

Eduardo Valadares da Silva
Ana Paula Meneses Alves
Everton da Silva Camillo
Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel
(Organizadores)

Bonitezias

DA BIBLIOTECA ESCOLAR:
um guia para boas práticas

Eduardo Valadares da Silva
Ana Paula Meneses Alves
Everton da Silva Camillo
Marcelly Chrisostimo de Souza Zrirel
(Organizadores)

**BONITEZAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR:
um guia para boas práticas**

Belo Horizonte

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-reitora de Extensão: Claudia Andrea Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice Henriques da Silva Amaral

ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Diretor: Eduardo Valadares da Silva

Vice-diretor: Jezulino Lúcio Mendes Braga

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Projeto gráfico, normalização, diagramação: Cleusa Maria Soares

Revisão de conteúdo: Rita Lopes

CAPA

Design: Daniel William

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO

Diogo Roberto da Silva Andrade

Ramira Augusta da Costa Soares Querido

Projeto executado com recursos do Edital PROEX nº 05/2021 de fomento a produtos extensionistas destinados à educação básica e profissional pública.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pelo bibliotecário Éverton da Silva Camillo – CRB 01518/6 ES/MG

B715 Bonitezas da biblioteca escolar: um guia para boas práticas /
Eduardo Valadares da Silva et al. (org.). – Belo Horizonte: KMA, 2021.
232 p. : il.

Organizadores: Eduardo Valadares da Silva, Ana Paula Meneses
Alves, Everton da Silva Camillo, Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel.
Inclui biografia
ISBN: 978-85-92728-16-8

1. Bibliotecas escolares – Brasil. 2. Biblioteca e educação. 3.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Biblioteca
- Administração. I. Silva, Eduardo Valadares da. II. Alves, Ana Paula
Meneses. III. Camillo, Everton da Silva. IV. Zrriel, Marcelly Chrisostimo
de Souza. V. Título.

CDD: 027.8
CDU: 027.8 (81)



Publicação sob a licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações-SemDerivados (CC BY-NC-ND)



SUMÁRIO

Prefácio	7
Bernadete Campello	
Apresentação	9
Os organizadores	
A Integração da Biblioteca Escolar ao Currículo	17
Eduardo Valadares da Silva	
Ações e Programas de Competência em Informação para Bibliotecas Escolares	37
Filipe Ricardo	
Rodrigo Barbosa de Paulo	
Ana Paula Meneses Alves	
Biblioteca Escolar e a Mediação Cultural para os Saberes Comunitários	67
João Arlindo dos Santos Neto	
Sueli Bortolin	
Contribuições da Biblioteca Escolar para a Agenda 2030: Evidenciando Possíveis Práticas no Escopo da Educação Ambiental	93
João Paulo Borges da Silveira	
Everton da Silva Camillo	
Bibliotecas Escolares e Desenvolvimento de Coleções	117
Cláudio Marcondes de Castro Filho	
Fabiana Sala	



Bibliotecas Escolares: Parcerias e Prospecção de Recursos	143
Estela Maris Ferreira	
Metodologia de Gestão De Bibliotecas Escolares: Relato de Experiência	157
Marcelly Chrisostimo de Souza Zriiel	
Práticas de Mediação de Leitura em Biblioteca Escolar	173
Rodrigo de Freitas Teixeira Norma de Souza Lopes	
Gestão de Bibliotecas Escolares: a Experiência da Rede de Belo Horizonte	195
Adriana Pedrosa Martimiano Ricardo José Miranda	
Nossos organizadores	211
Prefaciadora.....	214
Equipe técnica de apoio	216
Nossos autores	218



PREFÁCIO

Esta coletânea apresenta as ideias de 16 pessoas envolvidas com a biblioteca escolar. Mas esse número aumenta se observarmos as citações e referências apresentadas em cada capítulo. A variedade e a riqueza das referências refletem diretamente no escopo e na qualidade do livro: mostra que os autores estão atentos a conhecimentos presentes em documentos formais que podem guiar as ações da biblioteca e que conhecem pesquisas e evidências científicas que podem embasar com mais solidez o trabalho do bibliotecário.

A coletânea reflete uma visão ampla da biblioteca escolar, não apenas como um local na escola, mas como um espaço reconhecido de aprendizagem, que pode ser catalisador no processo de guiar alunos e professores a conhecerem o conhecimento que existe e estarem abertos e aptos à produção do conhecimento não existente.

Aprecio muito a ideia do bibliotecário como participante ativo na comunidade escolar, trabalhando ao lado de professores e dirigentes para atingir os objetivos da instituição. E a coletânea oferece ideias para apoiar essa participação.

Os diversos capítulos apresentam, de forma harmônica, um conjunto de ideias teóricas e práticas. Agrada-me a exploração de conceitos, tão necessários para dar maior solidez ao trabalho biblioteconômico e possibilitar ao bibliotecário uma parceria equilibrada com os professores. Os capítulos que apresentam possibilidades de aplicação refletem a preocupação dos autores em apresentar boas práticas, o que pode servir como estímulo para a criação e o aperfeiçoamento de processos, tanto técnicos quanto educativos, de nossas bibliotecas. E vão além, ao mostrarem possibilidades de atuação em rede das bibliotecas, uma



tendência forte nos sistemas de educação e que implica na ação política, de convencimento e de argumentação do bibliotecário.

A dimensão coletiva deste livro foi outro aspecto que muito me agradou: reunir um grupo de pessoas interessadas na biblioteca escolar e levá-las a expor suas ideias no papel (ou na tela) não é tarefa fácil. Espero que essa prática persista e que os autores, como uma equipe, tragam com frequência mais contribuições que destaquem as potencialidades da biblioteca escolar.

Bernadete Campello

Belo Horizonte, outubro de 2021



APRESENTAÇÃO

Boniteza é a qualidade do que é bonito, do que é belo, harmônico e agradável aos sentidos. A boniteza desperta atenção, prazer e admiração. É essa boniteza, que desperta interesse e admiração, que destaca a potencialidade e a maestria, a que nos referimos ao olhar a biblioteca escolar.

Recuperamos o termo “boniteza” dos estudos e escritos de Paulo Freire, grande educador e filósofo brasileiro, que nos apresenta a pedagogia do oprimido e a importância de primar por uma educação forjada com o sujeito e não para o sujeito, para desse modo engajá-lo em sua luta pela libertação (FREIRE, 2013). Em sua pedagogia da autonomia, Freire (2020, p. 30) destaca nossa boniteza de estar no mundo, e de conhecê-lo, a partir de nossa interferência; assim como a beleza do aprender com o conhecimento existente e o de construir o conhecimento novo:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos a aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se tra-



balha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2020, p. 30).

O acreditar na boniteza da biblioteca escolar, em sua potência e importância na estrutura do ensino e da transformação social, foi o ponto de intersecção que congregou e incitou os organizadores a refletir e propor esta coletânea. O grande estímulo partiu do Prof. Dr. Eduardo Valadares da Silva, especialista em bibliotecas escolares e coordenador do projeto de extensão universitária Conto e Reconto¹, que sempre defendeu que pesquisadores e profissionais deveriam aprender e buscar mudanças a partir da análise dos pontos fracos das bibliotecas escolares, mas que estes mesmos pesquisadores e profissionais deveriam acentuar as conquistas e boas práticas nesse campo.

Com essa perspectiva, propomos a organização desta obra com o objetivo de destacar as potencialidades e a importância das bibliotecas escolares no contexto educacional e social brasileiro. Buscamos evidenciar a biblioteca escolar como organismo de ensino-aprendizagem, que promove mediação cultural e informacional, que abre espaço para a formação do leitor e para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus usuários. Ressaltamos instituições preocupadas com o desenvolvimento sustentável e geridas de maneira moderna, com foco em parcerias e presente onde seus usuários estão: no meio tradicional, nas redes sociais e, principalmente, ao lado dos seus usuários e de suas necessidades.

Para tanto, empenhamo-nos em reunir aplicações reflexivas e práticas, a partir da experiência de diferentes profissionais e pesquisadores, com indicações que possam ser aplicadas no ambiente das bibliotecas escolares da educação básica.

¹ Projeto de extensão registrado no SIEX-UFMG sob o número 400612.



A obra, composta por nove capítulos, avulta e estimula boas práticas. Foi organizada em duas grandes partes: a primeira, de abordagem reflexiva, com proposições de ações no ambiente das bibliotecas escolares e, a segunda, voltada ao compartilhamento de experiências para a construção de novas práticas. Para nosso desfastio, quem prefacia a obra é uma das maiores estudiosas de bibliotecas escolares do Brasil: a Profa. Dra. Bernadete Santos Campello, um exemplo e motivação a todos que atuam ou pesquisam a temática.

A seção de abordagem reflexiva é aberta com o capítulo intitulado A Integração da Biblioteca Escolar ao Currículo, de autoria de Eduardo Valadares da Silva. O autor apresenta o processo de integração da biblioteca escolar ao currículo da escola, partindo da concepção de biblioteca como um organismo imprescindível à formação do estudante no espaço-tempo escolar. Realiza uma análise da perspectiva de currículo narrativo, em contraponto ao olhar tradicional do currículo de caráter prescritivo e limitador, observando nessa perspectiva o currículo como instrumento capaz de potencializar o pensamento, subverter equivocados modelos de educação adotados há décadas e, principalmente, capaz de permitir a sua integração com a biblioteca escolar de maneira potente. A partir desse ponto de vista, é oferecida ao leitor uma análise do currículo como um recurso de orientação às diversas práticas educativas que demandam um olhar mais próximo aos sujeitos, pensando na criação de alternativas diferentes das que se perpetuam na educação, não acatando normas e regulamentos como fatores limitadores às práticas vigentes, mas propondo, como ponto de partida, o respeito às diversas interações que se criam a cada dia no cotidiano da escola, para viabilizar a integração da biblioteca ao currículo escolar.

O segundo capítulo, de abordagem reflexiva, de autoria de Filipe Ricardo, Rodrigo de Paulo e Ana Paula Meneses Alves, adentra-se nas Ações e Programas de Competência em



Informação para Bibliotecas Escolares. O objetivo do capítulo é orientar a criação de planos de ações/programas de desenvolvimento de Competência em Informação (ColInfo), no âmbito das bibliotecas escolares, por meio da indicação e revisão de documentos de referência e/ou diretrizes para assistir bibliotecários escolares, professores, gestores e comunidade escolar sobre a temática. Os autores se basearam na revisão de cinco documentos da área de ColInfo:

1) *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores;*

2) *Characteristics of programs of information literacy that illustrate Best Practices: A Guideline;*

3) *Implementing the IFLA School Library Guidelines (workshop materials);*

4) Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;

5) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Os documentos versam sobre a preparação dos profissionais, a instrumentalização para a verificação da competência existente nos aprendentes, a interação com a direção, coordenadores, professores e usuários para incorporação da proposta em todos os segmentos envolvidos, o estabelecimento de princípios para definição de habilidades relacionadas à ColInfo e métodos para a avaliação das ações/programas no âmbito das escolas.

O terceiro capítulo da abordagem reflexiva, intitulado Biblioteca Escolar e Mediação Cultural para os Saberes Comunitário, de João Arlindo dos Santos Neto e Sueli Bortolin, evidencia possibilidades de mediação cultural na biblioteca da escola, entre elas a proposição de uma “cartografia” municipal ou cartografia da cidade, por exemplo: historiando e contextualizando os



nomes das ruas, os patrimônios materiais e imateriais, os eventos e as festas da cidade. Para os autores, a mediação cultural vai além da facilitação no acesso e pode ser feita por qualquer indivíduo que esteja envolvido ou não em processos educacionais, seja nos espaços formais (escola, biblioteca) ou informais (praça, rua). Desse modo, ressaltam o papel do bibliotecário escolar como o protagonista social e cultural, que pode despertar nas crianças e nos adolescentes o sentimento de pertença e o (auto) reconhecimento em um determinado município.

O capítulo quarto, Contribuições da Agenda 2030 para a Biblioteca Escolar: Evidenciando Possíveis Práticas no Escopo da Educação Ambiental, de autoria de João Paulo Borges da Silveira e Everton da Silva Camillo, encerra esta abordagem com uma temática de extrema importância na atualidade e no contexto das bibliotecas: a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O texto discute como as bibliotecas escolares podem contribuir para a efetivação da Agenda 2030 por meio de práticas de Educação Ambiental (EA), no âmbito do desenvolvimento sustentável, visando à integração da escola e da comunidade onde essa se situa. Os autores destacam a biblioteca escolar como um polo agregador e promotor das práticas educativas em EA, estando aberta e receptiva ao diálogo com o corpo docente, ofertando seu espaço e acervo e envolvendo-se com as questões didático-pedagógicas na temática ambiental. Para tanto, sugerem ações pedagógicas, correspondentes aos 17 ODS oriundos da Agenda 2030, como forma de aproximação da biblioteca escolar com a temática, e, principalmente, com sua comunidade.

O quinto capítulo, de autoria de Cláudio Marcondes de Castro Filho e Fabiana Sala, é intitulado Bibliotecas Escolares e Desenvolvimento de Coleções. Para os autores, a articulação entre a política de desenvolvimento de coleção e os objetivos da biblioteca escolar permite situar a análise no âmbito mais amplo de uma política pública. Nesse sentido, Castro Filho e Sala



abordam as relações existentes entre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, voltado à educação de qualidade, a Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), e as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar, de modo que essa inter-relação favoreça a elaboração, a execução e a disseminação de políticas de desenvolvimento de coleções voltadas às bibliotecas escolares.

Na sequência, adentramos a abordagem voltada ao compartilhamento de experiências para a construção de novas práticas em bibliotecas escolares. O capítulo sexto abre esta seção, com a intervenção proposta por Estela Maris Ferreira, denominada Bibliotecas Escolares: Parcerias e Prospecção de Recursos. A autora direciona a importância das parcerias e a prospecção de recursos no limiar da biblioteca escolar, partindo da metáfora das relações românticas. E, com uma escrita leve e direta, apresenta duas ferramentas conhecidas em *marketing*, para adoção no contexto das bibliotecas escolares: o *Design Thinking* e o *Inbound Marketing*.

O sétimo capítulo, da autora Marcelly Chrisostimo de Souza Zriuel, apresenta uma proposta de metodologia de gestão de bibliotecas escolares a partir de ferramentas oriundas da vivência da rotina na biblioteca escolar. O texto, Metodologia de Gestão de Bibliotecas Escolares: Relato de Experiência, relaciona sete passos, considerando como o passo inicial a gestão de pessoas e, na sequência, o levantamento documental e a análise; o estabelecimento de alvos, metas; a organização e o estabelecimento de calendário; a captação dos recursos; a execução; e, por fim, a solicitação de *feedback* e análise. A autora foca aspectos referentes à gestão de bibliotecas escolares, considerando que bibliotecários precisam conciliar o viés educativo, criativo, pedagógico, técnico e gerencial, para direcionar os processos e métodos presentes na rotina de uma biblioteca escolar.



O oitavo capítulo, intitulado Práticas de Mediação de Leitura em Biblioteca Escolar, dos autores Rodrigo de Freitas Teixeira e Norma Lopes, envolve-nos na análise do cenário de produção do plano anual de leitura da Biblioteca Ziraldo, da Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira (EMPFM), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, nos anos de 2019 e 2020, e faz um percurso de reflexão acerca das práticas de leitura literária no espaço. Aborda a biblioteca escolar enquanto ambiente de potencialidades e propício à humanização, para além do lugar escolarizado do informar ou sanar dúvidas, mas com capacidade de levar leitores e mediadores a explorar possibilidades e ampliar sentidos. Os autores se debruçam sobre os modos como os sujeitos das bibliotecas se apropriam desse espaço, observando essa relação como uma das maneiras para repensar não somente atividades e práticas, mas a construção de políticas que valorizem a experiência dos sujeitos.

O capítulo nono, Gestão de Bibliotecas Escolares: a Experiência da Rede de Belo Horizonte, encerra a obra com o percurso das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), Minas Gerais, Brasil, pelo olhar de sua Gerência de Bibliotecas. Os autores Adriana Pedrosa Martimiano e Ricardo José Miranda fazem um relato do período de 1997 a 2020, no qual destacam a consolidação da RMEBH, sua inclusão no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, as mudanças dos processos manuais para o processo automatizado e a inserção do profissional bibliotecário no espaço escolar do município, fortalecendo-se como um exemplo bem-sucedido de rede de bibliotecas escolares para outras cidades brasileiras.

Com essa conjunção de propostas, que enfocam o papel transformador da biblioteca escolar, a coletânea de reflexões e experiências do livro Bonitezas da Biblioteca Escolar: um



Guia para Boas Práticas espera tocar, com uma linguagem simples e motivadora, todos os envolvidos nesse ecossistema, em especial, bibliotecários escolares, gestores, professores, alunos, pais, assim como docentes e formadores de profissionais que atuarão nesses espaços.

Retomando nosso objetivo, de destacar toda a potencialidade e importância das bibliotecas escolares no contexto educacional e social brasileiro, esperamos que esta obra ajude a sedimentar novos caminhos para a construção e o compartilhamento de práticas diferenciadas em bibliotecas escolares, fomentando ações, atividades e políticas de consolidação desse espaço na realidade brasileira.

Os organizadores

Eduardo Valadares da Silva (UFMG)

Ana Paula Meneses Alves (UFMG)

Everton da Silva Camillo (Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES)

Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel (Unirio)

Equipe técnica de apoio

Diogo Roberto da Silva Andrade (UFMG)

Ramira Augusta da Costa Soares Querido (UFMG)

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 14 jul. 2021.



A INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR AO CURRÍCULO

Eduardo Valadares da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
edu-valadares@eci.ufmg.br

1 Biblioteca escolar como organismo de aprendizagem

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

Diante do tímido desenvolvimento das concepções e expectativas do papel da biblioteca escolar na escolarização, principalmente no que diz respeito ao seu papel educativo, Silva (1986), citado por Campello (2009), identificou uma questão relativa ao entendimento de professores e bibliotecários no que diz respeito às limitações das corresponsabilidades desses profissionais serem àquela época pouco definidas. Ou seja, houve desde então uma movimentação por parte da classe bibliotecária para trazer também para si um perfil de atuação mais pedagogicamente ativo, no qual o bibliotecário participe de planejamentos curriculares e da definição de recursos e estratégias de ensino, o que contribui para que a biblioteca escolar possa figurar diretamente no desenvolvimento do currículo e nas aprendizagens dos estudantes.



Considerando os principais documentos curriculares vigentes no Brasil, no que diz respeito ao estabelecimento de orientações norteadoras à formação básica, à construção dos projetos político-pedagógicos, que são a base teórica e prática para o dia a dia das escolas e os processos de formação dos profissionais que atuarão nas escolas do país, é preocupante que esses abordem a biblioteca escolar estritamente no rol de equipamentos de apoio nas escolas e não com a mesma importância que se atribui, por exemplo, às salas de aula. Como constatado por Silva (2015), é escassa a presença explícita da biblioteca escolar, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), nas quais não se destacam as contribuições que a biblioteca pode dar ao processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, este capítulo se propõe a tratar sobre o processo de integração da biblioteca escolar ao currículo da escola, considerando a biblioteca como um organismo imprescindível à formação do estudante no espaço-tempo escolar. Para tanto, apresenta-se uma análise da perspectiva de currículo narrativo e das possibilidades de integração realizada por meio de pesquisa bibliográfica que compõe a tese de doutorado defendida por SILVA (2019).

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

O currículo, que se julga como o mais potente para os processos de aprendizagens, não se caracteriza puramente a partir de uma ótica prescritiva e conteudista, sendo recheado de vida e contradições. Acredita-se na importância de se pensar numa perspectiva curricular que supere as prescrições documentais e se expanda para a compreensão dos diversos processos



experimentados nos cotidianos escolares, o que tem a potencialidade de provocar sentidos que favoreçam a desconstrução de conceitos já sedimentados sobre o entendimento do currículo. Com base em Ferraço (2011), é necessário partir da ideia de que, nas escolas, educadores, estudantes e demais envolvidos nos processos educativos (inclusive bibliotecários) reinventam permanentemente noções de currículos diversas, que se hibridizam com aquelas trazidas pelos textos governamentais, entre outras.

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

Acredita-se ser possível que as ações de resistência tramadas nos cotidianos escolares emergjam em grande medida das relações que se constituem por meio dos sujeitos praticantes com os usos que fazem dos documentos instituídos, criando uma incontrolável proliferação de significâncias que conduzem a uma antidisciplina (CERTEAU, 1994). Para Silva (2015), essa resistência aos mecanismos controladores e disciplinadores do sistema instituído ocorre, pois eles normalmente não têm dedicado a atenção ao potencial papel da biblioteca e do bibliotecário na escola básica. Evidenciar formas alternativas de pensar o currículo é uma maneira contra-hegemônica de provocar essa transformação.



2 O currículo narrativo

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

Buscando compreender a origem da palavra currículo com base em Goodson (1995), identificou-se que ela vem do termo latino *Scurrere*, que significa correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). Etimologicamente isso implica que o currículo, desde o surgimento de sua definição, significa um percurso a ser cumprido e entendido em um determinado recorte temporal. Portanto, sua vinculação com a ideia de prescrição forjou-se desde cedo e ao longo do tempo fortaleceu-se, visto a emergência de padrões sequenciais de aprendizado com o intuito de definir e operacionalizar o currículo num modo prefixado.

Silva e Rosa (2009) afirmam que o conceito de currículo se dá por uma construção histórica, cultural e socialmente determinada, contudo, observam-se definições mais corriqueiras para o termo, como experiência de aprendizagem e conhecimento escolar. Ao relacionar-se o termo currículo com o termo conhecimento, corre-se o risco de se estabelecer uma relação próxima com uma extrema “pedagogização”² do conhecimento com o que se espera que os estudantes aprendam. “Esse foi o

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



sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem” (SILVA; ROSA, 2009, p. 4).

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

Considerando o currículo como uma política cultural, Giroux (1986) apresenta uma proposta que defende a pedagogia da possibilidade e que seria capaz de sobressair-se sobre as teorias consideradas como de reprodução. Para tanto, propondo compreender-se o currículo em função de perspectivas libertadoras e emancipatórias, destaca seu potencial campo cultural de lutas.

Não acreditamos que no contexto brasileiro possa se afirmar que há em vigor apenas uma proposta de pensamento sobre o currículo, mas múltiplas propostas. Entre elas, aponta-se o currículo narrativo, já que a realidade educacional do Brasil é composta em muitos casos por uma diversidade de histórias de vida dos sujeitos que a constituem. No que diz respeito ao processo de elaboração de propostas curriculares, é imprescindível que se delimite a dimensão da nossa humanidade e que esta seja garantida pela possibilidade de autonomia exercida por cada pessoa em sua capacidade crítica e criativa, em sua condição de sujeito da história e na constituição de sua linguagem e narrativa.

Goodson (1995), antes mesmo de propor a perspectiva de currículos narrativos, já alertava para os riscos de se estudar restritamente o currículo escrito, pois essa seria a forma de lê-



-lo e interpretá-lo erradamente, tomando-o como um catálogo, algo sem vida, desencarnado, desconexo e por vezes intencionalmente enganoso. Por vezes, Goodson ousa afirmar em seu texto que o currículo escrito, em um sentido real, é irrelevante para a prática: a dicotomia entre currículo adotado por escrito e aquele tal como é realmente vivenciado é praticamente inevitável. Em função dessa afirmação de Goodson, acreditamos que os modos como os currículos são vividos não necessariamente impliquem a extinção de um currículo escrito. Acredita-se na importância de se tomar o escrito não por uma perspectiva limitadora, mas como uma indicação norteadora que demanda ser agenciada pelos sujeitos que o vivenciam segundo suas necessidades.

Para Martins (2007, p. 41), os estudos de Goodson sobre essa temática “[...] estão ligados à possibilidade de uma reconceptualização, movidos pela influência que Basil Bernstein exerceu sobre eles”. Assim, a proposta de Ivor F. Goodson consiste que na escola o currículo concebido como prescrição seja substituído por um currículo como narração, que possui como característica fundamental o envolvimento pessoal no processo de constituição. A adoção dessa prática de gestão curricular atribui à escola e educadores, inclusive bibliotecários, uma autonomia para decidirem os modos de organização e condução dos processos de ensino-aprendizagem, em contrapartida ao currículo prescritivo que é compreendido como um conjunto de determinações em caráter oficial, rígidas uniformes e que tem como referências a integral ordenação do sistema curricular e o desenvolvimento de seus materiais.

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



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

As perspectivas de currículo narrativo apontam para a possibilidade de pensá-lo de forma que se possa romper com concepções cristalizadas e em vigência na maioria dos espaços de aprendizagem e nos seus documentos curriculares. Para Goodson (1999), um processo de mudanças curriculares ocorre muitas vezes em espaços específicos, ainda que não se possa desconsiderar que em alguns momentos haja transformações globais. Assim, novas iniciativas de elaboração de currículos necessitam passar por avaliações em nível de ação simbólica, visto que modelos de ensino segmentados, focados em conteúdos e disciplinas, atuam de forma a silenciar a tentativa de instituírem-se modelos alternativos como o de currículo narrativo, por exemplo. Mesmo assim, a significação simbólica da centralização do que se denomina matéria não tem reconhecimento nos debates sobre novas iniciativas (GOODSON, 1999).

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

Conceber as aprendizagens como relacionadas ao contexto de vida das pessoas significa atribuir sentido ao engajamento desses dois espaços de vivência. Assim, a possibilidade de sucesso quando se atrela aprendizagem às situações de vida



cotidiana pode ser tida como uma assertiva, dados o interesse e o pertencimento dos alunos e professores que fazem parte de sua constituição.

Considera-se que a proposta de Goodson (2007) represente uma possível passagem de uma aprendizagem classificada por ele como primária, que seria um “primeiro nível de aprendizagem” de conteúdos do currículo formal, por assim dizer” (GOODSON, 2007, p. 241), para uma aprendizagem terciária, que nos provoca a refletir como é possível aprender quebrando regularidades, sem rotinas, reorganizando experiências e rompendo com a ideia de prescrição.

A aprendizagem terciária soa capaz de valorizar as potencialidades de aprendizagens, envolvendo inclusive a biblioteca escolar como espaço essencial ao estabelecimento de um currículo no novo futuro social em constituição.

Acreditamos que vivemos em tempos de importantes transformações do currículo baseado em óticas prescritivas e em aprendizagens primárias. Contudo, ainda não se pode afirmar que uma nova forma de se praticar o currículo já seja uma realidade nos espaços de ensino. Os movimentos teórico-reflexivos aqui apresentados são ainda um começo, mas nos “esperançam” sobre a necessidade de rever as certezas cristalizadas pela crença da eficiência prescritivo-autoritária de aprendizagem, à qual fomos levados a compreender como a mais adequada às nossas realidades.

3 Integração da biblioteca escolar ao currículo

Considerando as perspectivas de currículo que possuem caráter prescritivo e limitador, que se colocam como instrumentos de controle e afirmação de poder e caracterizam uma extrema “pedagogização” do processo de ensino-aprendizagem,



levanta-se o pressuposto de que a biblioteconomia escolar, a reboque dos principais documentos, diretrizes e perspectivas curriculares adotados pela maioria dos sistemas de ensino do Brasil, adota essa filosofia de currículo, o que impossibilita cada vez mais a inclusão ativa da biblioteca escolar como um espaço relevante à constituição do currículo.

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

Considerando esses diferentes olhares sobre o currículo, apresentamos uma análise do estudo de Kuhlthau (1987), que demonstra o comportamento do tema de integração da biblioteca escolar ao currículo já à época de sua realização. A partir disso, constata-se uma reduzida existência de outros trabalhos que se debruçam especificamente e exaustivamente sobre essa questão no que diz respeito às peculiaridades da biblioteca escolar.

Na década de 1980, Kuhlthau (1987) já demonstrava preocupação com o tema, em um texto que discutia o letramento informacional no que diz respeito à sua relação com as bibliotecas que, nos Estados Unidos, tornaram-se fundamentais para



integrar competências e recursos com as matérias do currículo e propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. A autora apontou que intensas transformações ocorreram desde a inserção mais efetiva da tecnologia no universo informacional, tornando as bibliotecas escolares lugares-chave, nos quais habilidades e recursos se integram para fornecer aos alunos acesso a informações sobre os assuntos abordados em todo o currículo.

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

Quando se pensa em uma abordagem integrada, é necessário inicialmente romper com o tradicionalismo, que normalmente associa o ato de localizar informação como a principal habilidade a ser desenvolvida pelo trabalho da biblioteca. Reinventando esse olhar, Kuhlthau (1987) propõe que se trabalhe mais fortemente pelo viés da interpretação da informação, ensinando aos alunos uma série de habilidades, como lembrar, resumir, parafrasear e complementar. O desenvolvimento de uma habilidade interpretativa ocorre quando, depois que um aluno localiza a informação para um trabalho escolar, ele lê o texto e, em seguida, consegue escrever sobre o que considerou mais importante e interessante. Não é simplesmente copiar palavra por palavra do texto, como normalmente os alunos fazem, pois



isso não pode ser considerado uma interpretação, uma vez que essa habilidade envolve o processamento significativo de informações.

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

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

Dando prosseguimento à análise da pesquisa apresentada por Kuhlthau em 1987, observa-se que já era possível



perceber indícios de que o processo educativo naquela época se encontrava em mudança. Fica evidente a tentativa de afastá-lo de uma lógica de linha de montagem industrial oferecida pelo ensino baseado em livros didáticos, para um ambiente permeado pela riqueza de informações e pelo processo de integração da biblioteca com o currículo, em função da aprendizagem fundamentada em recursos e do planejamento cooperativo. A autora chamou a atenção para a importância do planejamento cooperativo no processo de integração das atividades da biblioteca no currículo, que deveria reunir bibliotecários, professores e administradores escolares em uma comissão encarregada de planejar e acompanhar a implementação do projeto, que garantisse a viabilidade tanto na perspectiva da sala de aula, quanto da biblioteca (KUHLETHAU, 1987).

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

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



conquista resultou na maior integração desses profissionais ao currículo escolar regular, que foi gradualmente qualificada com o oferecimento de programas de formação continuada ministrados por especialistas da área a esses sujeitos.

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

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



Uma das possibilidades que cabe à biblioteca nesse processo refere-se à orientação dos estudantes na identificação de uma necessidade de informação, localização, seleção e coleta daquelas definidas como as mais relevantes para serem aplicadas na resolução de um problema em questão (KUHLLTHAU, 1987).

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

Com base no estudo analisado, ficam nítidas a preocupação com a integração da biblioteca ao currículo escolar, a necessidade do desenvolvimento de habilidades interpretativas como alternativa de materialização dessa forma de trabalho, a importância de se promover um afastamento da lógica de produção industrial e a necessidade de uma formação dos profissionais envolvidos nessas questões. E, ainda, que esses tenham à disposição elementos iniciais para traçar estratégias de trabalho com vistas à integração ente biblioteca escolar e currículo.

4 Características facilitadoras e impeditivas à promoção da integração

Vistas as questões relativas à concepção de currículo



narrativo como uma perspectiva que pode facilitar sua integração com a biblioteca escolar, apresentam-se alguns fatores para que essa forma de trabalho se torne possível, bem como aqueles que podem dificultar essa materialização. Não se pretende aqui apontar a maneira ideal para isso, pois há que se considerar as peculiaridades de cada realidade, mas, sim, apresentar com base em estudos realizados previamente condições que foram preponderantes nos casos compartilhados por Lindstrom e Shonrock (2006).

Há uma diversidade de exemplos apresentados em pesquisas, que demonstram a profundidade e o crescimento do envolvimento dos bibliotecários que têm atuado como coinstrutores ou membros de equipes responsáveis pelo ensino de habilidades informacionais. Lindstrom e Shonrock (2006) compartilham algumas características de modelos de integração que foram bem-sucedidos, sendo que a maioria deles envolve atividades desenvolvidas desde o ingresso dos estudantes na instituição, como apontado a seguir:

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

Os fatores positivos apresentados demonstram um esforço múltiplo de bibliotecários, professores e gestores educacionais que têm se dedicado a implementar uma colaboração entre os espaços e agentes, para que se efetive o processo de integração



mais pleno possível entre a biblioteca e o currículo escolar. Apesar das dificuldades, percebe-se a intenção dos gestores educacionais em reconhecer o potencial papel das bibliotecas para além das tradicionais concepções estigmatizadas em função exclusivamente dos acervos físicos e de atividades meramente técnicas.

Mesmo diante dos apontamentos e discussões relativos às formas de integração da biblioteca escolar ao currículo e dos benefícios que a efetivação desse processo pode trazer ao ensino-aprendizagem, há que se considerar também as dificuldades que obstaculizam que esse processo se torne uma realidade nas escolas. Burrows *et al.* (1989) apontam alguns fatores impeditivos identificados em sua pesquisa. São eles:

Professores resistem à mudança de metodologias de ensino há muito utilizadas, como a aula expositiva.

Frequentemente, os professores não conseguem entender como os bibliotecários podem contribuir para o processo educativo, fora obter e gerenciar os materiais necessários para as aulas.

Os administradores das escolas médicas podem não apoiar essa abordagem e podem deixar de atribuir responsabilidade e autoridade formal ao programa da biblioteca.

O corpo docente e os administradores da biblioteca podem não ter conhecimento suficiente sobre técnicas educacionais eficazes e / ou sobre o currículo da faculdade de medicina.

O corpo docente e os administradores da biblioteca podem não estar suficientemente envolvidos no órgão responsável pelo currículo da escola e em instâncias que influenciam mudanças educacionais (BURROWS *et al.*, 1989, p. 246, tradução nossa).



Ainda que essa pesquisa tenha sido realizada junto a estudantes de ensino superior, acredita-se que os fatores sejam similares aos que poderão ser encontrados na empiria a ser analisada nos estudos de caso da presente pesquisa.

5 Considerações finais

O currículo narrativo revela-se como uma possível base que tem a proposta de romper com os afastamentos da biblioteca escolar dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente por meio da subversão das prescrições curriculares e que, para tal, toma como subsídio para sua estruturação as narrativas dos sujeitos envolvidos nesse processo, considerando inclusive as influências externas ao lócus das escolas como uma das possibilidades de se adensar, ainda que microbianamente, uma transformação do que tem sido o norte dos fazeres educacionais, adotados no contexto brasileiro.

Percebem-se esforços diversificados, especialmente pelo campo biblioteconômico, para viabilizar a integração da biblioteca ao currículo escolar, apesar de as diretrizes e perspectivas curriculares, via de regra, não potencializarem a efetivação desses intentos.

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

Por fim, destaca-se a partir das análises apresentadas a importância do fator humano na constituição das equipes das bibliotecas e escolas como um todo, para que se promova a integração sob um regime de distribuição de corresponsabilidades entre os sujeitos envolvidos; que se pense em alternativas



para que as bibliotecas sejam mais enfáticas ao orientarem seus alunos a “aprenderem a aprender” também no que diz respeito à informação em si; e que bibliotecários e professores busquem a efetivação de parcerias por diversos modos possíveis com o intuito de trabalharem colaborativamente, para que se criem alternativas mais efetivas de integração entre bibliotecas e currículos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 562 p.

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

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

CAMPELLO, B. S. *et al.* Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção do conhecimento. *In*: ENCONTRO



NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2010. Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/images/stories/pesquisa%20escolar_enancib.pdf Acesso em: 22 maio 2018.

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

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

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

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, p.241-252, ago.2007, p.241-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrQLPpD4Sjmkq/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2017.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

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

LINDSTROM J.; SHONROCK, D. D. Faculty-Librarian Collaboration to Achieve Integration of Information Literacy. **Reference & User Services Quarterly**, Atenas, v. 46, n. 1, p. 19-23, 2006. Disponível em:



<https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/32dd26f9-58e7-47c4-b387-e96bf41d7dbb> Acesso em: 10 fev. 2018.

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

SILVA, E. V. da. **Diálogos sobre a biblioteca escolar:** entre textos e contextos. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1929> Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, E. V. da. **O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo.** 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31679> Acesso em: 10 maio 2021.

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

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



AÇÕES E PROGRAMAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES

Filipe Ricardo

Bacharel em Biblioteconomia - UNESP- Marília

rcd.filip@gmail.com

Rodrigo Barbosa de Paulo

Doutor em Ciência da Informação - PPGCI/UNESP- Marília

rodrigodepaulo22@hotmail.com

Ana Paula Meneses Alves

Escola de Ciência da Informação - UFMG

apmeneses@eci.ufmg.br

1 Introdução

Uma das proposições deste capítulo é olhar para a biblioteca escolar como um espaço de mediação ativo, promissor, catalisador de transformações sociais e educacionais. Enquanto um ambiente inerente à realidade educacional, a biblioteca escolar tem como função contribuir para as necessidades pedagógicas do espaço escolar. Nessa contribuição deve-se destacar a importância das ações e dos programas com foco no desenvolvimento da Competência em Informação (CoInfo) na ambiência escolar.

Uma ação ativa e estratégica de bibliotecas escolares em face à CoInfo favorece o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos em alunos e professores para busca, interpretação, uso e compartilhamento da informação no ambiente educacional, cooperando com o desenvolvimento do processo de



pesquisa, do pensamento crítico³, do uso ético da informação, da aprendizagem ao longo da vida, do aprendizado independente e da emancipação social dos indivíduos, auxiliando o seu progresso educacional, o seu bem-estar e sua qualidade de vida, assim como o da sua comunidade; desdobrando-se, também, para a manutenção e construção de sociedades livres e democráticas. Com mais ênfase ao âmbito da educação, as autoras Ottonicar, Silva e Belluzzo (2018, p. 25-26) afirmam:

Assim, a educação precisa proporcionar saberes capazes de promover a evolução do sujeito a fim de que este adquira competências necessárias para seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto comportamental no meio em que está inserido, quer seja no âmbito social, profissional ou escolar.

Sob essa perspectiva, ressalta-se que o desenvolvimento de competências que peróitam o uso consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo.

3 “O pensamento crítico é o pensamento autoguiado e autodisciplinado que tenta raciocinar no mais alto nível de qualidade de uma forma imparcial. Pessoas que pensam criticamente tentam, com esforço consistente e consciente, viver de forma racional, razoável e empática. Elas têm plena consciência da natureza inerentemente falha do pensamento humano quando não é controlada. Elas se esforçam para diminuir o poder de suas tendências egocêntricas e sociocêntricas. Elas usam as ferramentas intelectuais que o pensamento crítico oferece - conceitos e princípios que os permitem analisar, avaliar e melhorar o pensamento. Elas trabalham diligentemente para desenvolver as virtudes intelectuais da integridade intelectual, humildade intelectual, civilidade intelectual, empatia intelectual, senso intelectual de justiça e confiança na razão. Elas percebem que não importa o quão habilidosos sejam como pensadores, eles sempre podem melhorar suas habilidades de raciocínio e às vezes serão vítimas de erros de raciocínio, [motivados por] irracionalidade humana, preconceitos, distorções, regras sociais e tabus aceitos sem crítica, interesse próprio e interesses adquiridos. Elas se esforçam para melhorar o mundo de todas as maneiras que podem e contribuem para uma sociedade mais racional e civilizada. Ao mesmo tempo, que reconhecem as complexidades muitas vezes inerentes a isso. Elas se esforçam para nunca pensar de forma simplista sobre questões complicadas e sempre considerar os direitos e necessidades de outras pessoas relevantes. Elas reconhecem as complexidades em se desenvolver como pensadores e se comprometem com a prática ao longo da vida, em direção ao autoaperfeiçoamento [...]” (ELDER, 2007, tradução nossa).



Paralelamente, os novos paradigmas que configuram a sociedade demandam que o indivíduo estabeleça uma nova relação com a informação e com o saber, ou seja, de aprendizado ao longo da vida. Em função desse fenômeno, nos últimos anos, assistimos ao crescente interesse pelos estudos voltados à competência em informação (CoInfo), em âmbitos internacional e nacional.

Chakravarty (2008) observa que a CoInfo é o primeiro passo para alcançar outros objetivos educacionais e deve ocorrer em todas as etapas da vida de um cidadão, em especial nos anos de escolarização, começando pela educação básica. Para o autor, o bibliotecário tem um papel fundamental de facilitar esse processo, interagir com o corpo docente e criar programas integrados aos currículos escolares que contribuam ativamente para o processo de aprendizagem, a melhoria do processo de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores.

Conhecendo as potencialidades das bibliotecas escolares nesse contexto, este capítulo tem como objetivo orientar a criação de planos de desenvolvimento de CoInfo no âmbito das bibliotecas escolares e, desse modo, resgatar documentos de referência e/ou diretrizes para assistir bibliotecários escolares, professores, gestores e comunidade escolar, para criação de ações e/ou programa de CoInfo.

Essa formulação se baseia na revisão de cinco importantes documentos da área de CoInfo, que merecem uma análise crítica dos profissionais:

1) DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores, traduzido pelos professores Margarida Lucas e António Moreira da Universidade de Aveiro, Portugal, em 2018;

2) *Characteristics of programs of information literacy that illustrate Best Practices: A Guideline: documento elaborado pela*



Association of College & Research Libraries (ACRL) e revisado em janeiro de 2019;

3) *Implementing the IFLA School Library Guidelines (workshop materials)*: material elaborado pelo Comitê Permanente da Seção de Bibliotecas Escolares da *International Federation of Library Association and Institutions (IFLA)* e atualizado em 2018;

4) Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, documento referencial desenvolvido pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal;

5) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, elaborada pelo Ministério da Educação brasileiro.

A indicação e a revisão da documentação mencionada acima justificam-se pelo seu caráter de assistência na elaboração de propostas de plano de desenvolvimento de Colnfo para bibliotecas escolares brasileiras, atendendo às questões levantadas ao longo deste capítulo. Tais documentos versam sobre a preparação dos profissionais, a instrumentalização para a verificação da competência existente nos aprendentes, a interação com a direção, coordenadores, professores e usuários para incorporação da proposta em todos os segmentos envolvidos, o estabelecimento de princípios para definição de habilidades relacionadas à Colnfo e métodos para a avaliação das ações/programas.

Nesse contexto, com relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada, do ponto de vista da natureza, uma pesquisa aplicada; qualitativa, no tocante à forma de abordagem do problema; exploratória, com referência aos seus objetivos; e, relativamente aos procedimentos técnicos adotados, uma pesquisa bibliográfica, com base na análise dos documentos anteriormente mencionados.



Para tanto, este capítulo está organizado nesta seção inicial, com a apresentação do contexto, objetivos, justificativa e métodos adotados na elaboração da proposta; segue com o embasamento teórico a respeito da Competência em Informação no âmbito da biblioteca escolar, enfoca no contexto de ações e programas de CoInfo, seguindo com análise e revisão dos quatro documentos selecionados para esta proposição. Encerra-se com as considerações dos autores a respeito da construção pretendida no cenário da CoInfo no âmbito de bibliotecas escolares.

2 Competência em Informação no âmbito da biblioteca escolar

Uma das contribuições da biblioteca escolar é desenvolver competências em alunos e professores para a busca, a interpretação e o uso da informação no ambiente educacional. Isso pode ocorrer de diversas maneiras, tais como: serviços e orientações nos estudos e pesquisas, leitura, lazer dirigido, consultas livres.

O projeto político-pedagógico das escolas deve prever o papel da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem. Esse projeto deve ser pautado em parâmetros e padrões nacionais e internacionais, inclusive no que diz respeito à organização da informação (AGUSTÍN-LACRUZ; FUJITA; TERRA, 2014), possibilitando que crianças e jovens brasileiros tenham acesso à assistência e aos serviços de uma biblioteca escolar eficiente.

Com o entendimento de desenvolver competências em alunos e professores para a busca e o uso da informação, Macedo (2005) afirma que a biblioteca escolar é um espaço no qual não somente prevalece a natureza organizacional e gerencial, mas também uma forte vertente educativa, cultural e social. Porém, para que isso ocorra de forma efetiva, devem-se realizar alterações estruturais e físicas nas bibliotecas escolares, que in-



cluem mudanças, principalmente na concepção que os educadores possuem a respeito de seu uso. É preciso inserir a biblioteca no processo de aprendizagem. Por exemplo, métodos de ensino podem ser entendidos por meio da pesquisa, em situações que levem os estudantes a produzir conhecimento de forma investigativa e questionadora, desenvolvendo a autonomia durante a busca da informação. Segundo Kuhlthau (2010), para executar as tarefas do processo de pesquisa, os estudantes devem possuir habilidades essenciais: abstrair, generalizar e formular hipóteses.

Ao se discutir sobre biblioteca escolar e pesquisa, consideramos o fato de como os alunos vivenciam o processo de pesquisa nesse ambiente. De acordo com Silva e Siqueira (2014, p. 39), envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades da biblioteca pode facilitar o uso de “[...] ferramentas informacionais e o desenvolvimento de habilidades para a consecução de competências informacionais, sem as quais é improvável a utilização eficaz e precisa da informação”. Segundo Delors (2012, p. 17), “[...] o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI”. Por isso, cada vez mais se faz necessária e oportuna a discussão aqui proposta.

Ao relacionar educação e século XXI, o uso das novas tecnologias é um fator que interfere diretamente no acesso à informação e exige o desenvolvimento de novas competências para utilizá-las.

As mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e internet, são amplamente reconhecidos como ferramentas essenciais para auxiliar o cidadão a tomar decisões bem-informadas [...] (UNESCO, 2013, p. 16).

As novas competências exigem o desenvolvimento de letramentos múltiplos que visam, principalmente, ao desenvolvimento de competências para um discurso eletrônico em duas



dimensões: a) o domínio especializado de ferramentas e instrumentos para coletar e comunicar conteúdo na internet; e b) aptidões para leitura e escrita digital e hipermídia de forma a assimilar informações e gerar conhecimentos (MARZAL, 2020).

A sociedade da informação, com suas inovações tecnológicas, informacionais e comunicacionais, gera desafios discutidos por Delors (2012) em torno do aprender a aprender, ou seja, do aprendizado ao longo da vida. Depara-se com os conceitos de ColInfo e a maneira com que o desenvolvimento das habilidades relacionadas a ela pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Vide os exemplos a seguir.

Na [Base Nacional Comum Curricular] BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Estas literacias compreendem um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de carácter transversal, indispensáveis a um ensino de qualidade, capaz de responder às exigências formativas do mundo atual e de educar para o pleno exercício da cidadania. O domínio de bons níveis de competência nas áreas da leitura, da informação e das mídias, cada vez mais presentes nos ambientes digitais, constitui atualmente uma condição base da igualdade, da inclusão social e da participação ética e produtiva na sociedade democrática e as bibliotecas são um lugar de excelência dentro das escolas para os promover (PORTUGAL, 2017, p. 10).

Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se a proliferação das mídias e outros provedo-



res de informação. A qualidade da informação que se recebe tem papel decisivo em escolhas e ações. Nesse contexto, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) deve ser vista como uma forma de permitir a avaliação e a confiabilidade da informação sem qualquer obstáculo, possibilitando procurar, receber e transmitir informações e ideias por diferentes meios e tipologias de documentos (UNESCO, 2013).

Na sociedade da informação, contraditoriamente, há uma disparidade de acesso e uso da informação. Enquanto algumas pessoas estão sobrecarregadas, outras sofrem por falta de acesso à informação decorrente de diversos fatores, entre eles o social e o econômico.

Para diminuir essa disparidade, a Unesco (2016) propôs o conceito de AMI como sendo uma base para aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e melhorar a qualidade da educação. A AMI descreve as habilidades e as atitudes necessárias para compreender e utilizar as diversas funções das mídias de forma inteligente e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, bem como para encontrar, avaliar e produzir informações e conteúdos midiáticos; em outras palavras, apresenta as competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento das habilidades necessárias para a utilização desses veículos informacionais.

Essas habilidades incluem a capacidade de acessar as mídias em níveis básicos, analisá-las criticamente por meio de algumas concepções-chave, sendo que as avaliações devem possibilitar a produção de mídias por si mesmas. Esse processo de aprendizagem de habilidades de competência midiática é denominado educação para mídias (MEDIA SMARTS, 2010).

Para muitos profissionais que precisam elaborar e desenvolver um programa para as novas competências em sua área,



a percepção é de caos, ou ao menos muito instável, ao planejar um treinamento ou desenvolvimento de políticas e estratégias educacionais (MARZAL, 2020). Como a ColInfo “[...] é uma questão que faz parte do processo educacional que todos têm direito e seu acesso deve ser divulgado e incentivado” (LECARDELLI; PRADO, 2006, p. 40), para atender às demandas da biblioteca escolar dentro desse cenário de desenvolvimento, trataremos sobre ações e programas de ColInfo, com destaque para quatro documentos que podem orientar a elaboração dessas atividades.

3 Ações e Programas de Competência em Informação

Há diversas formas para se trabalhar com o desenvolvimento da ColInfo com os indivíduos nos diferentes ambientes informacionais. Uma delas é a realização de ações e/ou programas instrucionais desenvolvidos durante os períodos de formação educacional. As ações são atividades mais simples e de curta duração, focadas em atender a questões pontuais no processo de ColInfo. Já os programas são realizações mais elaboradas, com o empenho de diferentes profissionais e, segundo Mata (2009), são capazes de estimular o aprendizado baseado em recursos, na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, bem como direcionam para um aprendizado independente (ao chamado aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida).

Para nortear a realização de programas, existem inúmeros instrumentos específicos que podem auxiliar no processo de desenvolvimento da ColInfo, como os padrões e os indicadores e os modelos. Segundo Belluzzo (2018, p. 37), podemos compreender os padrões e indicadores

[...] como variáveis definidas para medir um conceito abstrato, relacionado a um significado social, econômico ou ambiental, com a in-



tenção de orientar decisões sobre determinado fenômeno de interesse (BELLUZZO, 2017). Os padrões podem ser adotados em sua íntegra ou adaptados às necessidades das organizações ou países. Sua estrutura envolve três componentes básicos: acesso, avaliação e uso da informação (LAU, 2007).

Os principais padrões e indicadores de ColInfo, em nível internacional, de acordo com Belluzzo (2018, p. 37-38), principalmente para o nível superior, são: *The Seven Pillars of Information Literacy* (SCONUL, 2011), elaborado no Reino Unido; *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), atualizado pelo *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016), elaborados nos Estados Unidos; *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001), da Austrália; *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (ANZIIL; CAUL, 2004), na Austrália e Nova Zelândia. Sobre outros níveis educacionais, a autora destaca o *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL; AECT, 1998), de autoria americana.

Além dos padrões e indicadores, há também modelos teóricos que podem orientar o processo de desenvolvimento da ColInfo. Belluzzo (2018), sem a intenção de esgotar o assunto dos modelos, destaca algumas dessas importantes ferramentas, muitas delas aplicadas com constância no contexto escolar: o Modelo de Carol Kuhlthau, denominado *Information Search Process* (ISP); o Modelo *BIG6 SKILLS™* de Eisenberg e Berkowitz; o Modelo *EXIT*; o Modelo *InformationSkills – SCONUL*; e o Modelo Circular de Pesquisa.

Os documentos normativos e referenciais das áreas de Educação, Biblioteconomia e Ciência da Informação estão disponíveis para guiar o trabalho da equipe escolar, facilitando e instruindo melhores práticas, bem como oferecendo suporte a



possíveis dificuldades encontradas no que diz respeito à competência em informação. Para este trabalho foram escolhidos cinco documentos de referência para o contexto escolar, que acreditamos serem valoráveis para uma análise crítica do bibliotecário escolar e dos quais trataremos com mais detalhes a seguir.

3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC possui um caráter normativo que definirá com quais conteúdos essenciais os estudantes devem ter contato e quais devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, levando em conta o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

Sendo referência nacional para a formulação de currículos dos sistemas e das redes escolares, ela visa garantir uma equidade de aprendizagem entre os estudantes do Brasil. Levando em conta as diferenças existentes em um país marcado pela desigualdade social, a base busca assegurar um patamar comum de aprendizagens.

A preocupação da BNCC gira em torno de dez competências gerais que serão norteadoras para o trabalho pedagógico durante o ensino básico (Educação infantil, Ensino fundamental e médio). Competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Em síntese, as competências buscadas pela BNCC são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e



projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

A partir das competências gerais, a equipe pedagógica precisa buscar de forma clara o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, levando em consideração as questões individuais em que cada sujeito está envolvido, como suas habilidades, atitudes e valores, tornando-o mais preparado para resolver as diversas situações complexas da vida (BRASIL, 2018). A educação básica é reconhecida como a responsável pela formação e pelo desenvolvimento do indivíduo, sendo ela a propulsora de uma visão de mundo para além do básico e reducionista.

O documento é estruturado especificando as competências desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, dividindo de forma linear o ensino básico e seus componentes.

Na Educação Infantil a organização é feita em três etapas: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de experiência; e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. As etapas são divididas em três grupos por faixa etária. No Ensino Fundamental, a BNCC é organizada da seguinte maneira: Áreas do conhecimento; Competências específicas de área; Componentes curriculares; e Competências específicas de componente. Por fim, o Ensino Médio é composto por: Áreas do conhecimento; Competências específicas de área; e Habilidades.

Levando em conta que a BNCC é um documento normativo, as escolas devem se programar para a formação de currículos que considerem principalmente as especificidades culturais locais, complementando-os com os direcionamentos apontados pela BNCC para cada etapa da Educação Básica.



3.2 *Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*

Documento referencial desenvolvido pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. Orienta a equipe escolar em como utilizar a biblioteca escolar de forma estratégica, levando em conta as rápidas transformações que a sociedade vem experimentando pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Com a ideia de levar a Competência em Informação, nomeada pelo documento por literacia, para além das disciplinas e formas de leitura tradicionais, o guia reitera a importância da biblioteca para esse processo de mudanças de paradigmas. O referencial considera que o espaço da biblioteca escolar é essencial para uma aprendizagem contínua visando ao desenvolvimento cultural e social, itens indispensáveis para uma sociedade da informação (PORTUGAL, 2017).

O intuito do referencial é orientar o trabalho das bibliotecas escolares visando integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Tornando-a indispensável em um mundo complexo e interdisciplinar, lembrando que essas orientações devem ser adequadas à realidade e às condições de cada escola. Potencializar o uso e papel da biblioteca escolar para o desenvolvimento profissional dos docentes e a formação dos estudantes é o foco do referencial (PORTUGAL, 2017).

O documento é organizado em duas partes, sendo que a primeira fica responsável pela explicação das três áreas da competência/literacia buscadas nos diversos níveis de educação: Literacia da leitura; Literacia dos media; e Literacia da informação⁴. A segunda parte do documento apresenta formas de

4 No Brasil, adotamos as expressões: Competência em Leitura, Competência Midiática e Competência em Informação, respectivamente.



aplicação de atividades para os diferentes componentes curriculares.

Quanto às áreas de competência, a primeira busca oferecer condições para a formação pessoal dos estudantes no que diz respeito ao gosto pela leitura, escrita e comunicação, de forma progressiva. A segunda área utiliza-se das potencialidades da biblioteca escolar para desenvolver as novas formas de aprender, interagir e comunicar por meio das mídias. A terceira vem de encontro ao desenvolvimento da ColInfo, visando ao seu uso crítico. Em uma perspectiva transversal, a literacia digital se mostra uma área envolvida de forma indissociável das anteriores, levando em conta que as TICs podem estar presentes em todos os contextos da aprendizagem (PORTUGAL, 2017).

3.3 *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu)*

Documento que possui a pretensão de auxiliar os educadores europeus quanto ao desenvolvimento da competência digital. É destinado aos docentes de todas as fases escolares, incluindo o Ensino Superior, com o intuito de aproveitar ao máximo o potencial oferecido pelo uso das TICs, buscando melhorar a aprendizagem contínua e o aparecimento de novas competências necessárias para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social (LUCAS; MOREIRA, 2018).

O Quadro DigCompEdu propõe 22 competências elementares, organizadas em seis áreas, além de apresentar um modelo de progressão para apoiar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital (LUCAS; MOREIRA, 2018). Seguem as áreas e suas competências na Figura 1.



Figura 1 – Quadro DigCompEdu



Fonte: Lucas e Moreira (2018).

O documento realiza uma reflexão sobre um enquadramento de referência geral para desenvolvedores de modelos que envolvem a competência digital, visando aos educadores, oferecendo um modelo coerente e de fácil compreensão que permita aos docentes avaliar e desenvolver a sua competência digital no contexto pedagógico (LUCAS; MOREIRA, 2018).

3.4 Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a Guideline

Documento desenvolvido pela ACRL que visa apresentar boas práticas e diretrizes de diversos programas de competência de informação aplicados em nível superior. Busca dar suporte a equipes interessadas em desenvolver, avaliar e melhorar programas de competência em informação, incluindo professores, bibliotecários e toda equipe escolar que esteja envolvida com a questão pedagógica (ACRL, 2019).



Como o documento é desenvolvido a partir da análise de diversos programas de competência, ele possui uma abrangência de aplicação que pode ser executada para diferentes contextos, sendo maleável e de fácil adaptação. Sua estrutura consiste em fornecer aos programas: categorias do programa; elementos necessários para alcançar a excelência na competência; análise de boas práticas que podem ser levadas e adaptadas para o contexto institucional específico; busca da implementação de melhorias; e mapeamento do desenvolvimento dos programas em longo prazo. Portanto, essa articulação apresentada pelo documento será um guia de condições para a busca de uma melhor estratégia de programa de competência em informação (ACRL, 2019).

O guia é dividido em sete categorias, sendo elas: 1. Missão, metas e objetivos; 2. Planejamento; 3. Apoio administrativo e institucional; 4. Sequenciamento de programas; 5. Ensino; 6. Comunicação e defesa; 7. Avaliação. A partir dessas categorias, o programa de competência institucional poderá encontrar um suporte para a sua implementação e aprimoramento contínuo.

3.5 *Implementing the IFLA School Library Guidelines (workshop materials)*

Guia elaborado pela IFLA que oferece materiais divididos em seis módulos referentes à atuação da biblioteca escolar de forma eficiente e a como desenvolver a competência em informação no contexto escolar. O conteúdo ofertado pela IFLA segue a possibilidade de adaptação para cada instituição e sua realidade local, mas sempre levando a ideia de boas práticas como o principal alvo da biblioteca escolar.

Os materiais são divididos em uma Introdução e mais seis módulos que podem ser facilmente acessados e adaptados.



Seguem os módulos:

1. Missão e visão da biblioteca escolar;
2. Quadro legal e financeiro;
3. Recursos humanos;
4. Recursos físicos e digitais;
5. Programas e atividades;
6. Avaliação da biblioteca escolar e relações públicas.

4 A elaboração de ações e/ou programas de ColInfo em bibliotecas escolares

Como discorreremos no decorrer deste capítulo, o processo de desenvolvimento da ColInfo pode acontecer de diversas maneiras, tais como programas e ações específicos de ColInfo, serviços e orientações nos estudos e pesquisas, leitura, lazer dirigido, consultas livres. Mas são aconselháveis três fatores, em especial, para dar suporte às ações e/ou programas de ColInfo:

1) a compreensão do que é a ColInfo, de sua importância e das diferentes maneiras de se trabalhar com o seu desenvolvimento em âmbito escolar;

2) o comprometimento com esse processo de ensino-aprendizagem por parte de todos os envolvidos, a saber, educadores e aprendentes;

3) o conhecimento, por parte dos educadores (bibliotecários, professores, equipe gestora), de quais habilidades relacionadas a ColInfo são necessárias ao seu contexto e à comunidade escolar.



No que concerne à compreensão do que é a ColInfo e de sua importância, abrange-se, neste contexto, a compreensibilidade da Competência em Informação enquanto um processo de ensino-aprendizagem, que objetiva, conforme Uribe-Tirado (2013, p. 12, tradução nossa):⁵

A respeito das diferentes maneiras de como se trabalhar com o seu desenvolvimento em âmbito escolar, evidenciamos nesta revisão o conhecimento dos guias, dos padrões, dos modelos de ColInfo e outros documentos de referência que possam auxiliar/direcionar a criação de planos de desenvolvimento de ColInfo no âmbito de bibliotecas escolares, ponto que detalhamos como foco deste capítulo.

Com relação ao comprometimento com a ColInfo, enquanto um processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, por parte de todos os envolvidos, quais sejam, educadores e/ou aprendentes, observa-se que para um empreendimento adequado nesse contexto, deve-se priorizar a interação entre bibliotecários, professores e gestão escolar. Especificamente, abordando o bibliotecário, ao profissional é demandado o desenvolvimento de habilidades que o capacitem para realizar as

5 [...] que um indivíduo e[/ou] coletivo, graças ao acompanhamento profissional e de uma instituição educativa ou bibliotecária, utilizando-se de diferentes estratégias didáticas e ambientes de aprendizagem (modalidade presencial, virtual ou mixta -*blended learning*-), alcancem as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, que os permitam, após identificar suas necessidades informacionais, e utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais; localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (Comportamento Informacional) de forma adequada e eficiente essa informação, com um posicionamento crítico e ético, a partir de suas potencialidades (cognoscitivas, práticas e afetivas), conhecimentos prévios e complementares (outras alfabetizações – Multialfabetizações/Letramentos), e assim, alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e coletivos (prática cultural-inclusão social), segundo os diferentes objetivos e contextos que assume (níveis educativos, pesquisa, desempenho profissional), para finalmente com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para uma aprendizagem permanente (*lifelong learning*) para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social (evitando a desigualdade digital e informacional) perante as exigências da atual sociedade da informação.



ações de ColInfo. Para tanto, segundo Alves (2018), é prudente um reforço na formação do bibliotecário, enquanto atitude recomendável ao profissional que irá atuar com ColInfo, acerca do aprofundamento em conteúdos que foquem as habilidades de ensino, liderança, integração, design instrucional, planejamento, ética e política. A autora complementa:

Trabalhar com a competência informacional significa auxiliar no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos. Mas, antes de o trabalho ser realizado no usuário, deve voltar-se ao próprio profissional. É necessário identificar, refletir, sistematizar e propor oportunidades de aprendizado ao bibliotecário que o motivem no desenvolvimento da sua competência informacional, no domínio dos aspectos éticos das atividades informativas, no uso ético da informação, na proficiência em processos de ensino e aprendizagem. O conhecimento adquirido se transforma em segurança para o usuário e para o próprio profissional, tanto no processo de ensino quanto no de gestão da atividade (ALVES, 2018, p. 181).

Relativamente aos docentes e alunos, Ottonicar, Silva e Belluzzo (2018, p. 40) pontuam que

[...] a inter-relação entre a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competência em informação parte das ações comportamentais advindas tanto de professores quanto aprendizes no âmbito da educação. Nesse processo, leva-se em conta a premissa de que ao mesmo tempo em que “ensino, também aprendo com o outro”, pois, na medida em que há troca de conhecimento entre ambos, o ser humano se torna capaz de refletir acerca do que ouve, formulando novos conhecimentos a serem compartilhados *in continuum* em sociedade. Eis o desafio...



No tocante ao conhecimento necessário, por parte dos educadores (bibliotecários, professores, equipe gestora), de quais habilidades relacionadas à ColInfo são necessárias ao seu contexto e comunidade escolar é imperioso conhecer as características, perfis e demandas de cada comunidade escolar, adequando a proposição de ação e/ou programa de ColInfo a tais especificidades e contextos. É necessário estudar e reconhecer a fundo as necessidades informacionais da comunidade escolar, assim como os objetivos didático-pedagógicos da escola, para enquadrá-las em uma conjuntura maior, conforme evidencia Belluzzo (2018, p. 27-28):

Ressalta-se que sempre é aconselhável contextualizar a ColInfo em um contexto maior de práticas de informação em geral, uma vez que ela envolve basicamente tais práticas, sendo que estas, por sua vez, acham-se social e culturalmente situadas, mediadas e construídas com outras pessoas em seus meios sociais e culturais, assumindo formas muito diferentes, dependendo do contexto. Além disso, à medida que procuramos desenvolver habilidades de ColInfo nas pessoas, precisamos lembrar que a busca de informações é um processo dinâmico - as necessidades de informação podem surgir ou se dissipar rapidamente, e a “necessidade” é mutável. Não devemos assumir modelos simples e lineares de busca de informação (CASE, 2012; COLE, 2012).

Para além do conhecimento dos documentos de referência e dos pontos aconselháveis indicados acima, elementos apontados no documento intitulado *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a Guideline* (ACRL, 2019), que apresenta boas práticas em ColInfo, desenvolvidas para instituições de ensino superior, também podem contribuir no planejamento e na execução de programas de ColInfo no âmbito das bibliotecas escolares, com destaque para os seguintes pontos:



Categoria 1 – Missão, Metas e Objetivos: a missão deve adotar um conceito de CoInfo, definir uma diretriz e refletir o perfil da instituição, as contribuições e nos benefícios esperados, bem como deve comunicar a importância da CoInfo no currículo da escola e aparecer nos documentos institucionais apropriados, devendo ser reavaliada constantemente; com relação aos objetivos, estes devem descrever aquilo que se pretende alcançar, já a meta é a definição em termos quantitativos deste objetivo, com um prazo determinado.

Categoria 2 – Planejamento: o planejamento para o programa de CoInfo deve ser capaz de articular e desenvolver mecanismos para a implantação do programa, vinculando o orçamento e o cronograma de execução do programa; deve relatar o tipo e o nível de programa, de acordo com as necessidades prospectadas na comunidade. Elabora a colaboração entre professores, bibliotecários e demais membros da instituição, como a equipe gestora, para o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação do programa, além de favorecer a articulação com planos de ensino e objetivos da instituição. Deve estar em consonância com a missão, as metas e os objetivos da instituição, estabelecendo resultados passíveis de mensuração e avaliação.

Categoria 3 – Apoio Administrativo e Institucional: é necessário garantir o apoio da instituição, identificando e estabelecendo legislações específicas, avaliações periódicas, lideranças e responsabilidades, orientar a organização dos recursos (humanos, tecnológicos, financeiros), definir custos e prospecção de recursos e instalações, bem como oportunidades de aprendizagem para as equipes multidisciplinares,



em especial aquelas que atendam o perfil de instrutor do bibliotecário escolar (habilidades de ensino, liderança, integração, *design* instrucional, planejamento, ética e política) e o reconhecimento pelas atividades desempenhadas.

Categoria 4 – Sequenciamento do Programa: identifica o escopo, a profundidade, as áreas e a complexidade das práticas a serem propostas, respeitando o contexto escolar (nível das disciplinas e do curso), além de garantir a integração do programa em toda a instituição.

Categoria 5 – Pedagogia: garantirá uma linha pedagógica a ser adotada (como os documentos analisados durante este artigo, padrões, *frameworks* e/ou modelos), assim como a definição dos métodos de ensino-aprendizagem e avaliação adotados, abarcando a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e estilos de aprendizagem múltiplos, ambiente inclusivo e a formalização do programa nos planos de ensino da instituição.

Categoria 6 – Comunicação e *Advocacy*: garante a comunicação ativa do programa à comunidade interna e externa por meio de canais formais, informais e diferentes canais de mídia, fomenta a colaboração e o diálogo entre professores, bibliotecários e outros atores institucionais em todas as etapas (planejamento, entrega, avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação do programa), contribui para o avanço do programa compartilhando informações, métodos e planos com pares, parceiros e outros interessados.

Categoria 7 – Avaliação: consiste em verificar se as metas e os objetivos do programa foram alcançados, determinando os efeitos e as transformações que os programas proporcio-



nam para a instituição, para seus membros e, principalmente, para os alunos. É importante garantir um diagnóstico prévio, para compreender o contexto da instituição, necessidades informacionais, perfis, e confrontar com as avaliações dos alunos e do programa.

Por fim, com base no delineamento da discussão realizada até o momento, a seguir fecharemos com as considerações finais.

5 Considerações finais

Neste capítulo destacamos a importância da biblioteca escolar como um espaço de mediação ativo, catalisador de transformações sociais e educacionais, capaz de favorecer o desenvolvimento da Colnfo em alunos e professores, por meio de ações e/ou programas que poderão impactar na melhora da busca, da interpretação, do uso e do compartilhamento da informação no ambiente educacional, além de cooperar com o desenvolvimento do processo de pesquisa, do pensamento crítico, do uso ético da informação, da aprendizagem ao longo da vida, do aprendizado independente e da emancipação social.

Reconhecendo essas potencialidades das bibliotecas escolares no contexto da Colnfo, pautamo-nos no resgate de documentos de referência para auxiliar bibliotecários escolares, professores, gestores e comunidade escolar na criação de ações e/ou programa de Colnfo. Selecionamos e avaliamos cinco documentos, a saber:

1) *DigCompEdu*: quadro europeu de competência digital para educadores;

2) *Characteristics of programs of information literacy that illustrate Best Practices: a Guideline*;



3) *Implementing the IFLA School Library Guidelines (workshop materials)*;

4) Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;

5) Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação brasileiro. Observamos que os documentos destacaram a preparação, a interação e a incorporação da proposta de ações/programas entre os sujeitos/equipes envolvidas (bibliotecários, docentes e equipe gestora), a instrumentalização para a análise diagnóstica da competência existente nos aprendentes, o estabelecimento de princípios para definição de habilidades relacionadas à ColInfo e métodos para a avaliação das ações/programas.

Durante a revisão ressaltamos que, além dos documentos que orientarão as ações/programas, também é aconselhável atentar a três fatores:

1) a compreensão do que é a ColInfo, de sua importância e das diferentes maneiras de se trabalhar com o seu desenvolvimento em âmbito escolar;

2) o comprometimento com este processo de ensino-aprendizagem por parte de todos os envolvidos, a saber, educadores e aprendentes;

3) o conhecimento, por parte dos educadores (bibliotecários, professores, equipe gestora), de quais habilidades relacionadas à ColInfo são necessárias ao seu contexto e comunidade escolar.

E, por fim, recuperamos elementos necessários na formulação, no planejamento e na execução de programas de ColInfo no âmbito das bibliotecas escolares, a saber: missão, me-



tas e objetivos; planejamento; apoio administrativo e institucional; sequenciamento do programa; pedagogia; comunicação e *advocacy*; avaliação.

Consideramos que a proposta realizada neste capítulo trouxe contribuições para a área da Biblioteconomia Escolar, dada a ênfase no conhecimento das propostas e pontos necessários para a formulação de ações/programas de ColInfo em bibliotecas escolares. Mas, devemos destacar a importância de propostas para investigações futuras decorrentes de pesquisa realizada, em especial, com foco nas aplicações das proposições aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

AGUSTÍN-LACRUZ, M. del C.; FUJITA, M. S. L.; TERRA, A. L. S. Linguagens documentais para bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 3, p. 83-97, set./dez. 2014.

ALVES, A. P. M. **Competência informacional e o uso ético da informação na produção científica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo/competencia-informacional-e-o-uso-etico-da-informacao-na-producao-cientifica/> Acesso em: 21 jan. 2021.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL). ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). **Information Literacy Standards for Student Learning**. [S. l.]: AASL: AECT, 1998. Disponível em: https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf Acesso em: 16 maio 2021.



ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices**: a guideline. Chicago: Ala: ACRL, 2019. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics> Acesso em: 20 mar. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: Ala: ACRL, 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> Acesso em: 15 maio 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: Ala: ACRL, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668> Acesso em: 15 maio 2021.

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY (ANZILL). COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Australian and New Zealand information literacy framework**. Adelaide: ANZILL: CAUL, 2004. Disponível em: https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf Acesso em: 15 maio 2021.

BELLUZZO, R. C. B. **Competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018. Disponível em: <http://www.abecin.org.br/> Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 mar. 2021.

CHAKRAVARTY, R. Information literacy in the knowledge society: empowering learners for a better tomorrow. *In*: TRENDS AND STRATEGIC ISSUES FOR LIBRARIES IN GLOBAL INFORMATION SOCIETY,



Chandigarh, Índia, 2008. **Conference paper**. [S.l.]: e-lis, 2008. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11393/> Acesso em: 15 abr. 2021.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Information literacy standards**. Adelaide: ANZILL, 2001. Disponível em: <https://www.caul.edu.au> Acesso em: 02 jun. 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

IELDER, L. [Critical thinking]. In: FOUNDATION FOR CRITICAL THINKING. **Critical Thinking**: Where to Begin. Tomales: Foundation for Critical Thinking, 2007. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-where-to-begin/796> Acesso em: 02 fev. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Implementing the IFLA guidelines**: mission and vision of school library. [S.l.]: IFLA, 2018. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/node/36978?og=52> Acesso em: 20 mar. 2021.

KUHLTHAU, C. C. **Como orientar a pesquisa escolar**: estratégias para o processo de aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LECARDELLI, J.; PRADO, N. S. Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/16> Acesso em: 15 jun. 2021.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf Acesso em: 20 mar. 2021.



MACEDO, N. (org.). **Biblioteca escolar em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

MARZAL, M.-Á. Q. A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences. **Profesional de la Información**, [S. l.], v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.35> Acesso em: 20 abr. 2021.

MEDIA SMART. **The intersection of digital and media literacy**. 2010. Disponível em: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digitalmedia-literacy-fundamentals/intersection-digital-media-literacy> Acesso em: 30 out. 2020.

OTTONICAR, S. L. C.; SILVA, R. C. BELLUZZO, R. C. B. A Competência em Informação (Colnfo) como um fator fundamental para a Educação no Brasil. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/8427> Acesso em: 15 maio 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE. **Aprender com a biblioteca escolar**: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: RBE, 2017. Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/89/referencial_2017.html#1 Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, J. F. M. da; SIQUEIRA, I. Biblioteca escolar como uma questão de direitos humanos. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 38-50, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106603> Acesso em: 20 maio 2021.

THE SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). **The Sconul Seven pillars of information literacy**: Core Model For Higher Education. London: SCONUL, 2011. Disponível



em: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129895/mod_resource/content/1/Digital%20Literacy.pdf Acesso em: 20 abr. 2021.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421> Acesso: 20 abr. 2021.

URIBE-TIRADO, Alejandro. **Lecciones aprendidas en Programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica**: propuestas de buenas prácticas. 2013. 406 f. Tesis (Doctoral en Información y Comunicación). Universidad de Granada, Granada, 2013. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/22416/1/TESIS%20COMPLETA.%20Alejandro%20Uribe%20Tirado.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.





BIBLIOTECA ESCOLAR E A MEDIAÇÃO CULTURAL PARA OS SABERES COMUNITÁRIOS

João Arlindo dos Santos Neto
UEL/PPGCI/CIN – Professor Adjunto
santosneto@uel.br
Sueli Bortolin
UEL/PPGCI/CIN – Pesquisadora Sênior
bortolin@uel.br

1 Introdução

Desde março de 2020, estamos vivendo uma situação jamais imaginada. Fomos levados a nos trancar dentro de casa em um estado de reclusão inusitada. Nossas crianças e nossos jovens foram retirados da escola, um dos principais espaços de convivência na fase infanto-juvenil. Se por um lado os bibliotecários escolares não mediram esforços para atender a comunidade escolar, sobretudo, os estudantes-cidadãos, enquanto perduram a pandemia e as medidas de distanciamento, por outro, vislumbra-se que as bibliotecas escolares se depararão com outro desafio (mas não somente este): mediar no pós-pandemia.

Evidenciamos que os esforços a serem empreendidos não envolvem apenas estratégias para se emprestar e receber a devolução do material bibliográfico com o devido cuidado e higienização, mas os serviços que podem ser consumidos de forma remota, as possibilidades de fontes de informação digitais gratuitas que tornam a pesquisa escolar mais confiável, a realização de narrativas de histórias nas redes e mídias sociais digitais etc.



Assim, preocupa-nos como será a mediação no pós-pandemia, tendo em vista que a biblioteca escolar demonstrou ser possível realizar muitos projetos de forma remota. Desse modo, questiona-se como a biblioteca escolar seduzirá seus leitores para frequentar o seu espaço físico no pós-pandemia? Tal questionamento desdobrar-se-ia em múltiplas respostas, no entanto, neste capítulo iremos nos ater apenas às possibilidades de mediação cultural a serem empreendidas pela biblioteca da escola com o intuito de que os saberes comunitários sejam apropriados pelos estudantes-cidadãos.

Compreendemos que a biblioteca escolar é um dispositivo mais abrangente e não se restringe a um espaço para a coleção de material bibliográfico ou literário, nem a um laboratório de informática. Vislumbramos, assim como outros autores, entre eles Bicheri e Almeida Júnior (2013), Silva e Bortolin (2018), Pieruccini e Perrotti (2012), Casarin *et al.* (2013), que ela é um espaço de interação, de desenvolvimento da criatividade e aproximação com as múltiplas manifestações culturais e artísticas, enfim, uma ambiência que potencializa o processo de leitura de mundo.

Quando - baseados na teoria freireana - consideramos a leitura de mundo, estamos nos referindo a ela em seu sentido lato, portanto, de uma multiplicidade ímpar: seja do livro, da obra de arte, da imagem, do som, do vídeo, dos acontecimentos. Partimos do pressuposto de que nossa construção de conhecimento e o modo como vemos e nos vemos no mundo se dão a partir da mediação, isto é, somos mediados a todo momento por diferentes elementos. Sendo assim, ressalta-se que toda leitura e sua apropriação requerem mediação.

Da mesma forma, para nós o conceito de mediação é diverso e pode ser aplicado a muitos contextos. Sua extensão conceitual e fundamentos foram amplamente discutidos por ou-



tros autores (ALMEIDA JÚNIOR, 2015; MARTINS, 2010; NUNES; CAVALCANTE, 2017), mas aqui não nos ateremos a essa discussão. Quando pensamos no âmbito da biblioteca escolar, o mais comum é encontrar discussões a respeito de mediação da informação e mediação da leitura. No entanto, nosso interesse é discutir especificamente a mediação cultural, extensão do conceito de mediação ainda pouco trabalhada na ambiência escolar. Nossa abordagem foca o ato educativo em torno desse gênero de mediação. Todavia, há que se destacar algumas iniciativas que têm tratado a mediação cultural na escola ou na biblioteca da escola, como Salcedo e Alves (2014), Neitzel, Ferri e Borba (2018), Pajeú e Almeida (2020) e Sala e Castro Filho (2020).

Enfatizamos também que não nos debruçaremos na discussão histórica da biblioteca escolar, suas funções, importância e características, mas elucidamos o quanto a biblioteca na ambiência escolar potencializa o ato de mediar cultura e saberes comunitários. Assim, nosso objetivo foi discutir como a mediação cultural pode se dar na biblioteca escolar.

Quanto aos procedimentos, o trabalho tem natureza básica e tipologia exploratória, a partir de uma revisão bibliográfica e abordagem qualitativa (GIL, 1999). Realiza-se uma revisão não sistemática com intuito de localizar textos que discutem a mediação cultural na perspectiva da biblioteca da escola, sem nos ater à delimitação temporal. Assim, os resultados obtidos mesclam-se à revisão de literatura apresentada a seguir.

2 Mediação cultural na biblioteca escolar

Na pandemia, a realidade socioeconômica e cultural do nosso país passou por alterações abruptas e, como se estivéssemos no meio de um furacão, fomos obrigados a pensar e a providenciar possibilidades de mediação de forma a manter os



estudantes-cidadãos em uma “quase-presença”. Gradativamente, caminhamos para uma situação que pode ser denominada de pós-pandemia, quando os processos de mediação serão ampliados e redimensionados. Então, como fazê-los nesse momento em que ainda não há uma demarcação territorial segura, ora com tendência mais remota, ora presencial e ora híbrida. Acreditamos que as mediações remotas do bibliotecário escolar vêm se ampliando e se mostrando viáveis, no entanto, são incipientes.

Antes de se abordar a mediação cultural, destacamos o discurso proferido por Costa (2006, p. 235), que além de informar que o conceito de mediação é tema central na teoria de Vygotsky, ele

[...] deve ser entendido como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Quando feita pelo OUTRO - adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica.

A mediação pedagógica não será aqui abordada, mas, sim, os princípios pedagógicos que são inerentes à biblioteca escolar, que estão aqui presentes e norteiam essa investigação. Também não há da nossa parte a intenção de buscar consenso ou dissenso para o termo mediação cultural, pois em **primeiro lugar** muitas polêmicas rodeiam a palavra “cultura” sem adjetivo. Isso é perceptível, quando, por exemplo, Nascimento (2017, p. 312) afirma: “A palavra ‘cultura’ funciona contraditoriamente pelo e no equívoco [...]”. Além disso, para este autor “[...] tornou-se lugar comum dizer que é inegável a dificuldade de se definir o que é cultura, já que a noção de cultura vem sendo submetida a disputas de sentidos [...]” (NASCIMENTO, 2017, p. 312). Em **segundo lugar**, acreditamos, assim como Perrotti ([201?], p. 7), que:

[...] definir mediação cultural é uma tarefa que se encontra ainda em processo e não podemos afirmar que, apesar de avanços significativos,



já se trata de uma noção dotada de estabilidade, referindo-se a realidades e/ou fenômenos tomados num mesmo e preciso sentido.

No entanto, o conceito que mais se aproxima do nosso entendimento do que pode ser denominado de mediação cultural na escola é o esforço em aproximar os estudantes-cidadãos de uma variedade de artefatos culturais, sejam eles em formato de objetos (materiais) ou manifestações culturais (imateriais). Assim, um simples ou um complexo ato de interferência de um mediador possibilita a concretização do contato dos estudantes-cidadãos com bens culturais, muitas vezes desconhecidos, visando “[...] garantir que a experiência vivida no espaço transitório da mediação tenha uma ressonância na vida das pessoas [...]” (COUTINHO, 2009, p. 184).

Ao pesquisarem a concepção de mediação cultural na literatura nacional e estrangeira, Rasteli e Caldas (2017) concluem que as possibilidades de mediação cultural são muitas, mas que todas se vinculam aos processos de construção dos sentidos, e que as bibliotecas são terreno fértil para possibilitar e impulsionar a produção dos mesmos. Nessa direção, Lima e Perrotti (2016, p. 166) consideram que a mediação cultural “[...] é o ato de criar condições culturais e cognitivas para os embates entre atores e signos”.

Salcedo e Alves (2014) afirmam que quando se aborda a mediação cultural na biblioteca escolar deve-se pensar tanto em profissionais aptos, quanto em espaço adequado para atender o público desejado, os “jovens aprendizes”. Além disso, os referidos autores enfatizam que a biblioteca escolar é local privilegiado para se abordarem diferentes temas sob a ótica da cultura, como as artes, o cinema, o teatro ou a música; acrescentam-se também as essas manifestações comida, patrimônio arquitetônico etc.



A biblioteca escolar, além de espaço para deflagração da mediação cultural, foi estudada por Neitzel, Ferri e Borba (2018) como espaço para “Educação Estética”. Essa defesa amplia a dimensão de atuação que, em geral, é atribuída à biblioteca escolar, isto é, apenas com a finalidade de leitura e pesquisa por parte de estudantes e professores. Os autores afirmam ainda que a biblioteca é espaço de convivência, de trocas culturais e de experiência estética⁶ que manifesta na organização, na disposição arquitetônica e na agenda cultural das bibliotecas que podem atrair e sensibilizar o público.

Pajeú e Almeida (2020) apontam a ausência ou o baixo índice de mediação cultural na biblioteca escolar e o papel do bibliotecário-infoeducador, identificando que isso se deve ao perfil técnico ainda predominante na formação de bibliotecários, isto é, as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia brasileiros carecem de disciplinas que enfoquem mediação, cultura, biblioteca escolar e Infoeducação. Esse cenário já havia sido apontado tanto por Lima (2016), quanto por Santos Neto (2019).

Buscamos também subsídio em Sala e Castro Filho (2020), quando abordam o processo de mediação e de apropriação cultural no âmbito da biblioteca escolar e as possíveis ações e serviços que podem ser desenvolvidos de maneira colaborativa pelos profissionais que nela atuam. Ainda que os autores supracitados se refiram especificamente à colaboração entre profissionais no ambiente escolar, ressaltamos também o estabelecimento de parcerias extramuros, isto é, com outros atores da comunidade. Assim, estar-se-ia, de fato, lidando com uma mediação de saberes comunitários.

Evidenciamos também que os profissionais de Educação (incluindo o bibliotecário) têm a tarefa de estabelecer estra-

6 Experiência estética que “[...] consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si” (LIMA, 1979, p. 19).



tégias que tendem a transformar/ampliar o repertório cultural dos estudantes-cidadãos. Para tanto, acreditamos na mediação cultural, em seu sentido lato, como prática individual ou coletiva em uma multiplicidade de significações. Portanto, há na mediação cultural uma dimensão pedagógica, quando se reconhece “[...] o mediador cultural também como um educador que atua desenvolvendo relações individuais e públicas e que trabalha com a intersubjetividade, a autonomia e a política” (LIMA; PERROTTI, 2016, p. 175).

Nesse sentido, Coutinho (2009, p.176) considera que o ato de mediar tem a possibilidade de dar significado à

[...] interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações.

Esse discurso, além de imprescindível, vai ao encontro de leituras realizadas e do modo de pensar dos autores deste capítulo, pois acreditamos no potencial de interferência da mediação, principalmente no sentido defendido por Gomes (2019) como um ato consciente.

Na biblioteca escolar o potencial da mediação é o de contribuir com as leituras de mundo realizadas pelos estudantes-cidadãos nos diferentes níveis de ensino. Assim, a mediação no espaço educativo, deve ser pensada “[...] como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar” (TOURINHO, 2009, p. 271)⁷.

7 Tourinho (2009, p. 271) justifica sua afirmação da seguinte forma: “Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar”.



Entre os artefatos culturais possíveis de serem apresentados na biblioteca escolar está a obra de arte, que segundo Carani (2000, p. 174) “[...] não serve apenas como um deleite; ela nos oferece possibilidades de enriquecimento, nos sensibiliza [...]”. Experiências realizadas pelo bibliotecário escolar nesse sentido se efetivam de duas formas, com e sem a presença do sujeito da arte (pintor, desenhista, compositor, intérprete, musicista, escritor, designer, entre outros).

A importância das mediações culturais é evidenciada por Tourinho (2009, p. 271-272), quando afirma que a mediação “[...] visualiza poderes e ações para além da escolarização, preocupando-se com a construção de uma sociedade democrática, participativa e sensível”. Para tanto, “[...] a mediação pode ser desencadeada pela ação de um agente humano, mas depende de inúmeros dispositivos para ser eficaz” (SOUZA, 2016, p. 295), entre eles a escola, a biblioteca, o bibliotecário que podem levar o estudante-cidadão a se “alfabetizar visualmente”, desenvolver a criticidade, descobrir gostos e interesses.

Para finalizar esta seção, mas não o debate, enfatizamos que é preciso fortalecer a biblioteca “[...] não apenas para a pesquisa escolar, mas também para a leitura compartilhada, a troca de saberes, a escuta do outro, [como] espaço para encantamentos outros” (NEITZEL; FERRI; BORBA, 2018, p. 4). Nesse sentido, articular mediação cultural na perspectiva da leitura das cidades em diferentes tempos (incluindo o tempo passado) leva os estudantes-cidadãos, indubitavelmente, para a educação histórica pessoal e familiar, e conseqüentemente, amplia e enriquece os saberes comunitários.

3 A “cartografia cultural” e os saberes comunitários

Salientamos, desde já, que esta seção tem como base a supervisão de estágios, escutas de relatos no exercício da do-



cência na Ciência da Informação em disciplinas e incontáveis leituras que dialogam, além da Biblioteconomia, com as áreas de Educação, Psicologia Social, História e Geografia Cultural⁸. Sendo que a Educação nos concedeu princípios para elaboração de propostas de mediação, a História trouxe respaldo para algumas reflexões, em especial, ao se abordar a memória da cidade que necessita ser compreendida cotidianamente, até como uma forma de levar o estudante-cidadão, de fato, a assumir responsabilidades e alcançar o protagonista social. E a Geografia Cultural evidenciou que o bibliotecário e a equipe escolar terão êxito ao buscar subsídios na criação de “[...] mapas por meio dos quais possamos identificar como os equipamentos culturais, públicos e privados, estão distribuídos pela cidade” (SOUZA; BLANCO; BRASIL, 2020, p. 21). Entre eles, bibliotecas públicas, livrarias, empresas jornalísticas, emissoras de televisão e rádio, universidades, museus e arquivos. Destacamos a importância de construir uma agenda de visitas aos dispositivos culturais, passando pela discussão coletiva com os estudantes-cidadãos.

Empregamos no título da seção o termo “saberes comunitário” fundamentado no discurso de Martín-Barbero (2007, informação verbal⁹), no qual o pesquisador enfatiza que é urgente preocupar-se não apenas com a mediação de informação científica, por exemplo, mas, sobretudo, com a mediação de distintos saberes, entre eles, o comunitário. Entendemos como saberes comunitários o conhecimento individual, somado ao conhecimento coletivo, que são mediados consciente ou inconscientemente, nas relações cotidianas, inclusive na biblioteca escolar.

8 Geografia cultural – “[...] em seu sentido mais amplo pode ser considerada uma maneira de ver o espaço, que seja, simultaneamente, físico, social e cultural” (SOUZA; BLANCO; BRASIL, 2020, p. 26).

9 JESUS Martín-Barbero no Brasil. [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (7:41min). Publicado pelo canal de Daniel Prado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U7jo4G4_quQ&t=149s. Acesso em: 4 jun. 2021.



A apropriação da expressão “cartografia” é intencional, porém não no sentido original da palavra, que é estudar ou construir mapas, plantas e cartogramas, mas na intenção de arrolar possíveis grafias de rotas que levem o estudante-cidadão à compreensão e aprendizagem de saberes comunitários; em outras palavras, educar para a “leitura da realidade” de uma comunidade específica ou da cidade em que mora. Assim, grafar rotas é uma contribuição sociocultural da biblioteca e do bibliotecário para a cidade e para o seu coletivo. E isso exige desse profissional estudos específicos, mas esse aspecto será abordado mais adiante.

Um aspecto ligado à temática saberes comunitários e práticas coletivas, a ser destacado, são as oportunidades que o ambiente escolar oferece, por meio da estruturação curricular, de contato com diferentes saberes. Para falar especificamente do nosso “quintal”, nossa cidade, deparamo-nos com o seguinte discurso, no documento - *Diretrizes Pedagógicas*:

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME – PML), em consonância com a legislação vigente, propõe que além dos conteúdos referentes à Base Nacional Comum, o currículo contemple o estudo e a problematização de temas locais no decorrer do Ensino Fundamental I, sendo tratados de forma específica nos terceiros, quartos e quintos anos por meio da história do bairro, de Londrina e do Paraná. (LONDRINA, 2016, p. 235).

No âmbito do bairro em que a escola se localiza, é possível oportunizar o contato com antigos moradores, associação do bairro, pequenas empresas, postos de saúde, igrejas, templos etc. O diálogo com essas pessoas e organizações tende a contribuir com o desenvolvimento do raciocínio espacial e o exercício de reavivar a memória da escola, do bairro e da cidade, algo fundamental a ser realizado por todos os membros da



equipe escolar. Por outro lado, é necessário lembrar que “a escola, a cidade, o bairro, a rua, nossa casa e demais lugares que frequentamos são espaços que nos barbarizam e embrutecem ou nos chamam para fora de nós, nos permitindo o cultivo do sensível” (NEITZEL; FERRI; BORBA, 2018, p. 4).

Para fundamentar teoricamente as defesas apontadas no parágrafo anterior, buscamos fundamento na Psicologia Social Crítica, que aponta ser fundamental ao indivíduo a

[...] oferta de quantas experiências ele necessita para desenvolver as suas potencialidades, para ampliar a sua compreensão de mundo e a possibilidade de harmonizar os sentimentos, o afeto, os desejos, a cognição e a ação, de forma a dar um sentido para a própria vivência e a decidir fazer escolhas (TAVARES, 2014, p. 186).

Destacamos que o mediador não é necessariamente um sujeito, podendo vir a ser o próprio objeto cultural e suas intenções. Ainda que aqui se defenda a mediação cultural sem a presença corporizada em um sujeito, consideramos que a existência do mediador humano é fundamental, seja ele arquivista, professor, um membro da comunidade ou bibliotecário. Posto isso, questionamos: a biblioteca escolar tem potencialidade para tanto? Quais as iniciativas nesse sentido? Como forma de contribuir com os *bibliotecários em serviço* destinamos esta seção para refletir a respeito das possíveis mediações culturais na biblioteca escolar. Em outras palavras, construir algumas trilhas na e para a comunidade compreender a cidade.

Para melhor visualização, evidenciamos atos de cultura em terras brasileiras, tendo como base os quatro livros de Registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), sendo eles: Livro de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expres-



são e Livro de Registro dos Lugares. Antes, porém, apresentamos no Quadro 1 a descrição de cada categoria de registro.

Quadro 1 – Descrição dos Livros de Registros

Livro de Registro	Descrição
Registro dos Saberes	Abarca os “[...] bens imateriais que reúnem conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades. [...] Geralmente estão associados à produção de objetos e/ou prestação de serviços que podem ter sentidos práticos ou rituais”.
Registro das Celebrações	Abarca os “[...] rituais e festas que marcam vivência coletiva, religiosidade, entretenimento e outras práticas da vida social. [...] sendo considerados importantes para a sua cultura, memória e identidade, e acontecem em lugares ou territórios específicos [...]”.
Registro das Formas de Expressão	Abarca as “[...] manifestações artísticas em geral [...] performances culturais de grupos sociais, como manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas, que são por eles consideradas importantes para a sua cultura, memória e identidade”.
Registro dos Lugares	Abarca os “[...] mercados, feiras, santuários e praças onde se concentram e/ou se reproduzem práticas culturais coletivas [...]. Podem ser conceituados como lugares focais da vida social de uma localidade, cujos atributos são reconhecidos e tematizados em representações simbólicas e narrativas, participando da construção dos sentidos de pertencimento, memória e identidade dos grupos sociais”.

Fonte: Iphan(2021).

Os referidos livros de registro compreendem um conjunto de elementos que se configuram como patrimônio cultural



material ou imaterial, como: práticas, saberes, formas de expressão, crenças, técnicas e celebrações. Esses elementos formam a identidade cultural de um povo e são mediados pelas gerações, configurando-se em verdadeiras referências culturais que geram o sentido de pertencimento à comunidade.

3.1 *Dos Saberes*

Mapear a produção de bens culturais artesanais, como os instrumentos musicais construídos manualmente, os alimentos (doces e salgados) que acabam representando determinadas regiões, os bordados, as rendas, os brinquedos de diversas origens, é tarefa complexa, pois somos um país culturalmente plural.

No livro *Dos Saberes* cadastrado no Iphan estão registrados os seguintes serviços: Ofício das Panelleiras de Goiabeiras, Modo de Fazer Viola de Cocho, Ofício das Baianas de Acarajé, Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas, nas Regiões do Serro e das Serras da Canastra e do Salitre, Ofício dos Mestres de Capoeira, Modo de Fazer Renda Irlandesa - Sergipe, Ofício de Sineiro, Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro, Saberes e Práticas Associados aos Modos de Fazer Bonecas Karajá, Modo de Fazer Cuias do Baixo Amazonas, Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí, Tradições Doceiras da Região de Pelotas e Antiga Pelotas (Arroio do Padre, Capão do Leão, Morro Redondo, Turucu) e Sistema Agrícola Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira.

Todavia, não precisamos conhecer todas as regiões do Brasil, Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, para afirmar que há uma variedade muito maior de comidas típicas, de trabalhos realizados arduamente pelas mãos humanas. Difícil resistir e deixar de imaginar a rendeira lidando com seus bilros



e o luthier¹⁰ talhando instrumentos musicais pelos rincões brasileiros.

3.2 Das Celebrações

As celebrações são as festas, os rituais, os eventos que denotam a diversidade cultural num determinado contexto. De norte a sul, do leste ao oeste, isto é, em todo o território brasileiro há uma enormidade de celebrações e práticas culturais que, mesmo não sendo de forma presencial, precisam ser acessadas pelos estudantes-cidadãos. Abordá-las com respeito e seriedade é uma postura fundamental ao bibliotecário escolar, que ensinará as diferentes gerações oriundas de diversificadas classes sociais a conhecerem e respeitarem a cultura do outro. No quesito celebrações estão registradas no Iphan as seguintes festas brasileiras: Círio de Nossa Senhora de Nazaré, Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis, Ritual Yaokwa do Povo Indígena Enawene Nawe, Festa de Sant'Ana de Caicó, Complexo Cultural do Bumba meu Boi do Maranhão, Festa do Divino Espírito Santo de Paraty, Festa do Senhor Bom Jesus do Bonfim, Festividades do Glorioso São Sebastião na Região do Marajó, Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio em Barbalha, Romaria de Carros de Bois da Festa do Divino Pai Eterno de Trindade, Procissão do Senhor dos Passos de Santa Catarina, Complexo Cultural do Boi Bumbá do Médio Amazonas Parintins e Bembé do Mercado.

Tais celebrações representam a cultura e os valores de muitas regiões que precisam ser mediados e apreendidos pelos estudantes. Deduzimos que em muitos casos os estudantes ou mesmo alguns membros da própria comunidade não compreendem o significado da celebração e o motivo pelo qual a festa ocorre e, possivelmente, não se veem nela, logo, não se apropriam

10 Profissional que constrói e conserta artesanalmente instrumentos musicais.



daquela cultura, daquele “saber”. Assim, entendemos, conforme pontua Martín-Barbero (2007), como sendo uma sociedade do (des) conhecimento, pois não conhece seus próprios saberes.

Ressaltamos que existem outras celebrações, mas que ainda não foram registradas. No entanto, é fundamental compreender e valorizar as celebrações tradicionais, sejam elas étnicas, religiosas, sociais, que, apesar de não estarem registradas no Iphan, fazem parte do imaginário nacional, estadual, regional e municipal que os estudantes-cidadãos precisam conhecer.

3.3 *Das Formas de Expressão*

Essa categoria de registro é incessante, pois abarca manifestações literárias, musicais, plásticas e lúdicas que concretizam ou interferem na construção da identidade coletiva e devem ser incentivadas por vários fatores. A arte, além de cumprir os objetivos costumeiros, que é oportunizar aos sujeitos culturais se expressarem e aos estudantes-cidadãos, além disso, apropriarem-se da nossa cultura; em tempos de pandemia, podemos acrescentar também o objetivo de “curar feridas” de todos os gêneros.

No site do Iphan as formas de expressão (bens culturais imateriais) que estão cadastradas são: Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi, Samba de Roda do Recôncavo Baiano, Jongo no Sudeste, Frevo, Tambor de Crioula do Maranhão, Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-Enredo, Roda de Capoeira, Toque dos Sinos em Minas Gerais, Rtxòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá, Fandango Caiçara, Carimbó, Maracatu Nação, Maracatu de Baque Solto, Cavalo-Marinheiro, Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, Caboclinho, Literatura de Cordel e Marabaixo.

Para o campo das artes são fundamentais mediações voltadas ao aprendizado de olhar para o criativo e também al-



cançar a emancipação do seu espírito criativo. No âmbito de todas as artes, vale destacar que se o sujeito da arte não é contemporâneo e nem vive no território do estudante-cidadão, portanto, não está sincronicamente em relação com o público. As possíveis ações são: exposição das obras ou suas reproduções, inclusão de informações biográficas, descrição do seu estilo, exibição de vídeos, realização de rodas de conversa com especialistas, promoção de visitas e excursões aos museus de arte, galerias e ateliês ou outros espaços congêneres, possibilitando, como informa Caillet (2009, p. 73), que a mediação coloque a obra *em presença*, isto é, “[...] na representação do presente (simbolização). Ela [a mediação] procura tornar contemporâneo, trazer para o tempo do receptor aquilo que não está mais lá [...]”. Por outro lado, se uma mediação de qualquer obra de arte coincide com a presença física do sujeito da arte, quando ele se dispõe a trabalhar e conversar com o público, a experiência será, além de enriquecida, inesquecível.

Um exemplo de “ocupação” dos espaços públicos, principalmente dos grandes centros, é o grafite. A grafiteagem, como expressão cultural, sem dúvida, propicia o sentimento de pertencimento comunitário e deveria ser frequentemente utilizada. Ela está presente nos muros das escolas, mas em menor proporção. O mesmo ocorre com as outras manifestações culturais, na música, por exemplo, compositores e cantores, de todos os estilos, arrastam multidões para os shows ou em tempos pandêmicos para lives em plataformas de *streaming*. No mesmo sentido está a arte literária, tão cara aos bibliotecários, e o movimento não é diferente, as bienais, feiras, lançamentos de livros, encontros com autores que agora se transformaram em lives muito bem organizadas, que em muitos casos ocorrem nas casas dos escritores, estabelecendo uma relação de intimidade “quase” real.

A dança e o teatro dentro da escola, mesmo sem um palco constituído para esse fim, sempre foram e serão exequí-



veis no espaço escolar e podem atender objetivos pedagógicos, culturais e sociais. Estes desde sempre estiveram presentes na escola, mas talvez possam ser ampliados na pós-pandemia, visto que os medos, as dúvidas, os conflitos, a insegurança foram potencializados em tempos de isolamento social.

3.4 Dos Lugares

No Livro de Registro dos Lugares (bens culturais imateriais) do Iphan estão registrados apenas quatro itens: *Cachoeira de Iauaretê – Lugar Sagrado dos Povos Indígenas dos Rios Uaupés e Papuri*; *Feira de Caruaru*; *Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani*; e *Feira de Campina Grande*. Destacamos que o número ínfimo de lugares registrados é surpreendente, visto que há espaços (avenidas, praças...) que merecem destaque nacional, entre eles, os que marcadamente são palcos públicos de manifestações a favor de melhoria social, contra abusos de todos os gêneros e também na popularização de diferentes artes e movimentos culturais.

A construção dos lugares culturais muitas vezes é de iniciativa dos órgãos públicos, porém, se na cidade há algum dispositivo, por exemplo, como um Conselho Municipal da Cultura, a comunidade tem força para reivindicar e pressionar para que seus anseios sejam alcançados. Essa possibilidade de exercício da cidadania também deve ser ensinada nas escolas. Pajeú e Sobral (2019, p. 263) estudaram a ressignificação dos espaços urbanos a partir da mediação cultural e destacam as praças públicas como *locus* de análise, enfatizando que

Não há melhor forma de enxergar a imagem de uma cidade, ou conhecer de perto seu estilo de vida, do que uma ida ao mercado, a uma feira, a uma praça. É onde se revelam,



espontaneamente e autenticamente, os hábitos e gostos hoje e de ontem, a relação dos habitantes com seus espaços públicos.

Nesse processo de visitação (física ou remota¹¹) aos espaços, desde que acompanhada de mediadores experientes, é possível apropriar-se de saberes e (re)construir sentidos. Souza e Crippa (2009) discutem as possibilidades de uma proposta de mediação cultural fora das ambiências tradicionais (arquivos, museus e bibliotecas), mas no espaço público urbano. A partir de encontros e entrevistas com os moradores da cidade, da história oral e da noção de singularidade, os autores ressaltaram que o objetivo da mediação é compreender como os elementos culturais da cidade podem ser apreendidos e (re)significados pela sua população.

A ausência de curiosidade sobre a cidade pode ser resolvida historiando e contextualizando os nomes das ruas, os patrimônios materiais e imateriais, os eventos e as festas da cidade. Assim, os educadores, incluindo o bibliotecário escolar, devem ser compreendidos como protagonistas sociais e culturais, que podem despertar nas crianças e adolescentes o sentimento de pertença e o reconhecimento em um determinado município. Para tanto, devemos provocar pesquisas quanto às explicações para o nome da rua em que mora¹², o nome da rua em que a escola está localizada, o nome (patrono) da escola, a padroeira da cidade, a origem do nome da cidade etc.

11 Incluímos também a visitação remota, visto que o Google Maps permite a navegação não apenas no formato satélite (visto de cima), mas também no nível da rua. Esse e outros recursos podem ser explorados na mediação durante e pós-pandemia, em casos de locais de difícil acesso ou mais distantes.

12 Em geral, não se tem consciência que o nome, em alguns casos, deveria ser alterado por não ser representativo. Por exemplo, há um movimento por parte da comunidade da Universidade Estadual de Londrina, em mudar o nome da principal avenida que dá acesso ao Campus de Presidente Castelo Branco para Professor Paulo Freire. A intenção é demonstrar que a Universidade é um caminho para conhecimentos múltiplos, assim como as teorias freireanas.



Destacamos ainda que os atos comunitários produzem representações simbólicas no outro (seja o outro estudante, familiar ou demais membros do coletivo), e isso colabora com o desenvolvimento do sentimento de pertença e “[...] nos dá a noção de que o sujeito pode ser parte de um todo e cooperar para uma finalidade comum aos demais moradores daquele mesmo local [...]” (VAZ; ANDRÉ, 2015, p. 7).

Evidentemente que existe a possibilidade também de rejeição e afastamento, mas isso está ligado, em geral, às ausências de trocas sociais nas redes sociais. Redes tão discutidas nos movimentos sociais com o sentido de integrar diversidades e não no sentido “técnico-digital” da atualidade.

Resta ainda, como prometido, abordar os estudos específicos para o mediador cultural. Segundo Teixeira Coelho (1999), entre outros fatores, são necessários: estudos de política cultural, gestão de grupos e estudo de públicos. Especificamente da equipe escolar, podemos acrescentar o respeito, a disposição para o diálogo, a disruptura de preconceitos, a sensibilidade e, mais que empatia, a alteridade. O que, na defesa de Molar ([2008], p. 1444), “[...] surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença”.

No entanto, “enquanto mudanças estruturais não ocorrem, garantindo uma educação de qualidade a todos os brasileiros, uma alternativa é investir em projetos de mediação cultural [...]” (SOUZA, 2016, p. 298). Assim, convocamos a comunidade escolar e seus mediadores para que auscultem quais são os saberes, as celebrações, as danças, as festas das cidades e das regiões da cidade em que a escola está localizada.



4 Considerações finais

A formação integral da criança e do adolescente está pautada em diferentes aspectos, entre eles: afetivo, psicológico, social e cultural. Para que eles leiam e compreendam o mundo que os rodeia, a mediação de saberes comunitários é fundamental.

As mediações são basilares para a circulação de saberes. Compreendemos que a mediação cultural vai além da facilitação no acesso às artes, por exemplo, e pode ser feita por qualquer indivíduo que esteja envolvido ou não em processos educacionais, seja nos espaços formais (escola, biblioteca) ou nos informais (praça, rua). Assim, enfatizamos que as ações educativas e as mediações culturais em prol da proteção e defesa dos patrimônios precisam ser incentivadas em todos os níveis, mas, em especial, as comunidades também podem e devem assumir a função compartilhada ao Estado, de selecionar as referências culturais mais significativas para a formação da identidade cultural da comunidade. Isso também é mediação, visto que se interfere nessa seleção.

Acreditamos que é possível e necessário, por meio da mediação cultural, apresentar as diversas iniciativas de uma coletividade, instigando as crianças e os adolescentes a valorizar, disseminar ou protagonizar manifestações culturais e iniciativas que abarcam os monumentos do patrimônio histórico, cultural, parques arqueológicos e ecológicos. Passado o isolamento em virtude da pandemia da Covid-19, esperamos que seja possível, com as devidas medidas sanitárias, que a biblioteca construa inúmeros projetos evidenciando o nosso rico acervo cultural.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação: um conceito atualizado. *In*: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A.; SILVA, R. J. (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: Abecin, 2015. p. 9-32.

BICHERI, A. L. A. O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar Em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106585> Acesso em: 10 abr. 2021.

CAILLET, E. Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. *In*: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 71-83.

CARANI, M. Arte e biblioteca: uma combinação perfeita! **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 168-184, 2000.

CASARIN, H. C. S. *et al.* Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p.367-380, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1023/1> Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a construção de Vygotsky para educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf> Acesso em: 15 maio 2021.

COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In*: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 171-185.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



GOMES, H. F. Mediação consciente da informação; categoria fundante ao protagonismo profissional e social. *In*: SILVA, F. C. G.; ROMEIRO, N. L. (org.). **O protagonismo da mulher na Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação**. Florianópolis: Rocha; Nyota, 2019, p. 187-206.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL [IPHAN]. **Livros de Registro**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122> Acesso em: 10 mar. 2021.

LIMA, C. B. **O bibliotecário como mediador cultural: concepções e desafios à sua formação**. 2016. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-26092016-145726/publico/CELLYDEBRITOLIMAVC.pdf> Acesso em: 4 jun. 2021.

LIMA, C. B.; PERROTTI, E. Bibliotecário: um mediador cultural para a apropriação cultural. **Informação@profissões**, Londrina, v. 5, n. 2, p.161-180, 23 dez. 2016. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28319> Acesso em: 4 jun. 2021.

LIMA, L. C. Introdução: o leitor demanda (d) a literatura. *In*: LIMA, L. C. (coord.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria Pedagógica**. Gerência de Ensino Fundamental. Diretrizes Pedagógicas. Londrina: SME, 2016.

MARTINS, A. A. L. **Mediação: reflexões no campo da Ciência da Informação**. 2010. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade



Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID88MHR9> Acesso em: 4 jun. 2021.

MOLAR, J. de Oliveira. **Alteridade**: uma noção em construção. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/493_215.pdf Acesso em: 15 maio 2021.

NASCIMENTO, F. A. S. Ler a cultura hoje: a construção do consenso nas políticas culturais do Estado brasileiro. **Revista Rua**, Campinas, n. 23, v. 2, p. 311-334, nov. 2017. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/verpdf?publicacao_id=161 Acesso em: 21 mar. 2021.

NEITZEL, A. A.; FERRI, C.; BORBA, A. N. A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 20, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2966/2011> Acesso em: 4 jun. 2021.

NUNES, J. V.; CAVALCANTE, L. E. Por uma epistême mediacional na ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA 391 EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 18., 2017, Marília, SP. **Anais [...]**. Londrina: ACIB/PPGCI/UNESP, 2017. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/59112> Acesso em: 4 jun. 2021.

PAJEÚ, H. M.; ALMEIDA, A. H. F. A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador. **RDBCi**: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 18, n. 00, p. e020025, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8660541> Acesso em: 4 jun. 2021.

PAJEÚ, H. M.; SOBRAL, A. C. C. A resignificação da praça pública e do sebo como lugares de mediação cultural. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 239-266, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/81463/50249> Acesso em: 04 jun. 2021.



PERROTTI, E. **Mediação cultural:** além dos procedimentos. São Paulo: USP, [201?]. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002789163.pdf> Acesso em: 25 mar. 2021.

PIERUCCINI, I.; PERROTTI, E. Biblioteca escolar: da superação do empirismo à Infoeducação. *In: FÓRUM DE PESQUISA EM BIBLIOTECA ESCOLAR*, 1., 2012, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2012. p. 9-27. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/BIBLIOTECA%20ESCOLAR_GEBE.pdf Acesso em: 15 abr. 2021.

RASTELI, A.; CALDAS, R. F. Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e estrangeira. **Transinformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p.151-161, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862017000200151&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 jun. 2021.

SALA, F.; CASTRO FILHO, C. M. Biblioteca escolar e as relações de trabalho colaborativo: mediação e apropriação cultural no ambiente educacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1399> Acesso em: 04 jun. 2021.

SALCEDO, D. A.; ALVES, R. M. F. La mediación cultural en la biblioteca escolar. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, [S.l.], n. 54, p. 82-87, feb. 2014. ISSN 1562-4730. Disponível em: <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/145> Acesso em: 04 jun. 2021 doi: <https://doi.org/10.5195/biblios.2014.145>.

SANTOS NETO, J. A. **O estado da arte da mediação da informação:** uma análise histórica da constituição e desenvolvimento dos conceitos. 2019. 460 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)



- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181525/santosneto_ja_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 4 jun. 2021.

SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. **Fazeres Cotidianos na Biblioteca Escolar**. 2.ed. São Paulo: ABECIN, 2018, p. 35-43. Disponível em <https://portal.abecin.org.br/editora/article/view/212/187> Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, E. G.; BLANCO, L. S.; BRASIL, G. A. L. Livros, leitura e cidadania: cartografia cultural de uma cidade. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 20-39, 2020. DOI: 10.9771/rpa.v14i1.32077. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/32077/24221> Acesso em: 04 jun. 2021.

SOUZA, W. E. R. **O livro de bolso na contemporaneidade**: a experiência brasileira e os principais modelos internacionais. 2016. 330f. Tese (Ciência da Informação) - USP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-12092016-135249/publico/WILLIANEDUARDORIGHINIDESOUZAVC.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

SOUZA, W. E. R.; CRIPPA, G. A cidade como lugar de memória: mediações para a apropriação simbólica e o protagonismo cultural. **Museologia e Patrimônio**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/72/74> Acesso em: 4 jun. 2021.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar, em Ciências Humanas**, Florianópolis, v.15, n. 106, p.179-201, jan./jun. 2014.

TOURINHO, I. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.269-283.



VAZ, A. C. de S.; ANDRÉ, B. P. Construindo identidades no espaço escolar: percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 4., 2015. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Realize, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID575_19052015193150.pdf Acesso em: 04 jun. 2021.



CONTRIBUIÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AGENDA 2030: EVIDENCIANDO POSSÍVEIS PRÁTICAS NO ESCOPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

João Paulo Borges da Silveira
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
jpbsilveira@ucs.br

Everton da Silva Camillo
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
everton.camillo@unesp.br

1 Introdução

A escola é por essência um espaço democrático e de valorização da vida e do bem-estar ou, ao menos, deveria ser. Por meio de uma educação emancipatória, como diria Freire (2011), mais do que a leitura da palavra, apre(e)nde-se a leitura do mundo como o conhecemos. Ou ainda é possível dizer: conhecemos o mundo com as nossas lentes, diante daquilo que vivemos e experienciamos. O mundo é, senão, o ambiente onde habitamos.

Tendo isso em vista, a questão ambiental está no dia a dia por meio das mídias e dos caminhos que transitamos, mostrando-se de forma prática e real. Vimos, ouvimos e sentimos que o planeta pede atenção e zelo, e não é de hoje. A escola, enquanto espaço educativo, tem buscado trabalhar cada vez mais com projetos de Educação Ambiental (EA). Assim, por meio de ações educativas, pode-se desenvolver novas consciências de que o planeta é de todos nós e, ainda, de que somos todos responsáveis pelo seu cuidado.



No contexto escolar, a biblioteca oportuniza acesso à informação com vistas aos processos de ensino e aprendizagem, com reflexos não apenas naqueles que participam das ações educativas, mas em toda a sociedade, com a constituição de cidadãos críticos e participativos. Entre as funções educativas da biblioteca escolar, Campello (2003) destaca três dimensões: leitura e formação do hábito de ler; pesquisa escolar e competências informacionais; e competências culturais, que envolvem a biblioteca e a comunidade escolar, podendo desenvolver e cumprir a função social daquela, como a de democratizar a informação.

Nesse sentido, diversos autores têm estudado a relação entre bibliotecas escolares e diversos elementos e fenômenos, como a Agenda 2030. Há pesquisadores como Pinto e Brandão (2017), que relatam práticas em torno do Objetivo 5, sobre o empoderamento das mulheres; Camillo e Castro Filho (2019), que examinaram a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e as suas relações com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4; e Camillo e Castro Filho (2020), que propuseram diretrizes com foco no ODS 4 para formular políticas públicas referentes ao livro, à leitura e às bibliotecas para países da região da América Latina. E no âmbito das bibliotecas em geral, Sala, Costa e Castro Filho (2020), que identificaram maneiras de como as bibliotecas têm contribuído para atingir os objetivos da Agenda 2030.

Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, a Agenda 2030 é um plano de ação para o desenvolvimento social baseado em cinco Ps, a saber: planeta; prosperidade; pessoas; paz; e parcerias. Ela é oriunda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (CASTRO FILHO, 2018) e seu propósito é nortear práticas em diversos contextos, nos âmbitos micro e macro. São práticas que devem ser executadas por governos dos diferentes níveis, empresas e sociedade civil.



Há, no bojo da Agenda 2030, 17 ODS que ambicionam criar e fortalecer a cultura do cuidado com os recursos naturais, com vistas à sustentabilidade e à preservação da natureza e vida humana. Cada um num nicho específico da sociedade, portanto. Desse modo, a Agenda se apoia em três dimensões fundamentais para o desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Dada essa contextualização, considera-se que este estudo tem como objetivo discutir como as bibliotecas escolares podem contribuir para a efetivação da Agenda 2030 por meio de práticas sobretudo de EA no âmbito do desenvolvimento sustentável, visando à escola e à comunidade onde se situam.

O estudo se justifica em virtude da urgência das questões ambientais cotidianas e do papel da biblioteca escolar para contribuir nesse sentido, ou seja, o da implementação dos ODS da Agenda 2030 em práticas educativas arroladas àquele tipo de biblioteca.

Realizamos pesquisa de natureza qualitativa, de nível exploratório, e delineamentos bibliográfico e documental. No que se refere à pesquisa bibliográfica, consideramos a produção científica sobre biblioteca escolar, EA e Agenda 2030. Por fim, justifica-se a pesquisa documental devido à análise feita do documento Agenda 2030.

A seção seguinte inicia as discussões propostas. Nela, caracteriza-se a EA e o desenvolvimento sustentável como foco para bibliotecas escolares na contemporaneidade, como será visto.



2 Educação ambiental e desenvolvimento sustentável como foco para bibliotecas escolares na contemporaneidade

A EA consiste em toda ação de cunho educativo que contribui com a formação integral de cidadãos conscientes com a preservação ambiental, preparando-os para tomar decisões coletivas sobre as questões ambientais, visando ao desenvolvimento sustentável, aplicável a todo e a qualquer cenário e não apenas ao escolar.

Com base nos acontecimentos climáticos cujas ocorrências atingem o globo, a EA torna-se amplamente evidente. Isso ocorreu porque ela pode contribuir com a conscientização ambiental em diferentes contextos. Seja pela via da educação formal ou não formal, esse tipo de educação deve basear-se em processos educativos para atingir a sua finalidade, que é a preservação do meio ambiente.

Instituída pela Lei 9.795/1999, a Política Nacional de Educação Ambiental descreve que a EA prevê que ela esteja articulada com diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Entende-se que educar para o meio ambiente requer a efetiva participação das pessoas, dado que os problemas ambientais se manifestam nas esferas local e global e atingem diretamente os indivíduos.

O papel da sociedade na identificação dos problemas ambientais locais, conforme descreve Marcatto (2002), é fundamental, até porque as pessoas do entorno é que têm condições de diagnosticar situações locais. Portanto, as práticas de EA devem ser realizadas em conjunto com as comunidades, sensibilizando-as para que seus membros possam, unidos, apropriar-se de informações sobre como reduzir os impactos locais no meio ambiente.



Outro ponto a ser destacado é que os projetos de EA tornam-se exitosos com atividades que vinculam os saberes e as experiências da comunidade às problemáticas locais. Nesse sentido, é preciso dialogar com as pessoas das comunidades a fim de que seus anseios, necessidades e compreensões, em dimensões territoriais, sejam (re)conhecidos. É importante, inclusive, que as pessoas compreendam as implicações de uma crise ambiental.

No âmbito escolar, os projetos e as práticas de EA podem considerar alguns elementos, como aponta Marcatto (2002): 1) examinar as questões ambientais globais para buscar entender as de escala regional e local; 2) compreender os aspectos sócio-históricos, culturais e econômicos da comunidade; 3) perspectivar a EA como um processo contínuo e permanente, envolvendo sujeitos de diferentes faixas etárias e de distintos níveis de ensino; 4) trabalhar a EA envolvendo diferentes disciplinas, conteúdos e espaços; 5) considerar os problemas pregressos para dimensionar e entender os atuais, bem como antever os futuros; e 6) permitir que os participantes compartilhem suas experiências para que estas sejam (re)significadas no processo de aprendizagem com a finalidade de que os participantes conheçam, aprendam e alicercem conhecimentos para atuar de modo ativo.

Entretanto, para além desses elementos, a EA necessita ser crítica. Ela deve possibilitar a reflexão sobre como os participantes figuram-se como agentes que contribuem direta e indiretamente para os problemas ambientais locais, quer seja para o seu agravamento ou solução. Por essa razão, a EA deve ter caráter multidisciplinar, pluralista, reflexivo, inovador, permanente e com aplicabilidade local, visando ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências junto às pessoas para que essas intervenham no próprio território em situações distintas.



Prada (2020) considera que a EA deve harmonizar-se com uma pedagogia de caráter plural e multidisciplinar que promova uma visão global, holística e não fragmentada acerca do meio, assim como deve estimular a mudança de comportamentos e a construção de costumes culturais, sociais e econômicos respaldados na concepção de desenvolvimento sustentável.

Como se compreende em Jacobi (2003, p. 193), “o educador [ambiental] tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”. Isso oportuniza considerar a EA como um instrumento de transformação da sociedade, que permite compreender como os indivíduos lidam, convivem e preservam o meio ambiente e promovem o desenvolvimento sustentável, cuja definição é descrita a seguir.

Segundo o documento *Our Common Future*, da ONU, “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades” (UNITED NATIONS WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987, p. 41, tradução nossa). As premissas desse tipo de desenvolvimento constam no programa multilateral da ONU nos países, denominado Agenda 2030.

Isso posto, ressalta-se que o desenvolvimento sustentável não se refere apenas a noções de preservação do meio ambiente e dos recursos naturais e produção da sustentabilidade na sociedade, mas trata, também, de uma variedade de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que se comunicam com a cidadania global em uma perspectiva complexa (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2014).



É por essa razão que as bibliotecas podem abranger discussões dessa natureza. Diante da função social que elas têm, posicionar as pessoas, as instituições e o meio ambiente em suas práticas faz sentido no contexto em que vivemos, dado que pessoas, instituições e meio ambiente coexistem e se inter-relacionam.

Vai nessa direção o que Sala *et al.* (2020) inferiram em pesquisa. Os estudiosos relatam que trabalhar a sustentabilidade na biblioteca desenvolve na comunidade o sentimento de que esta pertence ao meio. Portanto, denota-se nessa acepção inter-relações entre agentes sociais, territórios em que estes vivem e estilos de vida atuais.

Assim, depreende-se que as bibliotecas em linhas gerais podem colaborar na promoção da Agenda 2030 e seus 17 ODS. Especificamente as bibliotecas escolares podem ajudar nisso igualmente. Para tanto, são apresentadas na sequência possíveis contribuições da biblioteca escolar para se desenvolverem projetos em consonância com a Agenda 2030.

3 Contribuições da biblioteca escolar para a Agenda 2030

Esta seção visa apresentar os 17 ODS da Agenda 2030 (PLATAFORMA AGENDA 2030, 2021) e apontar caminhos de como eles podem ser trabalhados nas bibliotecas escolares. A proposta não é apresentar uma cartilha de como fazer, mas demarcar o horizonte sobre como abordar temas voltados ao meio ambiente em práticas na biblioteca. Assim, a proposta é apresentar reflexões para que o bibliotecário pondere e problematize a realidade onde atua. Com os olhos voltados para a Agenda 2030, é esperado que o profissional desenvolva suas práticas de EA visando contribuir para a sustentabilidade e fomentar comunidades engajadas com as questões ambientais.



A seção se inicia com o **Objetivo 1** (Erradicação da pobreza), que tem como meta “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. A pandemia devido ao novo Coronavírus desafiou os distintos setores da economia em todo o mundo. No Brasil, entre os vários desastres de tom humanitário, percebe-se que inúmeras famílias têm perdido emprego e renda. Mendonça (2021) explica que, decorrido um ano de pandemia, cerca de “[...] 8,1 milhão de pessoas perderam o emprego, uma queda de 8,6% na população ocupada do país”, sendo que o desemprego no Brasil, em março de 2021, atingiu mais de 14 milhões de pessoas, recorde para o período.

Silva, Albuquerque e Lopes (2021) apontam que o quesito financeiro é destacado como algo impreciso para muitas pessoas no contexto da pandemia. Nesse sentido, sensações e experiências pessoais se sobressaem no âmbito do desemprego, como a fome. O nosso país é marcado por desigualdades, e isso se reflete na falta de alimentos nas mesas de muitas famílias. Ante esse cenário, de que forma as bibliotecas podem contribuir? Bibliotecários podem realizar campanhas de coletas de alimentos para as famílias em vulnerabilidade social do entorno da escola. Apesar de a pandemia ter agravado a situação de inúmeras famílias, esse tipo de ação social pode perdurar durante todo o ano.

As redes sociais da escola e da biblioteca podem auxiliar no objetivo de reduzir ou enfrentar a pobreza em vários lugares, auxiliando na divulgação de campanhas. Assim, essas ferramentas podem alavancar o *advocacy* da biblioteca escolar, que é um esforço planejado para compreendê-la e apoiá-la ao longo do tempo. Ele trata, oportunamente, da construção de relações e do estabelecimento de laços entre a biblioteca e a comunidade, sendo um chamado para a biblioteca escolar circunscrito em um novo tempo. Dessa forma, o Objetivo 1 se relaciona com o **Objetivo 2** (Fome zero e agricultura sustentável), cuja meta é “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria



da nutrição e promover a agricultura sustentável”. As ações do primeiro objetivo servem para o segundo, e desempenhá-las está ligado à erradicação da pobreza e fome e ainda ao desenvolvimento da agricultura sustentável.

O **Objetivo 3** (Saúde e bem-estar) tem como meta “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades”. A política pública argentina chamada *Plan Lectura: Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura* prevê em uma das suas ações a implementação do *Programa Abuelos Leecuentos*, que visa à interpretação de textos de escritores argentinos (ARGENTINA, 2006b). O Programa se constituiu como uma ação experimental em 1999 e se consolidou em 2001. Participam voluntários de qualquer idade e sexo que tenham vontade de ler narrativas em seu tempo livre e de preferência às crianças em idade escolar (ARGENTINA, 2006a).

Diante dessa experiência, acredita-se que as atividades desenvolvidas podem envolver os processos de leitura, buscando resgatar/formar memórias e (re)significar realidades. As famílias como um todo e em suas diversas formas podem auxiliar com a leitura de narrativas literárias, a escrita de diários e a montagem de baús de memória com as crianças. Esse é um exemplo do pensar e agir localmente na vida de cada pessoa, dado que à medida que evoluímos podemos contribuir com as pessoas do nosso entorno. E a biblioteca escolar pode contribuir com isso, dado o seu papel humanista.

Essas são ideias que se alinham, inclusive, ao **Objetivo 4** (Educação de qualidade) da Agenda 2030, cujo foco é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Entre as suas metas, há a de adquirir conhecimentos e habilidades, ambição também das bibliotecas escolares.



O bibliotecário tem papel fundamental na construção de conhecimentos. Segundo as Diretrizes para a biblioteca escolar da IFLA (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 16),

o recurso mais importante de uma biblioteca escolar é um bibliotecário escolar qualificado que colabora com outros professores para criar as melhores experiências de aprendizagem para os alunos em termos de construção de conhecimento e de significado.

Assim, a biblioteca se posiciona na relação entre as questões emergentes na sociedade e os cidadãos, configurando-se como uma mediadora de pautas relevantes ao progresso social.

O bibliotecário escolar deve propor projetos junto aos demais atores da escola visando discutir esses assuntos em sentido transversal e com a devida abordagem pedagógica. Nesse sentido, como entendem Camillo e Castro Filho (2021, p. 11),

ele contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, quer sejam crianças, jovens ou adultos, e conduzi-los no percurso da transformação da informação em conhecimento requer a efetiva atuação na dimensão do ensino.

Portanto, sua função educadora se sobressai quando compreende que seu agir se emaranha com o ensino, a aprendizagem e a sociedade. Sua atuação deve pavimentar caminhos que possibilitem o progresso sem perder de vista temas que, apesar de sensíveis, corroboram a complexidade em que a biblioteca se situa. E por isso devem ser objeto de reflexão, diálogo e construção.

Um exemplo disso são as questões de gênero, presentes na Agenda 2030, em preocupar-se com a igualdade de gê-



nero às pessoas até o ano 2030. E é o **Objetivo 5** (Igualdade de gênero) que tem como ambição “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”.

Muitos avanços para assegurar melhores condições de vida para mulheres e meninas são um importante legado dos ODM, e os ODS reiteram a meta de combater a discriminação e a violência baseadas no gênero. A igualdade de gênero, para além de um direito humano fundamental, é a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero, sustentável, igualitário e equânime. E isso oportuniza que mulheres e meninas atuem na sociedade de modo enfático.

A biblioteca escolar pode contribuir ao realizar ações com o corpo docente. Assim, podem-se criar cartazes, murais, formar rodas de debate sobre gênero e violência e ainda convidar profissionais como psicólogos, filósofos, sociólogos, entre outros, para estabelecer diálogos ao integrar as crianças e suas famílias em conversas na biblioteca.

Processos como esses ressaltam o papel das bibliotecas escolares como integradoras da comunidade. Dessa forma, a biblioteca é uma instituição que pode auxiliar no combate às distintas formas de violência baseada no gênero ao repercutir intergeracionalmente saberes voltados à mudança de conceitos, de filosofias e de condutas na vida.

O **Objetivo 6** (Água potável e saneamento) propõe-se a “Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos”. Os recursos hídricos auxiliam na erradicação da pobreza, no crescimento econômico e na sustentabilidade ambiental, isso porque possibilita que as famílias obtenham saúde e busquem renda por meio do trabalho. Entretanto, caso os recursos hídricos não sejam bem geridos, estima-se que mais de 40% da população mundial serão afetados pela escassez da água. E esse número pode subir diante das conse-



quências do efeito estufa e mudanças climáticas no planeta (COMISSION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

Diante disso, na biblioteca escolar pode-se abordar o uso consciente da água e a prevenção à poluição da natureza. Podem-se ainda realizar rodas de debate com base em livros infantojuvenis que retratam problemas relacionados ao meio ambiente. Junto aos professores de ciências, podem-se realizar com os estudantes e suas famílias oficinas de coleta seletiva do lixo produzido em casa e uso consciente de restos alimentares, como a criação de compostagens orgânicas.

Como a EA tem ganhado espaço de destaque no ambiente escolar nas últimas décadas, é fundamental que a biblioteca seja repensada e melhor envolvida nos processos educativos ligados à preservação do entorno. Os debates sobre conscientização ambiental promovidos no cerne da biblioteca oferecem oportunidades para planejar serviços sustentáveis na própria biblioteca junto a sua comunidade. Logo, a EA, por meio dos serviços bibliotecários, pode se configurar como uma potencializadora das mudanças na comunidade, sua biblioteca e os cidadãos do respectivo bairro.

O **Objetivo 7** tem como missão “Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos” (Energia acessível e limpa). De 2000 a 2013, mais de 5% da população mundial tiveram acesso à eletricidade. Isso é parte de uma estatística que evolui com anos e significa que mais pessoas têm conseguido acessar a energia elétrica em suas casas. Estima-se que nos próximos anos haverá maior demanda para energia limpa barata a uma porção maior da população em nível mundial (COMISSION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

Uma forma de atuação da biblioteca nesse contexto pode ser o fomento de diálogos entre conhecimentos de ciên-



cias naturais voltados ao meio ambiente e à geração de energia solar e o entorno da escola. É comum que, em grande parte das escolas, sejam encontrados espaços com potencial de exploração de inúmeros tópicos, como o de promover o conhecimento em meio ambiente com foco nas múltiplas formas de obtenção e distribuição de energia.

Os bibliotecários podem, junto aos professores, prototiparem equipamentos sustentáveis que favoreçam a cadeia de produção da energia limpa, seja a eólica, de biomassa ou a solar. Isso realçaria a função das bibliotecas escolares na sociedade ao evidenciar sua natureza propiciadora de inovações.

Tratando-se do desenvolvimento do acervo para tanto, muitas instituições, como o Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio) e o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), produzem materiais que podem ser acessados no formato digital. Eles, via de regra, enriquecem o acervo por se tratar de fontes seguras, confiáveis e atualizadas.

O **Objetivo 8** (Trabalho decente e crescimento econômico) tem o anseio de “Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos”. A desigualdade de renda e de oportunidades de trabalho prejudica o avanço da economia, assim como o desenvolvimento sustentável nos países latino-americanos. Sabe-se que países mais vulneráveis têm menores expectativas de vida, além de maiores dificuldades de se desvencilharem do insucesso escolar, das baixas qualificações e das poucas perspectivas de empregos de qualidade (COMISSION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

Pode parecer que as bibliotecas estão longe desse tipo de projeto, mas na realidade somam nas causas relacionadas ao trabalho decente, preparando os estudantes, de qualquer modalidade de ensino, para o mercado de trabalho. A biblioteca,



por meio de programas escolares desenvolvidos em parceria com os demais educadores, pode estruturar ações que reduzam a evasão escolar. Durante a pandemia de Covid-19, a taxa de evasão aumentou no Brasil. Idoeta (2021) relata que “um contingente de 1,38 milhão de estudantes de 6 a 17 anos (3,8%) estava sem frequentar a escola, presencial ou remotamente. O percentual já era mais alto do que a média nacional de 2% registrada em 2019”.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atividades motivacionais e que demonstrem o valor da educação, as suas possibilidades e o que ela agrega podem ser evidenciadas em formações para qualificação profissional. Profissionais de Psicologia podem ser inseridos nesse processo, a fim de apresentar as demandas requeridas pelo mercado para uma melhor colocação profissional. Assim, os bibliotecários podem desempenhar a função social que também lhes compete na escola e demonstrar que a educação é uma ferramenta para a ascensão social e a melhor qualidade de vida.

Adiante, “Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação” é o que ambiciona o **Objetivo 9** (Indústria, inovação e infraestrutura). Aborda as matrizes e polos industriais, como elementos que respeitam o meio ambiente. Acredita-se que a meta 9.5c se alinha às bibliotecas porque objetiva “Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020”. Entretanto, essa meta ainda está longe de ser alcançada, especialmente no Brasil, que carece de boas redes de internet em todo o país.

A falta de acesso à internet afeta diretamente o trabalho nas bibliotecas escolares. Tal ausência impacta diretamente



na vida dos estudantes e da equipe. Portanto, cabe à comunidade escolar liderar reivindicações quanto ao acesso à rede e às tecnologias da informação e da comunicação, considerando que elas simbolizam o “poder” do caminho ao conhecimento e à informação vigentes ao fazer cotidiano hodiernamente.

No que se refere ao **Objetivo 10** (Redução das desigualdades), sua meta visa “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”. Sabe-se que o mundo é mais desigual do que em qualquer outro momento da história recente. As inúmeras formas de desigualdade têm avançado nos últimos anos, com destaque para a distribuição de renda e riquezas (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

Ainda, metade da população que sofre de carências básicas é menor de 18 anos e reside na região da África Subsaariana. Também há um número significativo de pessoas em condição de pobreza em Burkina Faso, Chade, Etiópia, Níger e Sudão do Sul, todos na África. Nessas regiões, as carências se relacionam mais com o baixo acesso à água potável, à educação, à moradia, entre outras necessidades básicas (AGUDO, 2019).

Ante esse cenário, é importante reafirmar o compromisso humanitário ligado às bibliotecas escolares. A *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) é um organismo que representa o interesse das bibliotecas, dos serviços de informação e dos seus usuários, e sua ética se pauta, entre outros documentos relevantes, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, a IFLA aponta aspectos qualitativos e inovadores da prática biblioteconômica em escolas. Incutido na proposta das bibliotecas escolares mundo afora, o dever destas é promover práticas mais humanitárias e que visem contribuir para o contorno da desigualdade de renda e de distribuição de riquezas, bem como de redução da pobreza e miséria.



As bibliotecas nas escolas podem implementar uma cultura de inovação que vise à inovação social, podendo promover o desenvolvimento socioeconômico, a redução de impactos sociais negativos e a obtenção de estilos de vida mais sustentáveis. As ações de inovação social podem ser pautadas em atividades já apresentadas anteriormente, no âmbito de cada ODS visto, dado que todos têm o potencial para conceber práticas na biblioteca voltadas a esse tipo de inovação.

Outros dois ODS estão relacionados à ideia de inovação social e se alinham ao Objetivo 10: são o **Objetivo 11** (Cidades e comunidades sustentáveis) e o **12** (Consumo e produção responsáveis). Eles tratam de “Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis” e “Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis”, nessa ordem.

A importância do Objetivo 11 se justifica porque estima-se o surgimento de 41 megalópoles com mais de 10 milhões de habitantes até o ano de 2030. E isso gera preocupações, pois em ambientes com densidade elevada a pobreza fica concentrada, as desigualdades sociais se acentuam e a violência torna-se corriqueira devido às discrepâncias sociais que se sobressaem. No caso do Objetivo 12, acredita-se que a sustentabilidade possa vir da adequação da produção de bens e serviços de modo mais respeitoso às pessoas e ao meio ambiente.

Por meio do **Objetivo 13** (Ação contra a mudança global do clima) se deseja “Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos”. A mudança climática é um fenômeno que ultrapassa as barreiras geográficas e seus impactos já são sentidos em todos os lugares do mundo. A desregulação de economias nacionais devido a isso são eventos recorrentes no cenário mundial, e estima-se que a expectativa de tensões aumente caso não haja medidas efetivas para frear



o aumento da temperatura global. Cabe aos líderes mundiais, em um primeiro momento, implementar ações de combate à alteração do clima. Mas empresários devem se ater a essa responsabilidade de igual modo.

Objetivos assim trazem elementos com os quais as bibliotecas podem contribuir, abordando a conservação de biomas, de florestas tropicais, reciclagem, práticas “verdes” e *eco friendly* nos contextos diversos de vida, assim como apresentar a decorrência das catástrofes naturais ocorridas e os impactos da alteração do clima na vida dos seres vivos. E a área escolar, entre outros espaços ao ar livre, pode ser utilizada a fim de educar para o uso consciente do meio ambiente. O acervo da biblioteca escolar, além da própria internet, pode servir como um arsenal de informações para endossar as práticas, bem como expandir, (re)significar e fundamentar os conhecimentos oriundos delas.

O **Objetivo 14** (Vida na água) visa “Conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável”. Os oceanos possuem papel importante na manutenção da vida humana na Terra, apoiando a vida no continente, pois geram renda com o transporte, o fornecimento de energia, o turismo, entre outras ações. A cultura marinha representa aproximadamente 3 trilhões de dólares na economia mundial anual ou 5% do Produto Interno Bruto (PIB) global. Portanto, os oceanos constituem uma das bases para o desenvolvimento social e humano (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

As práticas vistas nesta seção se aderem a este objetivo dado a sua natureza. E o Objetivo 13, visto anteriormente, oferece subsídios para o alcance desse ODS. Pode-se abordar, com o apoio da biblioteca, tópicos como: proteção dos ecossistemas e da vida marinha; coibição da pesca ilegal; popularização da ciência à população visando à preservação ambiental; turismo



sustentável. O mar e a vida marinha são elementos que merecem a devida atenção, assim como a vida terrestre.

Nesse sentido, o **Objetivo 15** (Vida terrestre) tem como meta “Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade”. Promover a saúde do planeta depende de ações contundentes e coordenadas, e isso significa que realizar o manejo sustentável de florestas, o combate à desertificação, parar e reverter a degradação da Terra, interromper o processo de perda da biodiversidade, entre outras ações, são fundamentais para o bem-estar do macroespaço que ocupamos (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2018).

Os anos de 2019 e 2020 têm sido de grandes queimadas na Amazônia e na região do Pantanal. A meta 15.1 do ODS 15 prevê assegurar a preservação ambiental até 2020. O Brasil está longe de cumprir essa meta e, ao que tudo indica, diante da negligência das políticas ambientais atualmente, questiona-se se até 2030 será possível estabelecer um marco positivo nas pautas ambientais. Ações da biblioteca escolar que contribuam com a preservação do meio ambiente são percebidas em inúmeros outros objetivos elencados nesta seção. Isso porque a Agenda 2030 não é um programa com metas isoladas e independentes, mas uma política multilateral cujos objetivos são interdependentes.

Mediante isso, os Objetivos 11 (Cidades e comunidades sustentáveis), 12 (Consumo e produção responsáveis), 13 (Ação contra a mudança global do clima) e 14 (Vida na água) são os que se relacionam mais diretamente com o propósito deste. Assim, as ações propostas no âmbito daqueles podem ser estendidas a este com a finalidade de que se unam por meio de ações



em EA na biblioteca que podem abordar temas vinculados a um único conjunto de práticas que abrange cinco ODS distintos.

Nas discussões do **Objetivo 16** (Paz, justiça e instituições eficazes) há o desejo de “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. Consta no relatório da rede *Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network* (2019) que assegurar a paz, a justiça e as instituições eficazes em países da América Latina não tem sido tarefa fácil. Contudo, ações para promover sociedades pacíficas e inclusivas na região não conformam avanços significativos até o momento.

Nesse sentido, a biblioteca pode fomentar assuntos ligados à paz, às inúmeras formas de violência, ao crime e à corrupção, abordando-os em práticas de: redução das violências; erradicação de explorações, tráfico e tortura de seres humanos; garantia de acesso à justiça para todos, sem distinção; e combate ao crime organizado e à corrupção nos distintos níveis. A promoção da pacificidade nos territórios não é feita de modo isolado, pois depende de parcerias e meios de implementação, que não se resumem apenas a esse propósito, mas que dizem respeito, também, à consecução dos demais Objetivos da Agenda 2030.

Sendo assim, o **Objetivo 17** (Parcerias e meios de implementação) tem a intenção de “Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável”. Parcerias são fundamentais para a efetivação dos ODS nos continentes. Cooperações internacionais e parcerias globais amplas alicerçam o caminho para que a Agenda 2030 seja devidamente desenvolvida, sendo vitais para o desenvolvimento sustentável das nações e demarcando um movimento transnacional para esse fim.



Especificamente no caso das bibliotecas escolares, as parcerias não se esgotam, podendo ser feitas entre professores e funcionários da própria escola. Pode envolver sociólogos, filósofos, psicólogos, jornalistas e tantos outros profissionais. E pode, ainda, engajar-se em projetos com instituições do terceiro setor, as Organizações Não Governamentais (ONG). Dessa forma, a biblioteca como uma instituição do contexto educacional avança com sua função de *advocacy* em favor do desenvolvimento sustentável local, o que encaminha as considerações finais do estudo.

4 Considerações finais

Retomando aspectos introdutórios da pesquisa, o objetivo de discutir como as bibliotecas escolares podem contribuir para a efetivação da Agenda 2030 por meio de práticas sobretudo de EA no âmbito do desenvolvimento sustentável foi atingido.

Compreendeu-se que a biblioteca escolar pode ser um polo agregador e mesmo promotor das práticas educativas em EA, estando aberta e receptiva ao diálogo com o corpo docente, ofertando seu espaço e acervo, mas, acima de tudo, envolvendo-se com as questões didático-pedagógicas na temática ambiental.

Evidenciou-se que muitas são as possibilidades de exploração da Agenda 2030 por meio das práticas educativas em bibliotecas escolares e na escola. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou reflexões sobre o estabelecimento de ações pedagógicas nos seguintes tópicos: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia acessível e limpa; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima;



Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias e meios de implementação. Todos oriundos da Agenda 2030 e correspondentes aos seus 17 ODS.

Ante isso, concluímos que a biblioteca escolar pode apresentar a Agenda 2030 à escola e fazer confluírem práticas educativas antes segmentadas, ao passo que as evidencia como um caminho de aproximação da biblioteca com a comunidade.

Salientamos, por fim, que o foco desta investigação não foi apresentar um “como fazer”, mas, sim, oportunizar a reflexão para que questões ambientais, amparadas em práticas de EA, incorram em movimentos que visem à Agenda 2030 da ONU para se enfrentarem situações complexas e humanitárias emergentes hoje.

REFERÊNCIAS

AGUDO, A. Quem são e onde estão os pobres do mundo. **El país**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/13/actualidad/1562972599_738643.html Acesso em: 14 maio 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. **Programa de Abulos y Abulas Cuentacuentos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2006a.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Ley No 26.206, de 2006. **Ley de Educación Nacional**. 2006b. Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/12> Acesso em: 03 maio 2021.

BARBIERI, J. C. Desenvolvimento sustentável. In: BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento sustentável**: das origens à Agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020. E-book (563-1105).



BERTELSMANN STIFTUNG AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. **Sustainable Development Report 2019**: transformations to achieve the Sustainable Development Goals. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 1 abr. 2021.

CAMPELLO, B. S. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO Pesquisa em Ciência da Informação, 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CAMILLO, E. S.; CASTRO FILHO, C. M. Diretrizes para formular políticas públicas do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da agenda 2030 para a América do Sul. **Informação & Informação**, v. 25, n. 4, p. 327-356, 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/38082> Acesso em: 09 maio 2021.

CAMILLO, E. S.; CASTRO FILHO, C. M. Formar crianças leitoras segundo bibliotecários escolares: uma análise de enunciações. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1422/1242> Acesso em: 08 maio 2021.

CAMILLO, E. S.; CASTRO FILHO, C. M. Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e ODS 4 da Agenda 2030: quais as convergências? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, p. 340-358, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1337/1189> Acesso em: 09 maio 2021.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo**



Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf Acesso em: 08 maio 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar.** Tradução: Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. IFLA, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-librariesresource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf> Acesso em: 03 maio 2021.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/533> Acesso em: 1º abr. 2021.

MARCATTO, C. **Educação Ambiental:** conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MENDONÇA, H. Em um ano, mais de 8 milhões de brasileiros perderam seus empregos. **El País**, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-03-31/em-um-ano-mais-de-8-milhoes-de-brasileiros-perderam-seus-empregos.html> Acesso em: 03 maio. 2021.

PINTO, T. L.; BRANDÃO, G. I. A biblioteca escolar em consonância com a Agenda 2030: biblioteca SENAI Niterói e o empoderamento das mulheres e meninas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 437-451, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/987> Acesso em: 09 maio 2021.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2021.** Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/1/> Acesso em: 03 maio 2021.



PRADA, V. N. Educação para sustentabilidade. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE, 22., 2020. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. p. 1-15. Disponível em: <http://engemausp.submissao.com.br/22/anais/arquivos/539.pdf> Acesso em: 15 fev. 2021.

SALA, F.; ARAÚJO, L. M.; COSTA, S. G. G.; CASTRO FILHO, C. M. Agenda 2030 da ONU e desenvolvimento sustentável: qual o papel das bibliotecas? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 325-339, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1703/pdf> Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA, C. P.; ALBUQUERQUE, F. D. N.; LOPES, B. J. Representações sociais do desemprego, saúde mental e pandemia da Covid-19 em uma pequena amostra brasileira. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 7249-7262 mar./apr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/27640/21864> Acesso em: 03 maio 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION(UNESCO). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. **Aichi-Nagoya**: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074> Acesso em: 01 abr. 2021.

UNITED NATIONS WORLD COMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Report of the World Comission on Environment and Development: Our Common Future**. [S. l.], 1987. Relatório. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> Acesso em: 13 jan. 2021.



BIBLIOTECAS ESCOLARES E DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES

Cláudio Marcondes de Castro Filho

Livre-docente em Políticas Públicas e Formação Profissional da Informação,
Universidade de São Paulo

claudiomarcondes@ffclrp.usp.br

Fabiana Sala

Bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo,
doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Unesp/
Marília

fabianasala@ifsp.edu.br

1 Introdução

A biblioteca escolar tem responsabilidades com a autoeducação de seu público/leitor, deve estar presente na ação pedagógica dos professores e precisa ser ativa, a fim de atrair toda a comunidade à qual a escola está vinculada. Logo, os recursos informacionais são de suma importância para uma política de desenvolvimento de coleções. Entendemos, portanto, que a biblioteca escolar deve ser reconhecida como um equipamento cultural e, ainda, como uma instituição social, com o intuito de integrar a sociedade da informação, estabelecendo novos conceitos e adequando-se às realidades sociais, culturais, educativas e tecnológicas da sociedade.

Com a explosão informacional, a sociedade contemporânea necessita de profissionais bibliotecários que atuem em biblioteca escolar com competências que possam atender às novas demandas de produtos e de serviços de informação, como também na elaboração da política de desenvolvimento



de coleções, que consiste em alguns processos essenciais, como a tomada de decisão, a definição de função e de objetivos da biblioteca, das necessidades e das expectativas da comunidade educacional, o suporte de materiais, entre outros. Lemos (1998) destaca que a biblioteca escolar, no sentido de instituição social, tem como princípios a intencionalidade da política social, o acervo e os meios para sua permanente renovação e o imperativo de organização e de sistematização, o que faz sentido na formulação e na execução da política de desenvolvimento de coleções.

Sendo assim, ao considerar as políticas da Agenda 2030, por meio do seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, voltado à educação de qualidade, a Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), e as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar, propomos um questionamento para esta pesquisa. Em que medida é possível estruturar, articular e aplicar uma política de desenvolvimento de coleções para bibliotecas escolares baseada nesses instrumentos? Tal questionamento nos leva ao objetivo principal deste trabalho, que é atender os leitores específicos da biblioteca escolar.

Nesse aspecto, pensar em uma política de desenvolvimento de coleções para uma biblioteca escolar é aprofundar-se nos instrumentos bibliográficos pertinentes, que possam suprir as necessidades dos nossos leitores e estipular ações de mediação entre os recursos informacionais e os leitores, com a finalidade de criar um processo de planejamento na unidade de informação escolar.

Este estudo pretende configurar, assim, um ponto de vista que possa ser singular e original, na expectativa de contribuir com o debate sobre alguns aspectos da educação brasileira. Intenciona, ainda, propor formas de se pensar e se abordar a busca de alternativas para a melhoria da qualidade de vida,



entendida como informação, cultura e educação de crianças, de jovens, de professores e de profissionais da educação, estratos que formam a matriz de novas gerações e de esperança de um país melhor. Nesse aspecto o estudo tem como objetivo constatar a existência de relações entre o ODS 4 da Agenda 2030, a PNLE e as Diretrizes da IFLA para biblioteca escolar que favoreçam a elaboração de uma política de desenvolvimento de coleções voltadas às bibliotecas escolares.

A articulação entre a política de desenvolvimento de coleção e os objetivos da biblioteca escolar permite situar a análise no âmbito mais amplo de uma política pública, na medida em que coloca o papel da biblioteca escolar no palco da Agenda 2030, das Diretrizes IFLA e da política da leitura e escrita brasileira, ou seja, como agente atuante na constituição de um mundo mais justo socialmente.

2 Metodologia

Para essa investigação, utilizamos a pesquisa exploratória, que tem como finalidade elaborar e elucidar conceitos e ideias sobre o desenvolvimento de coleções e sobre a biblioteca escolar e que envolvem a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008, p. 43), esse método tem como objetivo “[...] proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato”. Para Marconi e Lakatos (2006), na pesquisa bibliográfica utiliza-se documentação de natureza diversa e publicada em diferentes suportes. A análise foi feita por meio de uma varredura em bases de dados nacionais e internacionais da área da Ciência da Informação e nas políticas e diretrizes anteriormente mencionadas.

Quanto à forma de abordagem do problema, é qualitativa, pois lança reflexões em relação à possível articulação de



políticas de educação, de leitura e de biblioteca para o desenvolvimento de uma política de coleções. De acordo com Minayo (2015), as pesquisas qualitativas se aprofundam em uma realidade que não é visível, que necessita ser exposta e interpretada, sendo essa proposta também exploratória e descritiva sob o ponto de vista do seu objetivo, que é articular e estruturar uma política de desenvolvimento de coleções para a biblioteca escolar sob a ótica da Agenda 2030, especificamente os ODS 4 – Educação, as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar (2016) e a Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a PNLE.

Na proposição da análise de tais políticas e diretrizes, esta também se configura como pesquisa documental, que, conforme esclarecem Pinto e Cavalcante (2015), envolve a busca e o acesso a fontes de informações que apoiam a compreensão e a produção de conhecimentos acerca de determinado tema. Visando ao levantamento do referencial teórico, conduzimos uma pesquisa bibliográfica seletiva no Google Scholar e em bases de dados nacionais e internacionais que atuam no campo da Ciência da Informação.

3 Políticas Públicas e Bibliotecas Escolares: Algumas Reflexões

Caminhando nos percalços da biblioteca escolar, observamos uma certa evolução, pelo menos nas pesquisas sobre o tema e na literatura científica. Algumas décadas, porém, mostram-nos certas direções e diretrizes, como as da década de 1970, em que Cerdeira (1977, p. 36) explica que a biblioteca escolar é um

centro de no qual a ênfase não é apenas colocada na leitura, mas, igualmente, em ouvir e observar materiais que compreendem slides, transparências, filmes, diagramas, reproduções de artes, fitas gravadas etc.



Na década de 1980, Sobral (1982, p. 99) “considera a biblioteca escolar como um centro de material didático, laboratório de aprendizagem e centro de recursos e meios”. Já Rueda (1990, p. 45) menciona que a biblioteca escolar deve ser um “centro de recursos que está organizado eduque no uso de fontes de informação, promova a autoaprendizagem, ajude informação leitora dos usuários, promova a igualdade no acesso à leitura”; Hilleslieini e Fachin (2000, p. 91) despertam que a biblioteca escolar é

elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, buscando sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento, influenciando o hábito da leitura e tornando o aluno mais crítico.

Castro Filho (2008, p. 73) argumentava que a biblioteca escolar tem “responsabilidades com a autoeducação dos seus clientes, está presente na ação pedagógica dos professores, e precisa ser ativa a fim de atrair a toda a comunidade à qual a escola está vinculada”. Mais recentemente, Ottonicar, Castro Filho e Sala (2019, p. 11) defendem que a biblioteca escolar seja um local que

analise os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar, que formule e promova políticas para o desenvolvimento dos serviços e desenvolva políticas e sistemas de aquisição para os recursos da biblioteca.

Nesse aspecto, podemos salientar que a biblioteca escolar é um centro em que a interação do educando, com uma variada gama de recursos de comunicação e de informação, transforma esse espaço em verdadeiros laboratórios de autoaprendizagem e em condições para o cumprimento do currículo, sendo necessárias, para tanto, políticas de desenvolvimento de coleções.



Para Silva *et al.* (2019, p.24),

tratar de políticas públicas requer o entendimento de que estas não se configuram como dívidas do Estado; são vistas, contrariamente, como frutos de solicitações e ou reivindicações populares que advêm das demandas sociais,

culturais, educacionais, econômicas etc., embora, segundo a visão de Serra (2003, p. 67), “teoricamente, representem o resultado de muitas participações”, sendo que, “na prática, expressam, principalmente, as intenções e as ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica”. No entanto, Secchi (2013, p. 2) relata que “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, tal como entende Souza (2006, p. 26), que as “políticas públicas” falam/tratam de um campo do conhecimento que procura “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Nesse aspecto, podemos perceber que devem existir políticas públicas direcionadas às bibliotecas escolares, pois têm demandas específicas sociais, culturais e educacionais, com um público peculiar e de um campo de ação em que o seu governante é o bibliotecário, que tem como uma de suas funções elaborar políticas no campo da biblioteconomia, especificamente aquelas relacionadas aos recursos informacionais, que podemos denominar políticas de desenvolvimento de coleções. Notamos, também, que as políticas públicas são, em vista disso, decisões políticas preventivas, corretivas ou iniciadas destinadas a modificar e/ou a ampliar uma determinada realidade.

Nessa perspectiva, entendemos que as políticas públicas almejam atender a demandas sociais, culturais e educacionais provenientes de questões explícitas da biblioteca escolar,



o que se tornou problema público mediante a inércia do Estado em face das políticas voltadas às bibliotecas escolares. Com base nessa relação de poder entre Estado e movimentos sociais, muitas vezes marginalizados da sociedade, busca-se propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

Conforme frisam Severino, Unglaub e Ardigo (2019, p. 2), “a política de desenvolvimento de coleções está relacionada ao papel social da biblioteca escolar, e especialmente, à função no processo de ensino-aprendizagem”. Gerenciar coleções é um compromisso do bibliotecário. Essa prática permite antecipar as requisições e as expectativas da sua comunidade ao guiar esforços para a elaboração de uma coleção que possibilite a formação crítica e competente.

A fim de desenvolver uma política de coleções que corresponda aos objetivos e à missão das bibliotecas escolares, é necessário pensar em diretrizes que são preconizadas por políticas afinadas com o compromisso de desenvolvimento crítico, social e humano. Sob essa ótica, a Agenda 2030 da ONU pode contribuir com a elaboração, uma vez que,

a Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro (ONU, 2020).

Por sua vez, as Diretrizes para a Biblioteca Escolar da IFLA/Unesco dão orientações quanto à aplicação prática dos



princípios fundadores do desenvolvimento da biblioteca escolar estabelecidos pelo Manifesto da Biblioteca Escolar, desafiando-nos a pensar de forma global e a agir de forma local, concentrando esforços para fornecer serviços para que as bibliotecas escolares contribuam com o “ensino e aprendizagem para todos” (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 18).

As Diretrizes para a Biblioteca Escolar destinam-se a orientar governos, associações de bibliotecas, escolas, diretores de escolas e comunidades escolares no processo de ligação das bibliotecas escolares aos resultados educativos locais, às necessidades de informação da comunidade escolar e a aspetos característicos específicos da comunidade, sejam eles sociais, étnicos, culturais, linguísticos ou autóctones. As Diretrizes para a Biblioteca Escolar apelam aos decisores educativos, incluindo os legisladores e os administradores escolares, para que tenham em consideração as evidências da investigação que demonstram o contributo que serviços de biblioteca de qualidade podem dar para o sucesso educativo da juventude. As diretrizes também apelam aos profissionais da biblioteca escolar para que desenvolvam e melhorem as competências de que necessitam a fim de se manterem a par das mudanças em curso na educação e na sociedade e de se tornarem agentes e catalisadores dessa mudança (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p.18).

Já a PNLE tem a intenção de constituir-se em uma estratégia permanente para a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil, apresentando como diretrizes:



I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC); IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 ; V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa (BRASIL, 2018).

Portanto, a articulação entre os objetivos da biblioteca escolar sob a ótica da Agenda 2030, das Diretrizes IFLA e da Lei da Leitura e Escrita representa um caminho promissor para pensar uma política de desenvolvimento de coleções como agente atuante na constituição de um mundo mais justo socialmente.

4 Gestão de Coleções em Bibliotecas Escolares

As bibliotecas escolares são centros dinâmicos de informação, de democratização do conhecimento e de formação integral e partilham de um objetivo comum: impulsionar o processo de ensino e aprendizagem para todos, contribuindo para o desenvolvimento de alunos letrados em informação, capazes de atuar na sociedade de maneira ética e responsável. De acor-



do com o que designam as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar, alunos letrados em informação são

aprendizes competentes e autônomos, que estão conscientes das suas necessidades de informação e se envolvem ativamente no mundo das ideias. Demonstram confiança na sua própria capacidade de resolver problemas e sabem como localizar informação relevante e fiável. São capazes de gerir ferramentas tecnológicas para aceder à informação e para comunicar o que aprenderam. São capazes de lidar confortavelmente com situações em que há múltiplas respostas ou em que não há respostas. São exigentes com o seu trabalho e criam produtos de qualidade. Os alunos letrados em informação são flexíveis, capazes de se adaptar à mudança e de funcionar tanto individualmente como em grupo (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 9).

Para que a biblioteca escolar seja capaz de contribuir de modo efetivo no processo de formação integral do aluno, é preciso que ela esteja alinhada aos objetivos da escola à qual pertence e conheça as características dos usuários, para que possa ofertar produtos e serviços que correspondam às expectativas e às necessidades da sua comunidade educacional. Ademais, deve ser um ambiente atrativo, que instigue o aluno a aprender por prazer, de forma espontânea.

No pensamento de Oliveira e Cavalcante (2017), para que a biblioteca escolar se torne parte da aprendizagem dos alunos, ela precisa criar neles um ambiente de pertencimento, fazendo com que o seu espaço seja percebido pela comunidade educacional como um lugar de acesso à informação e de promoção do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula.



O ambiente da biblioteca escolar poderá gerar nos seus usuários o sentimento de pertencimento, isso acontecerá quando houver da parte do usuário uma apropriação do espaço e quando o valor da biblioteca escolar for verdadeiro em sua vida. O acolhimento, a ambientação, o sentir-se bem, o fazer parte, o pertencer a um grupo, são condições que despertam na criança, no jovem ou até mesmo no adulto o querer estar levando os a se identificar, seja com o lugar ou com a proposta que há nele (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017, p. 33-34).

Dessa maneira, para que a biblioteca escolar seja considerada um local atraente e acolhedor, que atenda às necessidades informacionais da sua comunidade, o bibliotecário deve estar atento às transformações sociais e tecnológicas que se manifestam na sociedade. Isso porque “as bibliotecas deixaram de ser espaços estagnados, fechados e silenciosos, nos quais as pessoas se fecham para realizar seus estudos; hoje elas passam a constituir espaços ativos e dinâmicos” (SEVERINO; UNGLAUB; ARDIGO, 2019, p. 7).

O atual público-alvo (crianças e adolescentes) que compõe as bibliotecas escolares, nascido no século XXI, é conhecido como nativos digitais, devido à sua habilidade de conectar-se ao mundo por meio da internet e do uso de aparelhos eletrônicos, como *tablets* e *smartphones*, e de transformar de modo muito acelerado a forma como acessam a informação.

Os nativos digitais representam as primeiras gerações que se desenvolveram imersas em um contexto tecnológico: eles cresceram cercados por computadores, por ferramentas, por jogos, por brinquedos e por plataformas digitais. Assim, para que as bibliotecas escolares possam acompanhar as transformações dessa geração e oferecer recursos que atendam às suas expectativas, Novelletto, Vianna e Dutra (2016, p. 2) sublinham que



a biblioteca escolar passa a ser um espaço que necessita de um olhar particular, pois a ela cabe oferecer entre outros atrativos um acervo atualizado e possibilidades físicas e digitais de qualidade para que os leitores a procurem, caso contrário, irão afastar-se dela.

Nesse sentido, as coleções devem ser pensadas e desenvolvidas com critérios e parâmetros que estejam alinhados aos objetivos da escola e satisfaçam as expectativas e as necessidades do seu público-alvo. Sua formação deve ser uma preocupação constante do bibliotecário, que, por sua vez, precisa manter-se atualizado e atento às novas ferramentas e ao comportamento dos alunos, para que possa interagir com a sua prática profissional e dominar habilidades inovadoras de mediação da informação.

No entendimento de Garcez (2007, p. 32),

o acervo serve para cativar e estimular, nos usuários, o interesse pela sua utilização. Por essa razão, é necessária a sua diversificação, respeitando a faixa etária e o interesse do usuário, tanto em relação ao suporte físico quanto aos diferentes temas e abordagens.

Quanto aos recursos físicos e digitais para o desenvolvimento e a gestão das bibliotecas escolares, as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar dispõem que:

A biblioteca escolar tem de fornecer acesso a uma vasta gama de recursos físicos e digitais para atender às necessidades dos utilizadores de acordo com a sua idade, língua e origem. As coleções têm de ser desenvolvidas continuamente para garantir que os utilizadores têm acesso a materiais novos e relevantes. A política de gestão de coleção define os objetivos, o âmbito e conteúdos da coleção, bem como o acesso a recursos externos e ajuda a garan-



tir uma ampla gama de recursos de alta qualidade. Os recursos digitais, como e-books (de referência, ficção, não-ficção), bases de dados em linha, jornais e revistas em linha, jogos de vídeo e materiais de aprendizagem multimídia constituem uma parte cada vez mais substancial dos recursos da biblioteca. Além de coleções que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos, a biblioteca escolar deve incluir um conjunto de recursos profissionais, tanto para a equipa da biblioteca como para os professores (ou seja, materiais sobre educação, as disciplinas, novas metodologias de ensino/ novos estilos de aprendizagem) e uma coleção de recursos dirigida a pais e educadores (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016).

Para tanto, é preciso que as bibliotecas escolares disponham de uma política de formação de desenvolvimento de coleções que garanta a utilidade de seus produtos e serviços, que responda aos objetivos da instituição e acompanhe as necessidades de sua comunidade educacional. Pesquisadores que abordam o tema e profissionais ligados à área de desenvolvimento de coleções esclarecem que a composição de uma política exige de seus colaboradores conhecimentos sobre elementos essenciais que compõem o ambiente, tais como: situação do acervo, áreas de maior interesse pela comunidade, necessidades informacionais de seu público-alvo e objetivo principal do ambiente em que ela está inserida (SEVERINO; UNGLAUB; ARDIGO, 2019, p. 7), além de uma atualização constante das políticas de desenvolvimento de coleção.

De acordo com as Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar, para o desenvolvimento da política de gestão da coleção, o bibliotecário deve contar com a participação da gestão escolar e do corpo docente. “Esse documento de política tem de ser baseado no currículo e nas necessidades e interesses pró-



prios da comunidade escolar e tem de refletir a diversidade da sociedade exterior à escola” (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 40). Para a IFLA, devem compor a política os seguintes elementos:

a missão da biblioteca escolar, de acordo com o Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA / UNESCO.

- Declarações de liberdade intelectual e de informação.
- O propósito da política de gestão de coleção e sua relação com o currículo e as identidades nacionais, étnicas, culturais, linguísticas e indígenas de seus utilizadores.
- Os objetivos de longo e curto prazo dos recursos disponibilizados.
- Responsabilidades pelas decisões de gestão da coleção (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 40).

A elaboração de políticas de desenvolvimento de coleções precisa seguir condições essenciais para o seu bom desempenho, tais como: a) contar com a colaboração do corpo docente, enquanto especialistas em disciplinas e conhecedores das necessidades dos alunos; b) estabelecer um método de avaliação; c) identificar a responsabilidade do bibliotecário de resistir a tentativas de censura; d) definir procedimentos claros e objetivos de gestão do acervo da biblioteca escolar; e) elaborar um manual de procedimentos que oriente a seleção e a aquisição de recursos e de materiais e que apresente normas para a sua organização, seu processamento, sua manutenção, sua restauração e seu desbaste.



O manual deve incluir orientações para a obtenção de recursos que tenham sido criados tanto local como internacionalmente e que reflitam as identidades nacionais, étnicas, culturais, linguísticas e autóctones dos membros da comunidade escolar (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 40).

É necessária uma coleção equilibrada com materiais atuais e relevantes para assegurar o acesso a recursos aos utilizadores de diferentes idades, capacidades, estilos de aprendizagem e contextos. A coleção deve apoiar o currículo através de recursos de informação, seja em formato físico ou digital. Além disso, a biblioteca escolar deve adquirir materiais para lazer, tais como romances populares ou novelas gráficas, música, jogos de computador, filmes, revistas, banda desenhada e cartazes. Esses recursos devem ser selecionados em cooperação com os alunos para garantir que os materiais refletem os seus interesses e cultura (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 42).

É primordial que o bibliotecário acompanhe as transformações dos meios de comunicação e de informação. Logo, além dos materiais mencionados pelas Diretrizes da IFLA, as bibliotecas devem considerar, em suas coleções, ferramentas específicas e recursos que atendam às necessidades dos leitores digitais. É fundamental oferecer aos alunos recursos digitais, como livros e jogos interativos, bases de dados e plataformas de literatura-serviço¹³, aplicativos móveis, experiência literária em multiplataformas e redes sociais, participação em comunidades

13 O termo literatura-serviço foi cunhado por Furtado (2018) e tem como intenção “representar a extensão da tecnologia digital na literatura, que passa a ser consumida por uma experiência online em plataformas de interação e partilha social, com características de onipresença e mobilidade” (FURTADO; OLIVEIRA, 2020, p. 67).



de fãs e espaços de aprendizagem, de criação e de interação, como os *makerspaces*. Assim, poderá proporcionar à sua comunidade um ambiente acolhedor, que corresponde às necessidades de seus usuários.

Segundo a acepção da IFLA,

a biblioteca escolar deve proporcionar um ambiente estético e estimulante, disponibilizando uma variedade de materiais impressos e digitais e oferecendo oportunidades para uma ampla gama de atividades que vão da leitura silenciosa às discussões em grupo e ao trabalho criativo (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 47).

Ao elaborar uma política de coleções que garanta um ambiente informacional interativo, acolhedor, que ofereça recursos e atividades que favorecem a criatividade e o conhecimento, acompanhando as expectativas de sua comunidade, a biblioteca escolar também se alinha às Diretrizes da IFLA e ao ODS 4 da Agenda 2030 da ONU. Para ilustrar essa afirmativa, relacionamos o ODS 4, seus objetivos e suas metas sob a ótica da Biblioteca Escolar, conforme segue no Quadro 2:



Quadro 2 - ODS 4 “Educação de Qualidade” da Agenda 2030 sob a ótica da Biblioteca Escolar

Objetivos e metas	Relação com a Biblioteca Escolar
<p>ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.</p>	<p>Este é um dos objetivos básicos da biblioteca escolar, cuja missão é fornecer informações vitais (no sentido de importantes à vida mesma) para a sociedade que, atualmente, estrutura-se sobre os pilares do conhecimento e da informação. Por sua constituição, a biblioteca escolar desenvolve nos alunos as competências para a aprendizagem ao longo da vida, instigando a imaginação, a criação e a curiosidade, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos (IFLA, 2000).</p>
<p>Meta 4.1: resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.</p>	<p>A biblioteca escolar tem influência marcante, e de longo alcance, no processo de aprendizagem ao longo da vida, por possibilitar o aumento do índice de leitura, que, por sua vez, contribui para o aumento do PISA (<i>Programme for International Student Assessment</i>).</p> <p>A biblioteca escolar é também um espaço de produção cultural onde crianças e jovens são criadores, e não apenas consumidoras, de cultura.</p>
<p>Meta 4.2: desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.</p>	<p>A biblioteca escolar é uma primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural. É um espaço ativo de ação pedagógica, de incentivo e de práticas à leitura, com inserção de atividades lúdicas complementares ao processo tradicional de ensino-aprendizagem. Deve fazer parte do movimento social que busca efetivar as políticas públicas educacionais e culturais.</p>



<p>Meta 4.3: educação técnica, profissional e superior de qualidade.</p>	<p>A biblioteca escolar acompanha a carreira educacional do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento em todas as fases posteriores do aprendizado ao longo da vida. A biblioteca escolar é um centro de informação e cultura, portanto, é necessário que se cuide da formação e disseminação do acervo por vários tipos de documentos e diferentes suportes informacionais.</p>
<p>Meta 4.4: habilidades relevantes, inclusive competências técnicas.</p>	<p>A biblioteca escolar fornece instrumental necessário para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento das competências do aluno. É ainda um espaço de criação e de compartilhamento de experiências. Cabe utilizar mecanismos técnicos e de políticas públicas para formação de redes de bibliotecas escolares, das competências de informação, tendo como foco principal a construção do conhecimento e a compreensão humana, implementadas por meio da pesquisa científica.</p>

Fonte: Castro Filho (2018, p. 361-363).

Desenvolver uma política de coleções alinhadas ao ODS 4 e às Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar é proporcionar aos alunos, além de materiais e de serviços diversificados, um ambiente acolhedor e atrativo para o aprendizado e o compartilhamento de informações e de conhecimento. É, também, propiciar a oportunidade de capacitar a comunidade educacional para o uso competente da informação.

Nessa perspectiva, é elementar que o bibliotecário, enquanto mediador, utilize-se de ferramentas e de aplicativos digitais, de redes sociais, de jogos eletrônicos e de plataformas para aproximar o seu público da biblioteca. Ao propor ações em parceria com a gestão escolar e o corpo docente, por meio de atividades criativas e envolventes, com a disponibilização de um acervo diversificado e de recursos tecnológicos, é possível moti-



var os alunos e contribuir para a formação de sujeitos críticos e competentes em informação (BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

Contudo, a facilidade e a velocidade com que a sociedade contemporânea recebe e compartilha informações por meio das mídias sociais têm gerado grandes prejuízos quanto à precariedade das atividades de leitura crítica e competente. Reproduzir e propagar desinformação recebida por meio de redes sociais sem filtrar ou pesquisar sobre sua veracidade é um hábito recorrente e em crescimento potencial.

A agenda digital aumenta a necessidade dos profissionais de biblioteca escolar desenvolverem e melhorarem as suas competências digitais e estarem preparados para trabalhar com outros membros da comunidade escolar no sentido de aumentar e aperfeiçoar as competências e conhecimentos digitais de alunos e professores. Em todo o mundo, serviços e programas das bibliotecas escolares foram ou serão em breve afetados pelas mudanças nas tecnologias móveis e digitais e estas mudanças aumentam a necessidade de ensinar os princípios da cidadania digital (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2016, p. 17).

É função da biblioteca escolar preparar os alunos para o uso consciente e crítico desses recursos informacionais e capacitá-los para a prática da leitura crítica, da pesquisa e do questionamento. Na visão de Monereo e Pozo (2010), a cultura de aprendizagem atual requer ensinar aos alunos capacidades para a gestão metacognitiva do conhecimento e para a construção de saberes que ajudem na aquisição, na interpretação, na análise, na compreensão e na comunicação da informação.

A ausência de leitura pode gerar manipulação em massa, prejuízos sociais e econômicos. Em contrapartida,



os recursos informacionais que compreendem a biblioteca escolar (BE) auxiliam os alunos na absorção de informações, ideias, habilidades e competências, bem como os professores nas disciplinas ministradas, em ações e atividades desenvolvidas na escola (FELDMAN; EGGERT-STEINDEL, 2017, p. 50).

Para tanto, é necessário que a instituição educacional invista esforços na construção de uma biblioteca escolar atraente e acolhedora, que conte com um profissional bibliotecário capacitado para oferecer aos alunos recursos que colaborem com a formação de um indivíduo competente em informação e em leitura, que ofereça elementos para o desenvolvimento de uma política de coleções alinhada aos objetivos da escola e que acompanhe as expectativas e as necessidades do seu público.

Nesse cenário, a Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que instaura a PNLE, contribui para que sejam cobrados esforços para a construção de bibliotecas escolares e de centros informacionais como almejamos, uma vez que traz, entre seus objetivos:

VI – fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações; VII – incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor; VIII – promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas; (BRASIL, 2018).



Mais além, essa política pública objetiva democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade; fomentar a formação de mediadores por meio da formação continuada para professores, bibliotecários e agentes de leitura; desenvolver a aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público (BRASIL, 2018). Isso posto, é preciso que o bibliotecário elabore a política de desenvolvimento de coleção compartilhada com os usuários e os leitores da biblioteca escolar.

5 Considerações finais

Com relação ao objetivo da pesquisa, podemos destacar que existe uma relação entre as políticas públicas apresentadas e a autonomia de elaborar, de executar e de disseminar uma política de desenvolvimento de coleções na biblioteca escolar.

Ressaltamos também, por meio da literatura científica, autores que frisam, na área da biblioteca escolar, políticas públicas e desenvolvimento de coleções, os quais abordaram, em conjunto, componentes inclusos com as políticas públicas existentes nas esferas da leitura, da escrita, da educação e da Agenda 2030 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Como resultados, evidenciamos que é imprescindível que o bibliotecário utilize políticas de desenvolvimento de coleções no que se refere a um planejamento orçamentário que contemple investimentos em recursos para a concepção e a manutenção do acervo, a capacitação profissional e a melhoria nas instalações físicas. Ademais, é crucial que ele sinalize a avaliação dos serviços e dos produtos oferecidos à comunidade escolar.

A conclusão do estudo se aplica na importância da existência de uma política de desenvolvimento de coleção nas bibliotecas escolares, as quais, em conjunto com as políticas pú-



blicas culturais, sociais e educacionais brasileiras, implementem gestos para a propagação do direito ao acesso ao livro, à escrita e à literatura para o exercício completo da cidadania.

Com relação à contribuição para a área da biblioteconomia escolar, tal política é substancial para organizar, ousar e efetivar uma biblioteca escolar que gere oportunidades de leitura, de pesquisa, de criação e de desenvolvimento de discentes e de docentes, como sendo um movimento estratégico para a ampliação de redes de bibliotecas escolares no país.

É significativo pensarmos em investigações futuras como propostas de critérios para redes de bibliotecas escolares e para sistemas de bibliotecas escolares no Brasil, mesmo sendo um país de condições sociais, econômicas, culturais e educacionais divergentes entre estados e municípios, mas que prezem pela inserção do profissional bibliotecário nas escolas das redes pública municipal, estadual e federal.

REFERÊNCIAS

BICHERI, A. L. A. de O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585/105180> Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm Acesso em: 27 maio 2021.

CASTRO FILHO, C. M. de. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca



escolar. **RDBCI: Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 16, n. 3, set./dez. 2018, p. 355-372. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650931> Acesso em: 27 maio 2021.

CASTRO FILHO, C. M. de. Os caminhos da biblioteca escolar. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa (org.). **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Alfabeta, 2008. p. 73-91.

CERDEIRA, T. **A biblioteca escolar no planejamento educacional**, Brasília, v.5, n.1, p.35-43, jan./jun. 1977.

FELDMAN, D.; EGGERT-STEINDEL, G. Práticas de seleção, aquisição e descarte do livro didático em escolas públicas: um estudo. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 50-60, abr. 2017. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1302> Acesso em: 27 maio 2021.

FURTADO, C.; OLIVEIRA, L. Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha, **Página Saeb**, n. especial, 2020, p. 60-73. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeab/article/view/7820> Acesso em: 27 maio 2021.

GARCEZ, E. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB**, Florianópolis. v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633> Acesso em: 27 maio 2021.

GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILLESLEINI, A. I. de A.; FACHIN, G. R. B. Biblioteca escolar: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 5, n. 5, 2000.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca**



escolar. Tradução: Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. [S. l.]: IFLA, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf> Acesso em: 27 maio 2021.

LEMOS, A. A. B. de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. da T.; MACEDO, V. A. A. (orgs). **Formas e Expressão do Conhecimento:** introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 347-366.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C., MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOVELLETTO, D. G. G.; VIANNA; W. B.; DUTRA, M. L. Gestão da Informação por meio físico e digital em biblioteca escolar: identificação dos interesses dos usuários e tomada de decisão. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, 2016, p. 53-74. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/108104> Acesso em: 27 maio 2021.

OLIVEIRA, T. R. F. de; CAVALCANTE, L. de F. Biblioteca escolar: espaço que cria laços de pertencimento. **Biblionline**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul./set., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/36256> Acesso em: 27 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em:



<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em: 27 maio 2021.

OTTONICAR, S. L. C.; CASTRO FILHO, C. M. de; SALA, F. A. competência em informação aliada as tarefas do bibliotecário escolar. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 17, p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8653232> Acesso em: 05 jun. 2021.

PINTO, V. B.; CAVALCANTE, L. E. Pesquisa bibliográfica e documental: o fazer científico em construção. *In*: PINTO, V. B.; VIDOTTI, S. A. B. G.; CAVALCANTE, L. E. **Aplicabilidades metodológicas em Ciência da Informação**. Fortaleza: UFC, 2015. p. 15-34.

RUEDA, R. **Bibliotecas escolares**: guía para el profesorado de educación primaria. Madrid: Narcea, 1998.

SECCHI, L. Introdução: percebendo as políticas públicas. *In*: SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

SEVERINO; A. V.; UNGLAUB, T. R. da R.; ARDIGO, J. D. Bibliotecas escolares e comunitárias na rede municipal de ensino de Florianópolis: desafios para o desenvolvimento do acervo. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 17, 2019, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8655533> Acesso em: 27 maio 2021.

SOBRAL, E. B. Recursos humanos para a biblioteca escolar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1982, Brasília. **Anais**. Brasília: INL/UNB, 1982. p. 88-108.





BIBLIOTECAS ESCOLARES: PARCERIAS E PROSPECÇÃO DE RECURSOS

Estela Maris Ferreira

Bibliotecária-chefe do Colégio Anglo São Carlos

Membro da Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolares (FEBAB)

estela.maris.ferreira@gmail.com

1 Introdução

Neste capítulo abordarei as parcerias e a prospecção de recursos no limiar da biblioteca escolar. Saber como trabalhar com empresas parceiras é um estudo que carece de atenção e, em sua maioria, é pouco explorado pelas bibliotecas escolares.

Diversas pesquisas, estratégias, possibilidades e planejamento podem ser desenvolvidos para uma parceria de sucesso. Cabe a você, bibliotecário: analisar criticamente sua biblioteca; definir os objetivos e público-alvo; criar vantagens para a biblioteca, seu parceiro e seus usuários.

Neste conteúdo, apresentarei duas das principais ferramentas de prospecção ativa que estão revolucionando o marketing e, por que não, as bibliotecas: o *design thinking* e o *inbound marketing*.

Embora o termo prospecção de recursos esteja presente no cotidiano das empresas, raramente faz parte do discurso das bibliotecas escolares, talvez, e muito provavelmente, porque a maioria dos bibliotecários não enxerga suas bibliotecas como



captadoras de investimento. Assim como em relações românticas, empresas veem outras empresas como prováveis parceiras e estabelecem um relacionamento. A biblioteca escolar deveria repensar seu papel nesse nicho.

Relações românticas, sim, é disso mesmo que estou falando. Em um relacionamento, passamos por diversas etapas, será uma metáfora interessante para contextualizar este capítulo.

Antes de apostar em um relacionamento, não devemos ser do tipo que “mergulha de cabeça”, precisamos conhecer a nós mesmos, possuir a clareza de quem somos e do que temos a oferecer para o nosso provável parceiro, e o mesmo acontece com a nossa biblioteca. Será mesmo que você, bibliotecário, conhece todo o potencial de sua biblioteca: suas fraquezas e qualidades? Possui motivos reais e palpáveis para atrair este possível parceiro? Lembre-se que se abrir para uma parceria é uma oportunidade de compartilhar conhecimentos e processos: juntos, podem encontrar soluções para os problemas que surgirem e maximizar seus resultados.

Vamos analisar o seu parceiro. O que você conhece sobre ele, seus relacionamentos, em que ele acredita, ele possui bons antecedentes? Imagine a responsabilidade, afinal, irá apresentá-lo para sua família, ou melhor dizendo, para o diretor da escola em que você atua. É preciso ter bem claras a transparência, a autenticidade e as razões para defender a importância desta parceria para a biblioteca.

A busca pelos parceiros deve conversar claramente com os objetivos que você almeja nessa união, por exemplo: se desejo que minha biblioteca possua um acervo diversificado, acompanhando as tendências midiáticas e de *best seller*, faça parcerias com editoras. Você pode perguntar a si mesmo: “Isso parece muito simples, por que uma editora faria parceria comi-



go e minha biblioteca?”. Minha resposta é mais simples ainda: por que não?

Diversas editoras buscam parcerias de blogueiros e *influencers*, lançam, anualmente, editais para parcerias, propiciando uma troca do acesso ao acervo de livros em tendência, por uma devolutiva do parceiro, por meio de críticas, divulgação, sorteio de brindes etc. Sua biblioteca possui características potenciais para ser uma *influencer* literária, e logicamente para isso é preciso um investimento, seja na roupagem de suas mídias sociais ou na clareza de seus ideais.

Embora possa parecer temeroso à primeira vista, a busca por parceiros é um grande exercício de valorização da imagem, de fato, é profundamente empático e intuitivo. E apesar de muitas vezes negligenciada, essa fase da conquista é algo inerente a nós. Vestimos nossas melhores roupas, escolhemos as palavras certas, e o mesmo deve ser feito com a imagem que vendemos de nossa biblioteca, a fim de divulgá-la e valorizá-la. Nosso papel como bibliotecários nesta parceria é mostrarmos o que temos de melhor para este parceiro estratégico.

Deixo então que outros autores exemplifiquem a gama de parcerias, como destacam Dantas, Maia e Spudeit (2013, p. 6)

As parcerias podem acontecer por meio de serviços como a comutação bibliográfica, o empréstimo entre bibliotecas, troca de contatos profissionais para organização de eventos culturais, os projetos e programas educacionais de formação de leitores, a construção de repositórios institucionais e revistas científicas [...]

Existem diversos fatores que comprometem uma relação, e é preciso, assim como na gestão de uma biblioteca escolar, sua administração. Muito importante: não basta apenas



conquistar essa parceria, é preciso uma constante manutenção. Qualquer relação se desgasta, por isso, seja sempre criativo, preste atenção nas necessidades do seu parceiro, verifique constantemente o nível de satisfação de ambos os lados, pois só é bom se os dois se beneficiam com isso.

Embora pareça muito abstrata a ideia de abrir a caixa e deixar-se envolver por prospecções e parcerias, saiba: a caixa nunca esteve fechada.

Não podemos nos esquecer do nosso objeto principal e de seu contexto, ou seja, a biblioteca escolar. Falei, anteriormente, do seu grande potencial, mas ao apresentar a fala de Gomes (2010, p. 28), que afirma a responsabilidade da biblioteca na criação de um cidadão crítico e inventivo, isso demonstra que o trabalho da biblioteca escolar vai além de ações tradicionais. Desse modo, desafie-se, conquistando os não leitores, os que nunca entraram numa biblioteca, e para isso, faça uso de técnicas de *marketing* para os atrair. Só assim a biblioteca efetivamente fará um serviço fortalecendo as dinâmicas de transformação social, sendo capaz de contribuir para mudanças concretas na comunidade, por meio da geração de conhecimento, descobrindo e revelando o mundo atual e promovendo qualidade de vida para todos que dela usufruírem.

O *marketing* deve ser visto como um fenômeno social, algo para ser aprendido por todas as áreas. Trata-se de um processo de comunicação, o que conversa diretamente com nossa área e a metáfora que fazemos sobre relacionamentos.

Para auxiliar o bibliotecário escolar, separei três ferramentas que tornarão esse caminho mais concreto.



2 Ferramentas de Prospecção (ou aquilo que diferenciará sua biblioteca das outras)

Entre as diversas ferramentas conhecidas em marketing, apresento um breve panorama das duas que considero mais aplicáveis no contexto da biblioteca escolar: *Design Thinking* e *Inbound Marketing*.

2.1 *Design Thinking*

Design Thinking, a minha favorita, significa em sua tradução literal: “Pensar como designer”. Trata-se de uma ferramenta de fácil interpretação e uso praticamente intuitivo. Partindo do pressuposto em que somos parte de um todo, cabe a nós ouvir o outro, pois é um *design* voltado para o usuário, ele é o começo, meio e fim do processo.

O que destaco nessa ferramenta é a mudança de mentalidade, e enquanto muitos se prendem na ideia de que inovação está associada a valor monetário, o *design thinking* nos faz olhar para o que já temos e não para o que queremos obter. Por exemplo: enquanto penso que a imagem da minha biblioteca melhoraria com a manutenção das estantes, seja por meio da pintura ou da aquisição de novas, essa ferramenta trabalha claramente com os limitantes, se eu não tenho o recurso, então o que posso fazer? Talvez possa mudar a configuração interior da biblioteca, talvez uma exposição com livros de “capas vermelhas” atraia meu público.

Considero essa uma das ferramentas mais realistas, pois ela trabalha com a resolução de problemas e no contexto em que o bibliotecário é um objeto de transição, ou seja, onde os outros veem problemas, cabe a ele ver a solução. Segundo IDEO (2017, p. 5):



Apesar de vitais, muitas bibliotecas permanecem subutilizadas e têm orçamentos e recursos limitados. Os desafios enfrentados pelos bibliotecários são reais, complexos e variados. Em face à rápida evolução no panorama da informação, bibliotecários precisam de novas respostas, que exigem novas perspectivas, ferramentas e abordagens.

Ao optar pelo uso dessa ferramenta, é importante ter concretos os seguintes princípios: é essencialmente prática, não possui um processo linear e o usuário deve ficar em primeiro lugar. O profissional deve ser flexível quando usar a ferramenta, abusar da confiança criativa, permitindo-se errar, e por que não, ser otimista.

Como foi dito, essa ferramenta só é possível quando o usuário faz parte do processo. Desse modo, monte uma equipe em sua biblioteca escolar. Incentive equipes distintas, representando diferentes áreas da biblioteca, com origens e experiências diversificadas. Quanto mais distintos forem os participantes, melhor.

Feita a equipe, faz-se o uso de três processos: Inspiração, Ideação e Iteração.

Inspiração: nessa fase, identificamos o problema a ser solucionado, o nosso público-alvo e as restrições que teremos. É o momento para nos inspirarmos nas ideias uns dos outros e no mundo ao nosso redor.

Ideação: é quando identificamos padrões, fazemos uso de ferramentas para organizar os *insights* da primeira fase (*brainstorm*, *diagrama de venn* etc.) e criamos um piloto. Nessa fase, pegamos o que está no plano das ideias e transformamos em um *design* tangível.



Iteração: momento de dividir as funções e desenvolver um roteiro para que o projeto caminhe.

Acrescento dois outros momentos: *feedback* do usuário e portfólio, afinal, estamos em constante aprendizado e sabemos a importância de se manter um registro, e esse processo de automanutenção é essencial para nossa evolução.

Podemos concluir que *design thinking* não visa à obtenção de recursos, mas à maneira de repensar os recursos que já temos.

Quanto a utilização dessa ferramenta agrega a nossa biblioteca? Para isso podemos ver o diagrama a seguir, em que listamos as vantagens internamente, externamente e para ambos:

Figura 1 – Diagrama *Design Thinking* para bibliotecas



Fonte: IDEO (2017).



2.2 Inbound Marketing

Inbound Marketing trata-se de uma ferramenta de publicidade *on-line*, que se utiliza da internet como canal comunicador de seus produtos e serviços. Entre estes destaco os *podcasts*, *blogs*, *e-books*, *newsletters* etc., que interagem diretamente com nosso público.

Os tempos mudaram, nossos usuários estão cada vez mais exigentes. Assim como destaquei na introdução deste capítulo, a relação de parcerias precisa de muita análise. Se falamos de internet, falamos das gerações que mais a usam: X (1960-1980), Y (1980-2000) e Z (2000-2020). Destaco, principalmente, a Y e a Z, que praticamente já nasceram conectadas, estão claramente envolvidas em conglomerados de informações e avanços tecnológicos, são multitarefadas, práticas, ora, e tenho que pontuar, extremamente dispersas. Para que algo realmente prenda a atenção desse usuário, é preciso um comprometimento e a venda da imagem da biblioteca por meio de um conteúdo de qualidade, que gere valor e seja relevante para esse nosso público-alvo.

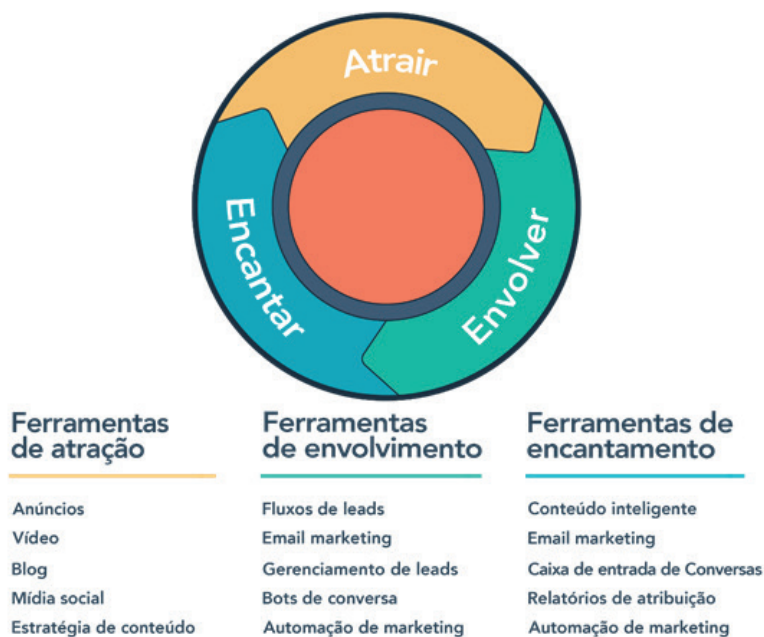
A biblioteca precisa possuir uma identidade visual, uma identidade que seus usuários irão associar a ela. Isso deve estar empregado em canais que façam sentido para os usuários, por exemplo: se a sua biblioteca busca parcerias com empresas que façam uso de repositórios digitais de livros, e essas fazem sua divulgação por meio da ferramenta *Instagram*, é neste nicho que você deve investir a sua publicidade: rotina e constância nas suas publicações, atenção aos horários de maior visualização do seu público, utilizar as ferramentas próprias desse aplicativo, como *stories*, enquetes, votações, *lives*, *IGTV*, *reels*, *posts* que chamem a atenção, responder a mensagens, usar *hashtags*.

Outra estratégia será investir no nicho, atrair o público certo, os seguidores certos, pois de nada adianta ter muitos



seguidores se estes não se interessam pelo seu conteúdo. Uma prática comum é fazer parcerias a fim de adquirir seguidores mais distintos, sendo esta uma ótima maneira de analisar a concorrência e manter uma rede de usuários seletos.

Figura 2 – Promoção de *Inbound Marketing*



Fonte: Hubspot (2021).¹⁴

Se sua escolha for “rede social”, dentro do *inbound marketing*, a relação humana está em primeiro lugar. As pessoas usam redes sociais, a princípio, buscando interação com outras pessoas, dessa maneira, não faça do perfil da sua biblioteca so-

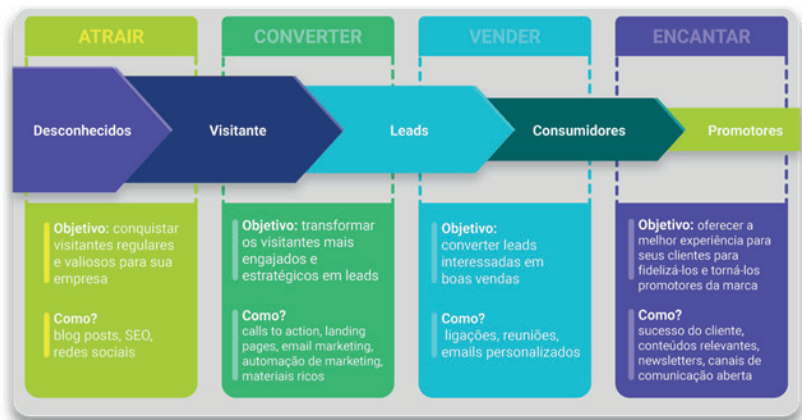
==



mente um portfólio, mostre os aspectos humanos por trás, seja respondendo a perguntas ou fazendo enquetes com o público, dê rostos aos envolvidos nos processos, o público adora o “*background*” dos perfis e como tudo funciona. Mostre, também, comentários e avaliações de clientes, pois é uma maneira autêntica de se aproximar do seu público, permitindo uma conexão, uma abertura e o engajamento desse usuário. Os algoritmos do *Instagram* compreendem que seu perfil é relevante quando mais pessoas participam e interagem, e, identificando isso, ele distribui ainda mais seu conteúdo e aumenta a relevância da sua página.

A principal ideia do *inbound marketing* é a de que os usuários nos procurem e não o contrário. Simplesmente nos tornamos atrativos, e, a partir disso, é feito um trabalho de relacionamento com esse usuário. Viu como aquela conversa sobre autoimagem era importante?

Figura 3 – Etapas *Inbound Marketing*



Fonte: Rock Content (2021).¹⁵

¹⁵ Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-inbound-marketing/>

Segundo Silva *et al.* (2018), este estilo de *marketing* visa maximizar seu empreendimento e não buscar o cliente de forma tradicional.

Por se tratar de uma ferramenta de publicidade on-line, seria impossível abranger todo o seu potencial, pois cada rede possui diversas especificidades. Porém, utilizando essa ferramenta com os passos mostrados acima - atrair, converter, vender e encantar -, certamente seus resultados serão expressivos. Detalharei um pouco mais estes quatro processos:

Atrair: como exemplificamos por meio do uso do *Instagram* o nosso usuário não é qualquer usuário, temos um público certo para atrair. Cada ferramenta de publicidade possui o seu afunilamento próprio, lembre-se, quantidade não é qualidade.

Converter: afunilado seu público, está no momento ideal de transformá-lo em *leads* (potenciais consumidores), e é quando nos aproximamos mais, identificamos os que possuem melhores relações e interação com nossa biblioteca.

Vender: esta é a etapa mais complexa, pois terá que usar todo o seu conhecimento de “usos e usuários” e diagnósticos para traçar o perfil dos seus diferentes *leads* e descobrir de que maneira poderá auxiliá-los no consumo do que a sua biblioteca divulga.

Encantar: hora de comemorar, afinal, o objetivo do *inbound marketing* foi alcançado, e agora seu *lead* é também um promotor da sua biblioteca.



3 Considerações finais

Existem milhares de estratégias para o nosso relacionamento se transformar em um compromisso sério, mas você é quem melhor conhece seu público e sua biblioteca, então, não se subestime. Aqui trouxe duas abordagens que farão diferença no seu trabalho, e a biblioteca escolar possui o poder de reinvenção constante. Devemos manter o nosso “olhar infantil” quando a analisamos, naquela certeza de que tudo é possível, basta querermos.

Não esqueça: nem sempre recursos ilimitados são garantia de qualidade, às vezes, só precisamos confiar em nossos usuários e no poder da sua criatividade, como o *design thinking* nos ensinou; também não é necessário um investimento maciço em publicidade, se usarmos o *marketing on-line*, permitindo que o público nos procure, como aprendemos com o *inbound marketing*.

Espero que este capítulo tenha elucidado um pouco mais sobre o *marketing* voltado para bibliotecas escolares, que por vezes nos parece tão distante, mas que, sinceramente, faz parte da nossa realidade e relacionamentos de forma muito mais inerente do que imaginamos.

E quanto ao nosso relacionamento? Tenho certeza de que nos encontraremos de novo, afinal, este capítulo foi voltado para você que não se contenta com pouco e busca sempre mais. Onde moram os audaciosos, está marcado ali o nosso encontro.

REFERÊNCIAS

DANTAS, T. R.; MAIA S. M. Q.; SPUDEIT D. Parcerias e alianças estratégicas firmadas entre unidades de informação: um



estudo realizado nas bibliotecas do Senac. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: 2013. p. 6. Disponível em: <https://anaiscbbd.emnuvens.com.br/anais/article/view/1635> Acesso em: 4 jun. 2021.

GOMES, P. R. N. **A biblioteca escolar: uma rede de aprendizagens, o papel das parcerias.** Tese (Mestrado Ciências Documentais). Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/3383> Acesso em: 2 jun. 2021.

IDEO Global Libraries. **Design Thinking para Bibliotecas: um toolkit para design centrado no usuário.** Tradução: Adriana M. Souza. São Paulo: FEBAB & IDEO, 2017. p. 5. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1537> Acesso em: 25 mai. 2021.

SILVA. D. M. I. *et al.* A aplicabilidade do Inbound Marketing nas organizações. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 7, Edição Especial, p. 4048-4065, nov. 2018. Disponível em: <https://usp.br/sddarquivos/aulasmetodologia/abnt6023pdf> Acesso em: 4 jun. 2021.





METODOLOGIA DE GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
marcellychrisostimo@gmail.com

1 Introdução

A biblioteca escolar traz consigo uma relação que nos remete às práticas de formação de leitores, alfabetização, letramento literário, informacional e midiático, além de atividades lúdicas e com foco pedagógico. A formação curricular oferecida pelos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil apresenta diferenças de acordo com a região geográfica do país (ALMEIDA, 2012).

Apesar do foco de retratar a biblioteca escolar por meio de seu perfil educativo, criativo e lúdico, há demandas técnicas e gerenciais inerentes a todos os tipos de biblioteca e necessidades específicas também. A dificuldade em conciliar todas as atribuições é agravada quando encontramos instituições públicas e privadas com resistência em alocar recursos e investimentos tanto em materiais e ferramentas de trabalho, quanto em recursos humanos.

A gerência ou direção de uma biblioteca é a responsável por desenvolver, implementar, executar e acompanhar os processos de forma a alcançar resultados. Isso inclui designar os agentes que serão responsáveis pela execução de cada ação, captação de recursos e principalmente escolha e aplicação dos métodos mais adequados para consequentemente atingir os objetivos estabelecidos (HERSEY; BLANCHAR, 1976).



Nesse sentido, diversos bibliotecários precisam conciliar o viés educativo, criativo, pedagógico, técnico e gerencial, para direcionar os processos e métodos presentes na rotina de uma biblioteca escolar.

Sendo assim, objetiva-se apresentar uma proposta de metodologia de gestão de bibliotecas escolares a partir de ferramentas aplicadas oriundas da vivência da rotina na biblioteca escolar.

Ao abordarmos o tema gestão de bibliotecas, comumente, recuperamos estudos aplicados em bibliotecas universitárias. Em parte, isso pode ser explicado pelo fato de as bibliotecas universitárias funcionarem, em sua maioria, em rede, para que seja possível absorver o alto fluxo de pessoas, materiais e demandas.

De acordo com Dziekaniak (2008), o gestor precisa apresentar conhecimentos que vão além da sua formação em Biblioteconomia para desempenhar um trabalho satisfatório e que conecte todas as diferentes demandas na gestão de uma biblioteca. O autor ressalta o modelo de gestão de bibliotecas focado em divisão de departamentos para facilitar a gerência de bibliotecas – principalmente universitárias.

Contrapondo a realidade da maioria das bibliotecas universitárias, as bibliotecas escolares ainda travam uma luta por sua existência explicitada pela série de discussões originadas pela expiração do prazo para cumprimento da Lei 12.244/2010, ainda no ano de 2020. Essa lei trata da universalização das bibliotecas escolares e defende que toda escola, pública ou privada, localizada em território nacional, precisa possuir uma biblioteca para atender a sua comunidade. Foi conferido um prazo de dez anos para que elas implementassem uma biblioteca em suas unidades (BRASIL, 2010).

Em complementação a essa lei, podemos citar a Lei 9.674, de 25 de junho de 1998, que prevê a exclusividade do



exercício da profissão bibliotecária a bacharéis em Biblioteconomia (BRASIL, 1998).

Infelizmente, a expiração do prazo da Lei 12.244 ocorreu em 2020, no auge da pandemia mundial da Covid-19. Ao longo da pandemia, experienciamos no país e arriscamos dizer, no mundo também, situações de *lockdown* em que as instituições, comércios e afins se viram obrigados a fechar as portas e encontrar formas de reinvenção para continuarem funcionando. Porém, já é possível prever que, após essa fase de incertezas trazida pela pandemia, com a retomada dos setores, principalmente educacionais, as instituições precisarão investir recursos para atender aos requisitos da legislação vigente, e isso implica a criação de mais postos de trabalho para bibliotecários.

Sabemos que toda escola precisa de uma biblioteca e toda biblioteca precisa de um bibliotecário. Segundo Côrte e Bandeira (2011), para administrar uma biblioteca escolar de forma eficiente, é necessário oferecer produtos e serviços que permitam que ela alcance o cumprimento da missão e objetivos institucionais. Para isso, é necessário lançar mão de documentos auxiliares para desenvolver um plano de trabalho adequado.

Tais documentos podem variar a partir da natureza da instituição (pública ou privada), porém, podemos citar alguns como documentos sobre a criação das instituições, pois trazem uma perspectiva histórica e que a contextualiza. Além de regulamentos internos, documentos que registram a missão, visão, currículos adotados, legislações de apoio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Todos esses documentos institucionais em paralelo às legislações citadas auxiliarão o bibliotecário gestor a estabelecer missão, visão, alvos e metas, além de entender os recursos disponibilizados pela escola para que isso ocorra.

Além da contextualização, é necessário dedicar-se a compreender o público que faz parte da comunidade, comumente



chamado de usuários no campo biblioteconômico. As necessidades dos usuários/alunos são, ou deveriam ser, balizadoras do desenvolvimento de produtos e serviços oferecidos pela biblioteca.

Em 1990, Mercadante sinalizou a falta de instrumentos que pudessem servir de subsídios para a gestão de bibliotecas universitárias brasileiras (MERCADANTE, 1990). E ao vivenciar a rotina de uma biblioteca escolar, podemos observar que tal carência também é presente nas bibliotecas escolares.

Não seria possível discutir gestão de bibliotecas sem mencionar o conceito amplamente difundido na área de Administração: Organização e Métodos (O&M). Esse binômio, segundo Maciel e Mendonça (2006), refere-se à base estrutural necessária para que os agentes e equipe consigam potencializar seus rendimentos. Cury (1994, p. 138) defende que

a função de O&M, assim, tem como objetivo final a renovação organizacional através da manipulação da empresa como um sistema social aberto, em permanente sintonia com as demandas de seu ambiente externo e/ou interno.

Diante do exposto, reforçamos a necessidade de que o bibliotecário gestor precisa desenvolver suas habilidades gerenciais para conseguir aplicar e potencializar suas habilidades técnicas e educativas e assim desempenhar uma gestão que esteja alinhada com os objetivos institucionais.

Exploraremos as principais dificuldades enfrentadas no período determinado e as soluções aplicadas para cada uma delas.

O estudo aborda dificuldades enfrentadas por uma bibliotecária escolar em sua primeira experiência de gerenciamento de uma biblioteca em uma escola privada internacional carioca.



A escola em questão localiza-se no município do Rio de Janeiro, e para preservação de sua identidade e de membros de sua comunidade, referimo-nos a ela como escola X ao longo deste capítulo.

A escola X possui duas unidades com duas bibliotecas cada, totalizando quatro bibliotecas com equipes próprias e independentes (1 bibliotecário e 1 auxiliar). As atividades descritas neste capítulo foram realizadas entre os meses de agosto de 2018 e julho de 2019, ao longo do primeiro ano de gestão. A comunidade em questão é composta por membros das mais diversas nacionalidades. A escola X dedica-se a entregar um currículo internacional com foco na língua inglesa e em atividades interdisciplinares e promoção de culturas ao redor do globo.

Existem inúmeras formas de agrupar as funções presentes na gestão de uma biblioteca a depender da instituição, alvos, objetivos, profissional responsável, entre outros fatores. Maciel e Mendonça (2006) propõem uma classificação de tarefas pautada em quatro grandes categorias. São elas: a função de desenvolvimento de coleções; organização dessas coleções; dinamização da coleção e funções gerenciais.

Mintzberg (1997) advoga que os gerentes possuem um perfil dinâmico e ágil que se encaixaria em uma rotina diária de tomadas de decisões. Para isso, é necessário lançar mão de documentos auxiliares para desenvolver um plano de trabalho adequado.

2 A experiência

Ao ser aprovada na seleção para gerenciar uma biblioteca escolar com mais de 70 anos de tradição, foi encontrado um grande desafio marcado por um pedido de remodelação e



renovação feito pela direção da escola. Tal pedido incluía desde mudanças no acervo da biblioteca, sinalização, renovação de acervo, dinamização da coleção, entre outras demandas.

A escola em questão segue um modelo curricular no qual todos os alunos de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais (até o quinto ano) possuem aulas fixas semanais na biblioteca. Nessas aulas, a bibliotecária (conhecida como bibliotecária-professora) tem a oportunidade de desenvolver um planejamento de aula com contações de histórias, teatro de fantoches, tempo de leitura, introdução a conceitos e habilidades básicas de pesquisa e organização do acervo. Durante um ano, o volume de aulas era de cerca de 23 tempos semanais de 50 minutos cada.

Todo o planejamento e a pesquisa por materiais para nortear a atuação precisavam ser conciliados com a demanda já em andamento, como empréstimos, processamento técnico, atendimento ao público nos períodos de intervalo antes, entre e após as aulas, planejamento das aulas e horas em sala. A equipe era composta por uma bibliotecária e uma auxiliar de nível médio.

As primeiras semanas de trabalho foram focadas em buscar subsídios por meio da observação e coleta de dados por entrevistas informais para conhecer os membros da comunidade e demandas explícitas e implícitas da biblioteca. A primeira a ser ouvida foi a auxiliar da biblioteca, tendo sido mapeadas quais atividades ela desenvolvia e, entre essas, quais apresentavam maior facilidade e maior dificuldade. Nesta parte, foram fundamentais a colaboração e o diálogo com essa funcionária, uma vez que ela já exercia a função há mais de 30 anos na instituição. Cabe ressaltar a dificuldade de conseguir uma aproximação inicial com funcionários que trabalhavam há tanto tempo na instituição a partir da inclusão de um novo elemento. A adaptação ocorre tanto para quem chega, como para quem já está no local.



Buscaram-se documentos como políticas da biblioteca, conversas com outras bibliotecárias da rede, e a sua antecessora, a fim de buscar uma perspectiva histórica e institucional. Foram utilizados também revistas e jornais produzidos pelos alunos, anuários, álbuns de fotos e quaisquer outras políticas institucionais disponíveis. Após a reunião de todos os documentos e dados, dedicou-se tempo a estudar essa comunidade.

Nesta etapa, foram incluídos dados sobre os alunos como gênero, séries, faixa etária, pesquisa por suas preferências literárias e audiovisuais. As necessidades da comunidade precisam sempre ser ouvidas mesmo que informalmente, aproveitando momentos oportunos como conversas nos intervalos e horários de entrada e saída dos alunos.

Foram identificadas as seguintes demandas: necessidade de organização do acervo, renovação e dinamização do acervo, incentivo à leitura e desenvolvimento de maior autonomia dos alunos. Para cada uma das demandas identificadas, foi desenvolvida uma meta específica a ser trabalhada ao longo do ano, sobre as quais iremos discorrer a seguir.

Quadro 1 - Quadro de demandas iniciais da biblioteca

Item	Necessidade identificada	Ação planejada
Organização do acervo	A organização não era intuitiva, clara, e não seguia uma ordem clara.	Mapeamento das principais categorias, redistribuição das estantes no acervo e desenvolvimento de sinalizadores em todas as seções.
Renovação do acervo	Títulos em mau estado de conservação.	Identificação dos títulos em mau estado, envio para reparo (quando possível), descarte e desbastamento dos itens que se aplicavam à política da biblioteca.



Dinamização do acervo	Necessidade de captar recursos para adquirir lançamentos e títulos mais atualizados.	Elaboração de murais de divulgação de títulos, inserção de títulos a serem promovidos no planejamento de aulas fixas da biblioteca, além de planejamento de uma Feira do Livro com atividades de mediação de leitura.
Incentivo à leitura	Alunos se queixavam de ler títulos chatos e por obrigação nas atividades escolares.	Proposta de um evento para atividades literárias e que envolvessem toda a escola. O evento se chamou Semana da Biblioteca.
Desenvolvimento da autonomia	Alunos não sabiam como buscar materiais, apenas memorizavam a localização.	Introdução de conceitos básicos de CDD (classificação utilizada na biblioteca) e habilidades de busca da informação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Buscou-se desenvolver um planejamento anual e que contemplasse as demandas identificadas. Esse planejamento foi subdividido em metas mais curtas e em outros subplanos como semestral, mensal e semanal.

Quanto à organização do acervo, foi realizada uma remodelação, uma confecção de sinalizadores identificando cada uma das seções, e considerando a faixa etária dos alunos, adotamos também o uso de imagens auxiliares, aliada à introdução de princípios básicos do Código de Classificação, a Classificação Decimal de Dewey (CDD), o código de classificação utilizado na biblioteca. Essas aulas de biblioteca com conceitos de organização do conhecimento e apresentação das principais categorias funcionou como um treinamento para que os alunos se sentissem familiarizados com a organização e desenvolvessem sua autonomia para realizar suas pesquisas. Além disso, para desenvolvimento de cada uma das ações, foi necessário estabelecer parcerias com diferentes profissionais do corpo escolar e, claro, com os pais e responsáveis.



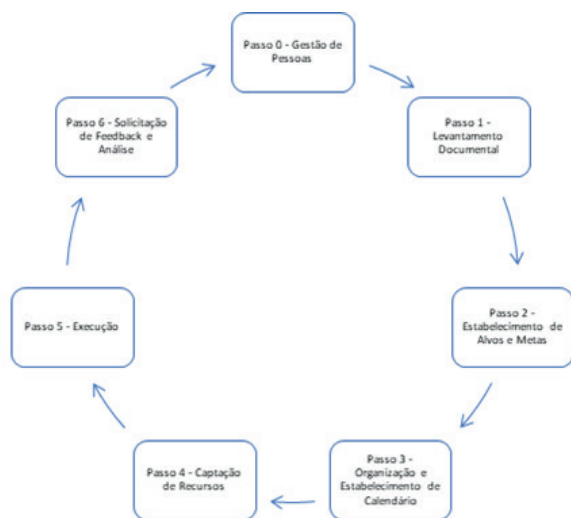
A partir dos detalhamentos acima relatados, propõe-se o seguinte fluxograma para o estabelecimento de rotina aplicável na gestão de uma biblioteca escolar.

Porém, para que tais demandas fossem mapeadas e as ações fossem desenvolvidas, foi necessário estabelecer um método de trabalho para cada um desses passos que serão descritos etapa a etapa a seguir.

Passo 0: Gestão de Pessoas – Um gestor precisa ser um bom comunicador. E só é possível estabelecer uma comunicação clara e eficaz quando conhecemos a mensagem que queremos comunicar, o canal (meio utilizado) e, claro, o receptor. A identificação de quem são os membros da equipe, o mapeamento de atividades desempenhadas e, se possível, o perfil comportamental de cada um farão total diferença no andamento das etapas seguintes. Para o mapeamento de perfil comportamental, utilizaram-se os conceitos da metodologia DISC. Essa é uma ferramenta cuja sigla representa os quatro perfis comportamentais identificados pelo autor: dominante, influente, estável e conforme (MARSTON, 2016).



Figura 1 - Metodologia de Gestão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Passo 1: Levantamento Documental e Análise – Etapa crucial para o alinhamento dos valores de trabalho aos valores institucionais. O gestor da biblioteca necessita fazer um levantamento de todos os documentos disponíveis e que poderão subsidiar sua tomada de decisão. Aqui poderão ser considerados documentos da instituição, anuários, jornais, revistas produzidas pelos alunos, entrevistas e questionários aplicados a alunos, pais e professores, pastas e álbuns de eventos e atividades passadas realizadas na gestão anterior. Se possível, incluir uma entrevista ao gestor da biblioteca anterior. A análise desses documentos consistirá em identificar as principais necessidades dessa comunidade. Se a biblioteca em questão não apresentar uma política de funcionamento, esse é o momento de começar a desenvolver uma para respaldar suas decisões com aprovação e ciência da direção.



Passo 2: Estabelecimento de Alvos, Metas – Após documentação analisada e principais pontos destacados, é hora de refletir acerca das principais dificuldades dessa comunidade. Cada uma das dificuldades deverá gerar uma proposta de ação. Nesta etapa, é importante considerar prazos possíveis para cada uma das metas. (ver figura 1).

Após estabelecimento de alvos e metas, faz-se necessário submeter esse mapeamento à direção e conseguir aprovação antes de se movimentar rumo às etapas seguintes.

Passo 3: Organização e Estabelecimento de Calendário – Aqui, deverão ser consideradas as principais datas do calendário da escola e as principais datas comemorativas, principalmente literárias e que se relacionem ao acervo e sejam adequadas e adaptáveis à vida escolar.

Um exercício constante é desmembrar cada meta em pequenas metas mais tangíveis, para que as atividades sejam divididas e mensuráveis ao longo das semanas e meses.

Passo 4: Captação dos Recursos – Por se tratar de um ponto sensível, a captação de recursos precisa ser considerada no planejamento. Os recursos referem-se a toda e qualquer necessidade para a viabilização da ação que irá realizar: pessoal, materiais, recursos intelectuais. Este é o momento de identificar quais recursos serão necessários para cada uma das metas e prazos e investir na comunicação e divulgação tanto dos eventos e atividades, quanto dos serviços correntes da biblioteca.

Passo 5: Execução – A hora em que tudo acontece é também um momento de muita atenção. Costumam ser momentos de alta tensão e níveis de estresse, porém, é importante que o gestor desenvolva sua flexibilidade e capacidade de resolução de problemas. Nesse momento, recomendamos ter sempre à mão um instrumento para registrar e colher *feedbacks* e



análises durante o processo. O gestor precisa ter em mente que o planejamento é um instrumento norteador, não cerceador, e que adaptações podem ser necessárias.

Passo 6: Solicitação de *Feedback* e Análise – Em busca de uma constante melhoria dos serviços e produtos desenvolvidos, recomenda-se que periodicamente seja colhido *feedback* de toda a comunidade. Esses dados servirão como subsídio para avaliação de quais modificações seriam adequadas antes de iniciar um novo ciclo que deverá ser reiniciado já a partir do passo 3.

3 Considerações finais

Ao longo do primeiro ano de trabalho, período que compreendeu a experiência relatada, os desafios foram inúmeros. Além das principais demandas identificadas, foi possível observar dificuldades, tais como resistência de funcionários por conta da pouca idade e inexperiência em cargos de gestão até aquele momento.

Considerando essa resistência inicial, investiu-se em se aproximar daqueles funcionários que se mostrassem mais abertos às mudanças e ao trabalho em colaboração, concentrando-se nos que estavam dispostos a abrir esse canal. Naturalmente, a partir dos resultados e *feedbacks* satisfatórios, pouco a pouco, os funcionários mais resistentes foram se abrindo para a colaboração. O entendimento de que a resistência a um elemento novo não é algo pessoal e que esteja relacionado à competência de um gestor recém-formado, mas a outros fatores a partir de uma estratégia de gestão com alvos e objetivos claros, os resultados deste trabalho se encarregam de minimizar essas resistências.

Um ponto de destaque pode ser considerado na Semana da Biblioteca. A título de exemplificação, esse evento teve como tema o autor americano Dr. Seuss. A antecedência com



que foi planejado permitiu que os professores de sala de aula e de matérias especiais incluíssem as atividades em seus planejamentos e associações a conhecimentos do currículo fossem elaboradas. Se a atividade do bimestre em Artes era pintura com guache, todas as pinturas foram em cima da temática proposta, o que reforçou a conectividade da biblioteca com outros departamentos e gerou materiais para serem usados na decoração gerando um senso de participação forte e expectativas para o evento.

A Semana da Biblioteca permitiu que os alunos participassem de atividades lúdicas e se divertissem com temas literários. Foram elaborados jogos, *quizzes* e concursos a partir da temática proposta, que foi Dr. Seuss. Essa atividade é até hoje lembrada por pais e alunos e resultou em um aumento da busca de títulos não somente do autor trabalhado, mas de outros também.

A realização de eventos é uma constante na vida escolar e é necessário que as bibliotecas e seus gestores façam parte dessas atividades. Mas, mais do que isso, é necessário também inserirmos eventos promovidos e desenvolvidos a partir de iniciativas que envolvam diferentes setores da escola. Além disso, houve a iniciativa de realizar convite aos pais que desejassem se voluntariar para participação de projetos específicos da biblioteca, como a Feira do Livro e a Semana da Biblioteca. Cada uma das ações a ser tomada como decoração da biblioteca, por exemplo, foi transformada em uma possibilidade de ter mães e pais como voluntários. Essa iniciativa possibilitou que os pais vivenciassem a rotina da biblioteca, estreitassem seus laços com a equipe da biblioteca e gerassem um senso de comunidade e participação.

Ao final do período desse relato, foi concedido *feedback* por parte dos pais, alunos, e principalmente direção sobre os resultados alcançados a partir das ações desenvolvidas. A Feira



do Livro alcançou um faturamento em vendas duas vezes maior que o mesmo evento do ano anterior, graças ao planejamento que integrou sala de aula, proposta pedagógica curricular e auxílio de pais voluntários. O sucesso da feira garantiu que pudéssemos adquirir títulos desejados que eram lançados, uma vez que cerca de 10% de todo o faturamento foram revertidos em créditos para serem utilizados com a livraria parceira.

O estabelecimento de um fluxo de trabalho para mapeamento das demandas, planejamento e execução delas permitiu que fosse possível conciliar as demandas fixas e necessárias para o funcionamento da biblioteca, tais como circulação, atendimento ao público, processamento técnico, arquivamento, seleção e aquisição de novos títulos com as demandas pontuais mapeadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. B. F. de. **Biblioteconomia no Brasil**: análise de fatos históricos da criação e do desenvolvimento do ensino. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11170/1/2012_NeiliaBarrosFerreiradeAlmeida.pdf Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9674.htm Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições



de ensino do País. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em: 05 jun. 2021.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S. P. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

CURY, A. **Organização e métodos**: uma visão holística. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

DZIEKANIAK, C. V. Sistema de gestão para biblioteca universitária (SGBU): teoria e aplicação. **Biblios**, n. 31, p. 1-16, abr./jun.2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16103104> Acesso em: 4 jun. 2021.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administração de empresas**. São Paulo: EPU, 1976.

MACIEL, A. C.; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha. **Bibliotecas como organizações**. Rio de Janeiro: Interciência; Niterói: Intertexto, 2006.

MARSTON, W. M. **As emoções das pessoas normais**. Success for you, 2016.





PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA EM BIBLIOTECA ESCOLAR

Rodrigo de Freitas Teixeira

Fundação de Cultura /Biblioteca Infantil e Juvenil de Belo Horizonte

rodrigodefritis@pbh.gov.br

Norma de Souza Lopes

Professora Municipal de Belo Horizonte

normaeducadora@gmail.com

um guia para boas práticas

1 Introdução

Este capítulo é um exercício de reflexão sobre o papel da leitura literária e da mediação de leitura no cotidiano da biblioteca escolar. Ao pensar sobre ele, as relações entre os vários atores, sujeitos e funções em torno da biblioteca escolar começam a se sobrepôr, num esquema semelhante ao das matrioskas russas. Um esboço dessas relações pode ser desenhado da seguinte maneira: a escola em relação às políticas de educação; a biblioteca escolar em relação à escola; a mediação de leitura em relação à atuação da biblioteca escolar; a leitura literária em relação aos sujeitos da biblioteca, sejam eles profissionais ou alunos.

Não é intenção nos determos na complexidade da construção de uma política educacional em todos os seus âmbitos, bem como discutir em profundidade as formas como dialogam, influenciam-se e conflitam o corpo de profissionais que atua nas escolas e o da biblioteca, mas é imprescindível que se diga que este trabalho não assumirá levemente que a ação da biblioteca se constrói somente de dentro para fora ou sem que haja



um grande número de demandas, conflitos, olhares e ideologias que circundam o espaço. Sobre isso, Amaro (2016) afirma que

as funções da biblioteca escolar são de caráter político, ético e educacional, que elas não estão separadas do papel geral da escola e que seu cumprimento não pode acontecer em um trabalho isolado da sala de aula, embora tenham tarefas específicas que lhe conferem uma identidade própria e uma razão para existir dentro da escola e do sistema educacional (AMARO, 2016, p. 36).

No entanto, tais concepções evidenciam o problema crucial na relação biblioteca-escola, ou seja, a ameaça à autonomia do espaço, pois uma biblioteca escolar, apesar de ser um dispositivo escolar, tem uma organização distinta, conta com equipe própria e tem um direcionamento de atividades complementares mais diversas do resto da escola.

A biblioteca escolar está associada a lugar, espaço, acervo, leitura, literatura, acesso à informação, conhecimento, recurso, ferramenta, trabalho, pesquisa, lazer, entretenimento, serviço, mas essencialmente às necessidades das pessoas que participam do cotidiano escolar, principalmente os alunos (GARCEZ; VIERIA; LACRUZ, 2017, p. 312).

É essa autonomia que pretendemos explorar ao longo do capítulo, pois uma suspensão, uma desvinculação imediata de planos de leituras institucionalizados e voltados à pesquisa e ao aprendizado vão propiciar que o bibliotecário e outros profissionais que integrem a equipe da biblioteca escolar desenvolvam ações voltadas para a mediação de leitura. Dizemos outros profissionais, por entendermos que as equipes de uma biblioteca escolar são, muitas vezes, multidisciplinares, contando com profissionais de outros campos, mais comun-



te, professores e pedagogos. Apesar disso, apontamos a necessidade da presença de um ou mais bibliotecários que pensem as ações, as políticas e a gestão do espaço. Entendemos o mesmo que Castrillon, quando a autora diz que

[...] é o bibliotecário, leitor convencido da necessidade da leitura e da literatura, o responsável por envolver os professores e gestores neste propósito, se não quisermos que a maioria de nossas crianças e seus pais permaneçam excluídos desse direito à cultura escrita e em especial à literatura (CASTRILLON, 2014).

Entende-se que a biblioteca escolar é um espaço de disputas e contradições, de muitas tentativas de exercício de poder e controle. O funcionamento da biblioteca é atravessado pela compreensão de que a comunidade escolar tem da mesma, de quais demandas essa comunidade lança sobre o equipamento. Trata-se de um espaço para pesquisa, para armazenamento de informação ou de um acessório da sala de aula, utilizado e definido pelo corpo docente? Estamos diante de um espaço com ideologia moralizante (o espaço do castigo, a constante necessidade de que a literatura seja edificante) ou um espaço com princípios emancipatórios?

Para pensarmos a mediação da leitura literária na biblioteca escolar, temos que entender, também, que a comunidade escolar (como é descrita nas literaturas pedagógicas) pode perceber a biblioteca como um depósito para livros didáticos, materiais escolares e outras funções de “estoque”, além de supor que o aprendizado da leitura se dá por meio de atos de entretenimento, descritos muitas vezes como “belas viagens” e “passatempos”.

A respeito disso, Santos (2015) reflete sobre como é importante romper essa realidade e desenvolver outra configuração desses equipamentos da escola para ampliar as possibilidades dos estudantes de se desenvolverem novas práticas.



Portanto, passaremos agora ao referencial teórico, no qual abordaremos visões que consideramos mais adequadas ao processo de formação de leitores, bem como de potencialidades de ações da biblioteca escolar.

2 Referencial teórico

Castrillon (2014) descreve as bibliotecas escolares de acordo com sua função, seus objetivos e seus fins. Afirmar que elas se firmam, principalmente na América Latina, dentro de um projeto de ampliação e universalização de acesso aos livros. Para a autora, a funcionalidade das bibliotecas escolares está atrelada ao acesso à informação, ou seja, ao gerenciamento de bancos de dados, ferramentas digitais e fontes bibliográficas.

Quanto aos objetivos, Castrillon (2014) ressalta que um primeiro olhar sobre o projeto das Bibliotecas Escolares (BE) perpassa a democratização da cultura escrita e o acesso mais equitativo à leitura por uma população tradicionalmente privada dela. Quanto a isso, a autora pontua que essa meta ainda não foi alcançada em decorrência de diversos conflitos ideológicos. O projeto não atinge o objetivo de democratizar o acesso aos livros em função do zigue-zague de avanços e recuos, uma vez que

Não há interesse em formar leitores críticos que possam questionar a ordem estabelecida. E não é questão de que exista um poder invisível que determine isso. É justamente porque este poder não pode ser definido que torna difícil falar sobre ele. Quem nega a necessidade de formar leitores críticos, cidadãos responsáveis, crianças que gostem de ler? Em nenhum plano de educação ou de cultura esse direito é negado. Pode ser que não seja mencionado de forma explícita, mas não se nega (CASTRILLON, 2014).



Quanto aos fins das BE, a autora afirma que podem ser observados a partir de dois lugares: o da escola e o da sociedade. Na escola, as BE se prestam ao apoio à sala de aula, à alfabetização, “para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades melhores e mais diversas de acessar a cultura escrita em todas as suas dimensões” (CASTRILLON, 2014). Nesse sentido, o fomento à leitura está atrelado a uma determinação estrutural do sistema de produção. Já na sociedade, as BE servem para as atribuições do estado em garantir a todos o direito de acesso à cultura escrita, daí seu caráter político, ético e educacional. Esse direito não seria pontual ao período de escolarização, mas deveria ser exercido ao longo da vida toda.

A despeito de todas essas determinações, Castrillon (2014) afirma que as BE cumprem suas tarefas de formar leitores fundadas em duas dimensões de acesso à cultura: uma pragmática e outra de construção de sentido. A primeira dimensão, associada às necessidades do trabalho, ao exercício da cidadania responsável, é imposta pela sociedade em decorrência do modelo produtivo. Na segunda dimensão, as BE podem oferecer possibilidades de ir além, como via para o pensamento e para a reflexão, como mecanismo de distanciamento da realidade, como instrumento de questionamento, de entendimento, conhecimento e apreensão do capital simbólico representado na literatura, para fazer parte do tecido de significados.

A escola, e em consequência as BE, em geral, oferecem a primeira dimensão, mas ambas são necessárias. Daí o desafio de atuar nas duas dimensões sem que nenhuma delas se converta em instrumento de sujeição e, ao contrário, sejam meios de emancipação dos sujeitos.

Portanto, a autora conclui que “o objetivo da BE é fornecer aos alunos as ferramentas que lhes permitirão aprender ao longo



de toda a sua vida e desenvolver a sua imaginação, tornando possível que cheguem a ser cidadãos responsáveis” (CASTRILLON, 2014).

Nesse sentido, lançamos mão das concepções de leitura e do papel das bibliotecas descritas por Paulo Freire em seus escritos acerca de *A importância do Ato de Ler* (FREIRE, 2011). Para Freire, ler não é caminhar sobre as letras. É, antes de tudo, aprender a ler o mundo, interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, ou seja, interferir no mundo pela ação. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo.

Ler e escrever, dentro dessa perspectiva, é também libertar-se, configurando-se, esses atos, como prática de liberdade, de consciência. Dessa forma, o letramento não é uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, uma conexão entre texto, contexto e intertexto. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 11).

Em consonância com o pensamento de Freire, temos Constatino Bértolo (2014), que descreve de modo aprofundado o ato ler, chamando-o de “operação de leitura”. De acordo com o autor, o processo multidualógico da leitura se faz por meio de quatro níveis de processo mental, a saber: textual, autobiográfico, metaliterário e ideológico.

O textual é a capacidade de lidar com o código e utilizá-lo para montar o sentido do texto (não um sentido fora do



que é o texto, mas a compreensão dele mesmo, de acordo com o que é expressado pelo autor). Quando escreve, um autor seleciona palavras para criar significados, ou seja, cria uma “proposta de realidade” (BÉRTOLO, 2014, p. 48). Ler o código requer uma série de competências e esforço, mas, ainda assim, é uma atividade da qual se pode extrair prazer. Em relação ao nível autobiográfico, Bértolo postula que enquanto lê o texto, o leitor também faz um movimento de “se ler”, pois lê a partir de sua memória, sua experiência e sua história. Ele projeta essa experiência na narração. O autor chama esse nível de confronto e estabelece que esse confronto se dá a níveis que se agrupam em três núcleos: palavras, ações e valores.

Sobre a relação com as palavras, é indicado que a própria experiência no mundo cria semânticas pessoais, que deslocam, ainda que minimamente, os significados das palavras. Nas palavras de Bértolo, “para cada pessoa concreta, cada palavra terá, ou pode ter, uma carga semântica personalizada, que atuará de maneira singular quanto a norma semântica geral” (BÉRTOLO, 2014, p. 50).

Essa autobiografia pode interferir na proposta de realidade do autor, gerando o que o autor considera um atrito entre os significados comuns e os autobiográficos.

Da mesma maneira, a tensão também se cria em relação às ações ou a fatos narrativos, devido a sua moral e aos seus códigos de administração, assim como o entorno social, o gênero e as condições econômicas também possuem a capacidade de intervir no processo íntimo de leitura.

O nível metaliterário se relaciona com as leituras prévias feitas pelo leitor do texto e como esse arcabouço ou esse acúmulo serve para produção de sentidos a partir do texto lido. A leitura de uma obra se projeta sobre as leituras anteriores.

Ao explicar o nível ideológico, o autor expõe o confronto entre a ideologia geral de produção do texto lido, que ele



define como a polis que se autonarra e a ideologia do próprio tempo do leitor. Ideologia entendida como “sistema de crenças que dão base e sentido às práticas sociais nas quais o sujeito leitor se vê imerso” (BÉRTOLO, 2014, p. 58). Esse nível de leitura intervém fortemente na leitura autobiográfica e é apontado como o mais relevante no processo geral de leitura.

Desse modo, Bértolo acaba por retomar a complexidade da leitura apontada anteriormente por Freire, para quem “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2011, p. 24).

Percebe-se a indissociabilidade entre o texto e o ato de ler da experiência no mundo e nos contextos individuais do sujeito. Isso deve ser levado em conta ao se planejarem ações de mediação de leitura. A biblioteca, o universo dos livros e as narrativas devem dialogar com alunas e alunos, e as histórias e narrativas que eles carregam enquanto sujeitos devem estar presentes nas atividades a serem desenvolvidas no espaço.

Não se trata de um ensino da leitura que ensina o “puro”, o “perfeito”, ou que elitize os grupos populares.

Esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto (FREIRE, 2011, p. 24).

As ações de formação propostas por Freire (2011) são a criação de horas de trabalho em grupo, seminários de leitura,



adentramento crítico no texto, experimentações estéticas, experiências estéticas, levantamento da história da área por meio de entrevistas gravadas com os mais velhos, testemunhos presentes, entrevistas com artistas da área, os fazedores de bonecos, de barro ou de madeira, escritores, rendeiras, rezadeiras ou estórias do próprio especialista formador.

Geralmente, a escola costuma separar estas duas dimensões e rebaixá-las, uma à condição de leitura utilitária, que se aprende na sala de aula por meio de exercícios e testes de compreensão, e outra à leitura recreativa, que se promove para “adquirir o gosto pela leitura”, a chamada leitura lúdica, que às vezes, mas cada vez menos, se propõe como meio para adquirir uma certa “cultura”, mas que geralmente é oferecida como fuga. Esta última leitura é aquela a que a escola atribui como sendo responsabilidade da biblioteca (CASTRILLON, 2014).

Tão relevante quanto entender o que compreendemos como ler, também é importante pontuar a que atributos do texto literário nos referenciamos, ao tratar dessa questão. Pensamos aqui, a literatura, nos termos defendidos por Antônio Candido (1989), “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112). A literatura é “o sonho acordado da civilização, [...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono (CANDIDO, 1989, p. 112). É por essa razão que a literatura é fator indispensável de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente, quanto no inconsciente.

Em suas palavras:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o



exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Diante de uma compreensão acerca do funcionamento da BE, da operação da leitura e de uma compreensão mínima sobre a importância da literatura, resta refletirmos sobre o papel da mediação, enquanto função, por excelência, dos trabalhadores da BE. Ao pensar sobre o tema, associado com a ação bibliotecária, Martins (2014) aponta que uma biblioteca “dialética” deve compreender, acolher e conflitar as contradições históricas dos sujeitos que a frequentam e também as contradições presentes nos livros que empresta, na literatura que veicula e nas informações que faz circular.

Ora, até bem pouco tempo a agência da BE estava relacionada a uma função de armazenamento e disponibilidade da informação e da literatura. No entanto, com o advento das tecnologias da informação, essa função tornou-se obsoleta e fez-se necessária a criação da figura do mediador, alguém que intermediasse o usuário/leitor e a informação/livro.

Martins (2014) afirma ainda que a categoria de mediação ocupa diferentes discursos entre bibliotecários e professores. Numa primeira versão, o mediador seria aquele sujeito que concretiza a ação de ponte e aproximação entre o leitor e o livro. Numa segunda acepção, o mediador seria aquele que formalizaria a produção de sentidos e significados dos livros e da informação veiculada pela biblioteca.



A autora nos chama a atenção para as ações ideológicas adjacentes ao trabalho de mediação, ou seja, mais do que intermediar leitor e leitura, os profissionais responsáveis pela mediação na biblioteca poderiam estar colonizando o pensamento daqueles que atende quando atuam como animadores culturais ou como agentes únicos da ascese do leitor. O mediador animador atrairia o leitor para a biblioteca e a maioria das ofertas de atividades seria proposta com o objetivo de entretenimento. O mediador poderia propor também ações que visassem levar o leitor/usuário a ascender a um lugar melhor, superior, como se o papel do mediador fosse o de iluminar, informar, tirar o leitor de um lugar de “ignorância” ou “acultura” e garantir a ele o lugar de status de “pessoa culta”.

Nessa perspectiva é impossível crer que o agenciamento do mediador possa promover alguma reflexão com base na experiência do leitor. Pelo contrário, seja como “animador” ou como “agente de ascese”, o profissional que cumpra esse papel estará apenas fortalecendo discursos e práticas alienantes.

Assim, Martins (2014) propõe uma acepção mais apropriada para a atribuição do mediador.

Mediar é procurar ultrapassar os limites do pensamento imediato para o mediato, tentando sair da percepção cristalizada de mundo no cotidiano e difundida pelos sistemas ideológicos para uma visão crítica da realidade, que tenha em vista a indagação sobre os consensos e a elaboração do pensamento autônomo (MARTINS, 2014, p. 181).

Precisamos refletir como o agenciamento da mediação pode deixar de ser uma armadilha e passar a ser uma intermediação crítica e política, ou “a mediação deve ser uma ação orientada para emancipação dos sujeitos e para sua participação na intervenção da realidade, a partir do conhecimento” (MAR-



TINS, 2014, p. 176). Mediar deve ser uma prática que leve em consideração o leitor como uma pessoa concreta, com condições objetivas específicas, como sujeito histórico capaz e comprometido. Deve ser também uma prática que considere a complexidade da realidade, das informações e das obras literárias presentes na biblioteca e nos leve a perceber o estudante como um ator fundamental no processo de construção dessa ação de mediação, que se dá por meio de um diálogo de três partes: o texto mediado, o mediador e o leitor.

Logo, segundo a autora:

A nossa compreensão de mediação no âmbito das bibliotecas públicas, que confere destaque ao conflito e abandona a noção de ponte, busca ultrapassar a premissa reificante de que o acesso à leitura e à informação, necessariamente, esclarece dúvidas, reduz incertezas e gera um indivíduo apto para participar no mundo (MARTINS, 2014, p. 182).

Assim, pensar numa mediação emancipatória implica pensar em práticas que reflitam acerca da realidade e suas múltiplas determinações na totalidade importância da contradição e da historicidade. Implica ainda pensar em práticas que não ocultem as contradições nem que as transformem em pano de fundo para um diálogo impossível que, como pudemos ver atualmente no cenário nacional, pode se prestar como instrumento para o esvaziamento do fluxo democrático.

É preciso lembrar ainda que a emancipação não vai acontecer de uma vez e não será em massa. Trata-se de um trabalho reflexivo, gradual e exaustivo de fazer perguntas. Nesse contexto, fazer as perguntas é mais importante que produzir as respostas.



3 Metodologia

Para falar de biblioteca escolar, precisamos antes compreender que o que existe são “bibliotecas escolares”, tão múltiplas quanto são as escolas. No caso dos autores deste capítulo, o olhar está lançado muito especificamente sobre um tipo de biblioteca escolar, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que responde às políticas de leitura desse município e atende especificamente a comunidade escolar do ensino fundamental.

Fundamentado no delineamento bibliográfico, nosso esforço é o de descrever e de proceder à análise do cenário de produção do plano anual de leitura da Biblioteca Ziraldo da Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira (EMPFCM), nos anos de 2019 e 2020.

3.1 *Descrição da elaboração do plano anual de leitura da EMPFCM*

O plano anual de leitura descreve, de modo objetivo, como as atividades de estímulo à leitura são desenvolvidas na biblioteca e quais as relações que essas atividades têm com o currículo escolar, levando em conta que é necessário trabalhar temas como diversidade, ações afirmativas e de inclusão, além das abordagens de temas considerados delicados.

No programa de leitura das BE do município, uma das ações políticas mais relevantes é a elaboração do plano anual de leitura. Ele geralmente é realizado por bibliotecários, assistentes de biblioteca, articuladores de leitura, direção escolar, coordenadores pedagógicos ou até mesmo professores. Esse plano se apresenta todo ano com a pretensão de organizar as ações em prol da leitura na escola toda.



A EMPFCM desenvolve ações de fomento à leitura que envolvem sequências didáticas específicas (sequências básicas, ações pontuais, ações institucionalizadas etc.). No plano anual de leitura a equipe da biblioteca precisa descrever essas sequências segundo um documento que tem formato definido pela gerência de biblioteca do município. O último plano, do ano de 2020, descreveu atividades que integram um bloco metodológico composto por 19 ações que se desdobram, a saber, em

- Leitura de histórias e contação de histórias;
- A sacola de leitura;
- Oficina de Leitura “Estrutura do Romance Policial”;
- Oficina de Leitura “Estrutura do Romance de Relacionamento”;
- Oficina de Leitura “Estrutura do texto poético com o livro ‘Tenho um abraço pra te dar’”;
- Recreio literário;
- Jogos literários;
- Trilhas de leitura;
- Leitura coletiva;
- Empréstimo domiciliar: a sacola de leitura;
- Dia “D” de leitura;
- Murais temáticos com datas comemorativas;
- Mural Virtual (*Facebook, Instagram e YouTube*);
- Literatura afro-brasileira;
- Mostra cultural/literária;



- Apresentações em Powerpoint sobre temas relevantes;
- Cantinho de leitura em sala de aula;
- Clube do Mangá;
- Mediação de leitura em sala de aula.

O plano de um determinado ano é construído tomando como referência sua execução no ano anterior. Veja o exemplo de uma das ações a seguir.

4 Leitura de histórias e contação de histórias

Previsão de período: durante todo o ano letivo.

Objetivos: despertar o prazer pela leitura, potencializar o processo de leitura, transformar a simples informação em interesse pelo conhecimento.

Ação ou ações: articulador de leitura realiza leitura protocolada ou contação de histórias na biblioteca.

Local: na escola (biblioteca), no Centro Cultural São Geraldo, Lar dos Idosos Nossa Senhora da Saúde e Lar dos Idosos Benedito Venâncio.

Alunos envolvidos: Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ciclos, EJA.

Materialidade: a sacola de leitura, livros, colchõezinhos, instrumentos musicais, fantasias etc.

Modalidade de leitura: a voz, a memória, a interação e a análise.

Meios de leitura: impressos, verbal, de imagens, linguagem oral.



Eixos: a leitura como instrumento de inserção social, como instrumento de informação e de conhecimento, como meio de construção da identidade e reconhecimento do outro.

Indicadores de qualidade:

- Existência de espaços de leitura.
- Existência de materiais de leitura elaborados por estudantes, professores e comunidade escolar.
- Existência de acervo amplo e atualizado na biblioteca.
- Existência de recursos tecnológicos nas escolas.
- Acesso ao acervo de livros da biblioteca.
- Apoio e acompanhamento às propostas de leitura dos professores.
- Roda de conversa e/ou encontros sobre as leituras realizadas com alunos.
- Empréstimo de livros da biblioteca escolar.
- Exposição de materiais de leitura.
- Planejamento e realização de atividades de leitura na biblioteca.
- Estímulo à leitura em contextos não escolares.
- Mudanças na prática de leitura dos alunos.
- Quantidade de livros emprestados e diversificação dos gêneros.
- Frequência na biblioteca da escola.

Metas: 80% no avanço ou na consolidação de capacidades do processo de leitura dos alunos.



As ações que obtiveram algum sucesso continuam no plano do ano subseqüente e as que não recebem avaliação positiva são descartadas. Para considerar que uma ação foi executada com sucesso, ela precisa ter propiciado a construção dos espaços de leitura, o aumento do fluxo de empréstimos e de visitação à biblioteca, a formação continuada de literatura com os professores, a ampliação e variação do acervo, a integração de trabalho da biblioteca com o trabalho de sala de aula, o envolvimento de toda a escola.

O exemplo deixa claro que se trata de um plano muito objetivo, que deixa poucas brechas. Não podemos afirmar com certeza que todas as bibliotecas compõem ou executam à risca esse plano, mas sabemos que os planos que não atenderem às predisposições da gerência de bibliotecas são devolvidos para reelaboração. Daí o desafio: como elaborar planos emancipatórios, autônomos?

Ora, o plano anual de leitura integra as políticas de leitura do município e, enquanto ele compuser essas políticas, vai continuar sendo elaborado. Nossa proposta aqui é refletir como, a partir desse projeto objetificado, as equipes das bibliotecas escolares podem construir um plano de maneiras mais autônomas e emancipatórias.

A equipe da Biblioteca Ziraldo possui uma identidade muito própria que tem relação com a formação e a convicção ideológica de cada membro. Trata-se de um agrupamento de profissionais composto por pedagogos e bibliotecários (graduandos e graduados) com bastante experiência com a função ou muito tempo de serviço dentro da escola.

É uma equipe que, pela capacidade técnica ou pelo tempo de trabalho, conquistou uma relativa autonomia e por isso a execução do plano acaba sendo atravessada pelas análises que cada membro da equipe faz das ações ao longo do



ano. Dada essa independência, são realizados ajustes, mudanças, a partir das reflexões das ações em curso. É possível observar que estamos considerando como elementos-chave para a autonomia de uma equipe a formação e a experiência. Daí considerarmos que os resultados dessa equipe são satisfatórios na direção daquilo que os autores estão apontando como uma visão democrática, ética e educativa da leitura, que acaba por promover um trabalho de formação de leitores mais emancipatório, atravessado, é claro, pelas contradições e idiosincrasias de cada membro da equipe e também pelas intervenções da comunidade escolar.

Um exemplo categórico dessa promoção emancipatória foi a realização da Mostra Literária de 2019, denominada *Trem Literário*, que por seis meses envolveu a comunidade escolar em um fluxo tão intenso de leitura e reflexão que acabou por compor o imaginário da comunidade escolar acerca do que é a leitura, qual o seu papel e quais são as ações, além das alegrias e tristezas que estão envolvidas nessa atividade. A Mostra Literária de 2019 ficou marcada até nas pinturas que agora compõem o cenário da escola.

5 Considerações finais

Até aqui traçamos o percurso de reflexão acerca das práticas de leitura literária no espaço da escola abrindo uma por uma, como as matrioskas de relações que mencionamos no início do texto. Percebemos que pensar ações na biblioteca escolar implica pensar a escola a partir da biblioteca, a política de educação a partir da escola e a sociedade a partir dos nossos modelos de educação.

Nossa sociedade capitalista opera por meio da reificação objetificando alunos, professores e demais profissionais da



comunidade escolar, ao exigir sempre que tudo o que se faça seja produtivo, quantificável, previsível, útil dentro de sua lógica alienante. Esse modelo repete, em menor escala, o modo como se estruturam os planos de leitura e a falta de abertura deles para que o leitor, o aluno, explore a literatura a partir do caminho das próprias experiências e desenvolva com a leitura uma relação íntima, autônoma e desvinculada das questões de ensino.

Menos do que pensar o viés pragmático da leitura como “não desejável” ou “menor” em relação às possibilidades de construção de sentido, colocamos aqui a importância de conviverem os distintos modos de se ler e pensar a leitura, ora como fonte de informação, aprendizado, domínio dos códigos e saberes, ora como o questionar-se, surpreender-se, demorar-se, como um abrir de sentidos e dúvidas diante de algo que é indizível e inexplicável na nossa experiência com o mundo.

A Biblioteca Ziraldo se apoia na experiência e criatividade de sua equipe para fazer da mediação de leitura uma ação que contraria a conformação, o silenciamento e a transmissão automática e irrefletida de conteúdos. Mesmo dentro da lógica reificante dos planos de leitura, os profissionais pensam suas atividades guardando nelas um espaço, ou melhor, um tempo para o silêncio do leitor, seu espanto, sua perplexidade diante do que se abre por meio do texto. Para além dos códigos, das palavras, é restituída ao leitor a possibilidade de se encontrar com sua própria biografia, ler seu próprio tempo num texto do passado, enfim, dominar a “palavramundo” de que falava Paulo Freire.

Enfim, o exemplo da Biblioteca Ziraldo permite perceber que, pela mediação, a leitura literária ultrapassa o lugar escolarizado do informar ou sanar dúvidas, podendo leitores e mediadores explorar possibilidades e ampliar sentidos. O texto se desloca do lugar imediato para o mediato. É importante, no entanto, ter a consciência de que esse não é um percurso rá-



pido, seja por questões particulares de cada sujeito leitor, seja pelos constantes enfrentamentos que travam a equipe da biblioteca, face à comunidade escolar e todas as suas demandas.

Essa discussão reforça a importância de estudos a respeito de práticas de mediação de leitura literária e os muitos papéis da literatura na biblioteca escolar e na formação do leitor. Entendemos que nos debruçarmos sobre os modos como os sujeitos das bibliotecas se apropriam desse espaço é uma das maneiras para repensar não somente atividades e práticas, mas a construção de políticas que valorizem a experiência dos sujeitos e abram espaços para os elementos menos quantificáveis, porém imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Por fim, Graciela Montes (2020, p. 40) nos lembra com muita sensibilidade que “a biblioteca é o lugar natural do leitor”. Então, para além do plano com suas fichas, conteúdos, respostas e informações, ela é um campo de exploração, de dúvida, diálogo e silêncio, experiência e memória.

REFERÊNCIAS

AMARO, V. **Biblioteca escolar**: modos de usar. São Paulo: FEBAB, 2016.

BÉRTOLO, C. A operação de ler. *In*: BÉRTOLO, C. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, A.C.R. (org.) **Direitos humanos e Literatura Cjp**. Ed. Brasiliense, 1989.

CASTRILLON, Silvia. Biblioteca escolar, qual o sentido? **Emília**, [s.l.], 29 jan. 2014, Formação de leitores. Disponível em: <https://emilia.org.br/biblioteca-escolar-qual-o-sentido/> Acesso



em: 02 jun. 2021.

GARCEZ, E. F.; VIEIRA, M.V. da; LACRUZ, M. del C. A. A biblioteca escolar a partir da perspectiva sociofenomenológica. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 40, n. 3, p. 305-315, set./dez. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, A. A. L. Mediação e bibliotecas públicas: uma perspectiva dialética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. esp., p. 164-185, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000500013&lng=en&nrm=iso Acesso em: 02 jun. 2021.

MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emilia e Solisluna Editora, 2020.

SANTOS, L. V. M. O bibliotecário escolar e a gestão de múltiplos espaços: a experiência de Belo Horizonte. **FEBAB**, São Paulo, 2015. Disponível em <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1256> Acesso em: 19 jun. 2021.





GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DA REDE DE BELO HORIZONTE

Adriana Pedrosa Martimiano
Coordenadora Técnica das Bibliotecas
da Gerência de Bibliotecas da
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
adriana.martimiano@edu.pbh.gov.br

Ricardo José Miranda
Titular da Gerência de Bibliotecas da
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
ricardo.jose@edu.pbh.gov.br

1 Introdução

Este capítulo apresenta o percurso das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RMEBH, destacando três momentos distintos da gestão. Delimita-se para o relato o período de 1997 a 2020.

No primeiro momento, antes de 1997, as bibliotecas escolares caracterizavam-se pela ausência do profissional bibliotecário. Esses espaços, quando existiam, ficavam sob a responsabilidade de professores que, por algum motivo, principalmente de saúde, encontravam-se afastados da sala de aula. No acervo, predominavam os livros didáticos havendo baixo investimento em livros literários e outros recursos informacionais.

No segundo momento, precisamente no ano de 1997, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promove mudanças



estruturais com a criação do Programa de Revitalização das Bibliotecas, posteriormente denominado Programa de Bibliotecas. As alterações foram um marco e mudaram definitivamente a percepção da comunidade escolar acerca desse espaço. Entre outras inovações do Programa destacam-se a inclusão do profissional bibliotecário nas escolas da RMEBH e a criação do cargo de auxiliar de biblioteca escolar, fazendo com que a literatura literária tivesse espaço de destaque nas bibliotecas. Segundo Coimbra (2016), “o Programa de Bibliotecas surgiu visando à implementação da nova proposta pedagógica pelas possibilidades de múltiplas leituras que a biblioteca pode oferecer”. A gestão das bibliotecas passou a ter uma coordenação centralizada e os bibliotecários ficaram responsáveis por orientar um conjunto de bibliotecas. Esses profissionais, nomeados em concurso público com a denominação de Técnico Superior de Educação e posteriormente Analistas de Políticas Públicas, ficavam lotados em uma escola, cuja biblioteca recebia a designação de Biblioteca-Polo. Esses bibliotecários não eram exclusivos da Secretaria de Educação podendo, a bem do serviço público, ser transferidos para qualquer outro órgão da Administração Municipal.

Embora houvesse uma coordenação centralizada, as bibliotecas nesse período eram marcadas pela gestão individualizada, inexistência de normas e padrões comuns e, conseqüentemente, disparidades nos acervos e serviços prestados e grande rotatividade do cargo de auxiliar de biblioteca. Apesar disso, os acervos cresceram acentuadamente, especialmente impulsionados pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE e pela obrigatoriedade do investimento de 10% da verba recebida pela escola na biblioteca.

No terceiro momento, a partir de 2017, inicia-se uma nova etapa na história das Bibliotecas Escolares do município de Belo Horizonte. No plano de gestão de 2017-2020 da Secretaria Municipal de Educação, a leitura foi considerada o eixo da política



pedagógica da cidade, transformando a biblioteca escolar no seu esteio. Este período é marcado pela criação da Gerência de Bibliotecas, tendo como titular um profissional bibliotecário, a criação da Rede de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte e a criação dos cargos de Bibliotecário Escolar e Assistente Administrativo Educacional. A busca pela padronização dos produtos e serviços e da organização da informação e a equidade das bibliotecas escolares tornam-se os principais objetivos da SMED. As estratégias adotadas para o alcance desses objetivos serão abordadas neste relato.

De antemão, esclarece-se que a biblioteca escolar caracteriza-se principalmente pela diversidade de usuários e, conseqüentemente, o bibliotecário responsável pela unidade precisa estar atento em oferecer serviços que atendam a cada usuário individualmente e no coletivo. Assim como dizem Behr, Moro e Estabel (2008):

A biblioteca escolar se caracteriza como função pedagógica e abrange ampla “clientela” e de diversos níveis de escolaridade, pois seus usuários pertencem à faixa etária dos dois aos oitenta anos, desde a educação infantil ao pós-médio, incluindo a educação de jovens e adultos, o corpo docente, funcionários e comunidade escolar. O bibliotecário tem a função de gestor e de educador, buscando a oferta de serviços, através da avaliação no uso de ferramentas de gestão, e qualidade, propiciando o acesso e o uso da informação para todos (BEHR; MORO; ESTABABEL, 2008, p. 32).

Pensar na gestão de bibliotecas escolares com diferentes categorias de usuários, disparidades de acervos e serviços, espaços físicos heterogêneos e recursos humanos escassos é um desafio para a gestão que desde 2017 vem reestruturando a forma de trabalho do bibliotecário e também das bibliotecas. Mudanças são essenciais quando se deseja alcançar determinados objetivos e, conseqüentemente, algumas perdas são necessárias para ha-



ver conquistas. No caso das bibliotecas escolares municipais de Belo Horizonte, foi preciso uma mudança de concepção do espaço como também do uso de todos os profissionais atuantes na escola.

Diante do exposto anteriormente, teve-se como objetivo instituir a Rede de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte promovendo a equidade das bibliotecas escolares do município oferecendo acesso e serviços de qualidade aos estudantes e munícipes da cidade.

A criação do Programa de Bibliotecas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi um marco na história da educação da cidade. O espaço da biblioteca passou a ter um olhar diferenciado principalmente pela presença do profissional bibliotecário responsável pela coordenação desses locais. No entanto, o baixo número de bibliotecários, a gestão individualizada que permitia formas diferentes de gerir o espaço, a ausência de normas gerais para organização técnica do acervo, entre outras questões, fazia com que as bibliotecas fossem díspares em diversos quesitos. Era vigente a necessidade de centralização da gestão.

A existência de um órgão gestor da rede de bibliotecas trouxe avanços significativos para as bibliotecas escolares municipais que seriam inviáveis numa gestão individualizada. Mudanças como definição de critérios para construção e reforma dos espaços físicos, instruções de serviços a serem observadas por todas as escolas referentes ao desenvolvimento de coleções e circulação de documentos e padronização do tratamento da informação propiciada pela automação foram algumas delas. Apesar dos avanços, ainda há muito o que ser feito, sendo a inserção da educação infantil na Rede o principal desafio.

No intuito de elaborar propostas para a gestão e políticas de leitura para a rede municipal, foram realizados dois diagnósticos, o primeiro em 2017, das bibliotecas do ensino fundamental, e o segundo em 2019, nos espaços de leituras da



educação infantil da rede própria e parceira. A partir do resultado do primeiro diagnóstico foram elaboradas estratégias para a criação da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares, tendo como premissa a busca pela equidade dos espaços de leitura das escolas. As mudanças foram muitas e provocaram alguns ruídos, principalmente pelo fato de que era necessária uma mudança de cultura na rede no que diz respeito ao uso da biblioteca. Das mudanças estruturais listamos: criação da Gerência de Bibliotecas tendo como titular um profissional bibliotecário, tornando as bibliotecas visíveis no organograma da SMED; instituição da Rede de Bibliotecas Escolares; mudança de lotação dos bibliotecários das escolas para a SMED; criação do cargo de Bibliotecário Escolar; criação do Centro de Referência da Biblioteca Escolar; efetivação da compra de um software e início da automação das bibliotecas. Das mudanças administrativas elencamos: classificação das bibliotecas do ensino fundamental e infantil; elaboração das especificações técnicas para as instalações; instruções de serviço para desenvolvimento do acervo e circulação de documentos; especificação para compra de mobiliários; elaboração de manual para entrada de dados bibliográficos.

2 Referencial teórico

A biblioteca escolar, como parte integrante da escola, também vivencia com esta os seus pressupostos, dilemas e desafios, e a gestão da biblioteca escolar busca participar das soluções dos problemas e do desenvolvimento institucional.

A gestão democrática da escola é atualmente algo consolidado, e o gestor dispõe de diversos instrumentos para garanti-la, entre eles o Projeto Político Pedagógico. Neste a biblioteca deve estar obrigatoriamente incluída, pois

É fundamental que quando houver uma reordenação curricular ou metodológica do Projeto



Político Pedagógico, que esta comporte todos os segmentos permitindo assim que a biblioteca escolar esteja integrada a ele para a sua efetividade no processo educacional (MASSOTTI, 2012, p. 27).

Os processos de trabalho também devem ser objetos de investimento do gestor buscando, na sua padronização, a equidade entre as bibliotecas da Rede e o aperfeiçoamento dos serviços e produtos prestados, tendo como premissa que

O profissional da informação deve estar atento a todos os aspectos relacionados com a busca da qualidade, mesmo porque faz parte da sua formação o conhecimento de que a qualidade da informação está atrelada à sua pertinência, relevância, atualidade, acurácia, confiabilidade, disponibilidade em tempo hábil, processamento adequado, desiderata (coisa que falta, mas necessária e desejada), consistência invariável, abrangência total, oportunidade máxima e, em alguns, casos o sigilo (ROCHA; GOMES, 1993, p. 144).

As tecnologias e seus usos também estão entre os pilares da gestão da Rede, em dois focos. O primeiro é aperfeiçoar os produtos e serviços ofertados, pois

O uso das tecnologias deve considerar as necessidades e o perfil dos consumidores, ou seja, dos usuários que frequentam a unidade. Assim, o avanço tecnológico trouxe mudanças significativas para as bibliotecas, e também trouxe reflexos significativos para um novo comportamento dos serviços oferecidos (SANTA ANNA, 2018, p. 80).

O segundo foco é o aperfeiçoamento das atividades biblioteconômicas, como enfatiza Losano (1981, p. 59):



[...] o processo de automação vem se consolidando no mundo. No entanto, adotar um sistema eletrônico não requer simplesmente a agilidade e economia de recursos, ele deve visar, principalmente, a satisfação de quem faz seu uso, o que requer práticas administrativas no sentido de monitorar, avaliar e melhorar a qualidade dos sistemas automatizados.

A gestão de pessoas também não pode ser negligenciada, principalmente considerando que o ambiente escolar é, por natureza, extremamente sensível à essa questão. Promover o desenvolvimento de habilidade e competência, destacando a liderança e a ética, é tarefa que o gestor da Rede deve considerar como

[...] sua função [...] preparar-se para atuar com a liderança assertiva e possuir uma visão abrangente, buscando motivar, administrar conflitos, ser ético e flexível para que, dessa forma, obtenha a colaboração e a admiração da sua equipe (NOGUEIRA; BERNARDINO, 2020, p. 4).

Destarte, a gestão da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte pauta suas ações considerando a gestão de pessoas, a tecnologia e seus usos e o aperfeiçoamento dos produtos e serviços ofertados.

3 Percurso para consolidação da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é composta por 173 escolas de ensino fundamental, 3 escolas de ensino especial e 145 de educação infantil. Todas as escolas de ensino fundamental e ensino especial possuem biblioteca. Entre as escolas de educação infantil, parte possui bibliotecas, cerca



de 30 escolas, e as demais dispõem de salas de multimeios, compartilhando acervos bibliográficos com brinquedos e jogos.

O diagnóstico desses espaços realizado no ano de 2017 mostrou que as bibliotecas estavam em níveis diferenciados de organização, serviços e acervos.

A realidade de trabalho do profissional bibliotecário era desgastante e por vezes frustrante, uma vez que não era possível realizar um trabalho de qualidade em todas as bibliotecas sob sua coordenação. Era necessário fazer mudanças no sentido de promover a equidade desses espaços. Inicia-se então uma série de estratégias que passamos a relatar a seguir.

O Programa Leituras em Conexão foi criado pela SMED em 2017 e tem por finalidade promover e articular todas as ações de leitura na escola. Nele, a leitura passa a ser o eixo da política educacional da cidade e a biblioteca começa a ser vista como o cartão de visita de cada escola. Não se pode deixar de mencionar que isso provoca certo desconforto, uma vez que a valorização muito se dá no campo do discurso.

A criação da Gerência de Bibliotecas foi uma ação importante criada no intuito de buscar o protagonismo da leitura e o aperfeiçoamento da infraestrutura escolar. Com isso, as Bibliotecas passam a figurar no organograma da SMED. Para possibilitar a gestão centralizada os bibliotecários tiveram a lotação transferida das escolas para a Secretaria, passando estes para a denominação de Bibliotecário Escolar Sênior, que além de outras atribuições, são responsáveis pela colaboração na gestão da Rede.

A instituição da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares foi também uma ação de extrema importância. A Rede passa a reunir todas as bibliotecas escolares e responde pela normalização e orientação técnica delas, o que, embora continuassem sob



a subordinação das direções das escolas preservando a autonomia dos estabelecimentos de ensino, foi um ganho significativo para a padronização técnica das bibliotecas escolares.

Na implementação do Programa Leituras em Conexão, a Secretaria passa a requerer das escolas melhorias e adequações nas bibliotecas. Como suporte e orientação às escolas, a Gerência de Bibliotecas implementa a Classificação das bibliotecas. A elaboração desse documento teve como subsídio os Parâmetros para Bibliotecas Escolares, (CAMPELLO *et al.*, 2011) publicado em 2011,

[...] embora a importância da biblioteca na escola seja reconhecida, há no país um desconhecimento generalizado das características que definem o que constitui realmente uma biblioteca escolar. Assim, partiu-se do princípio de que a melhor maneira de mostrar o que é uma verdadeira biblioteca escolar seria definir padrões que dessem aos interessados um ponto de partida para criar bibliotecas nas escolas que ainda não dispusessem desse recurso, e para avaliar e aperfeiçoar as bibliotecas já existentes (CAMPELLO *et al.*, 2011, p. 107).

A Classificação avaliou critérios relacionados à Gestão, Recursos Humanos, Espaço físico e mobiliário, Acervo, Produtos e serviços e Tratamento da Informação. A partir da análise do resultado de cada escola foram propostas sugestões de melhorias e adequações físicas. Em relação aos critérios norteadores das instalações físicas, estes visam especialmente que a instituição denominada biblioteca escolar seja de fato o coração das escolas municipais de Belo Horizonte e tornem-se um lugar prazeroso de leitura e de convivência da comunidade escolar.

Para amparar o Programa nas escolas foi criada a função do Articulador de Leitura, responsável pela articulação das



ações de leitura dentro da escola. O profissional designado para a função recebeu treinamento de 21 horas ofertado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (CEALE-FaE). Nesse momento, objetivando que a responsabilidade da leitura seja de toda a escola, não foi permitida a nomeação do bibliotecário e auxiliar de biblioteca para essa função. A formação do Articulador é contínua e ocorre sob a responsabilidade da Gerência de Bibliotecas.

Consubstanciando a meta de 1 bibliotecário em cada escola, já previsto na Lei 12.244, foram criados, por meio da Lei Municipal 11.132/2018, 380 cargos de Bibliotecário Escolar Pleno, sendo exclusivos da Educação Municipal.

Tencionando que a biblioteca assuma lugar de destaque nas escolas, foi criado o Centro de Referência da Biblioteca Escolar. Localizado na sede da Secretaria de Educação, esse espaço objetiva ser a referência em termos de acervo, espaço físico, mobiliário e serviços para todas as escolas, além de ser o depositário das produções dos servidores da SMED.

Uma das principais características de uma rede é a padronização do tratamento da informação. Tendo isso como premissa, foram elaboradas as instruções de serviço para circulação de documentos e desenvolvimento das coleções. Até então, as bibliotecas tinham normas próprias e por vezes divergentes com as políticas da Secretaria. As instruções de serviço visam garantir um equilíbrio entre as bibliotecas, diminuindo a enorme lacuna até então observada. Ademais, visando apoiar as escolas na adequação dos espaços físicos e na correta escolha dos mobiliários, foram criados os documentos “Especificação Técnica de Instalações Físicas da Biblioteca Escolar da Rede Municipal” e “Especificação Padrão de Mobiliário para Bibliotecas Escolares”.

A Rede conta hoje com 30 bibliotecários que ocupam o cargo de Bibliotecário Escolar Sênior. Todos esses profissionais



estão envolvidos no projeto de automação, que tem como meta automatizar todas as bibliotecas da Rede Municipal de Educação.

A automação das bibliotecas, idealizado desde 1997, sem sombra de dúvidas é a mais significativa conquista após a garantia de um profissional bibliotecário em todas as escolas.

A automação assegura, em primeiro momento, o tratamento biblioteconômico mínimo e uniforme. Torna visível à comunidade escolar e a toda a cidade a riqueza do patrimônio cultural dessas instituições, além de consolidar o conjunto de bibliotecas como uma rede de instituições que colaboram entre si e crescem de forma harmônica e igualitária. Segundo Rodrigues (2009), uma biblioteca automatizada, além de melhorar o atendimento aos usuários, também otimiza o tempo dos serviços:

Com o avanço da tecnologia, bibliotecas estão se informatizando com a finalidade de melhorar o atendimento aos usuários, proporcionando-lhes melhorias na recuperação de informações contidas em suas bases de dados. Além disso, outras ferramentas ligadas à tecnologia da informação, como a internet, e um sistema de gerenciamento de bibliotecas se tornaram instrumentos imprescindíveis na atualidade, já que estes estabelecimentos têm a informação como produto e fazem parte da chamada indústria da informação (RODRIGUES, 2009, p. 2).

A automação teve início com a catalogação dos acervos de duas bibliotecas. Neste período chamado Projeto Piloto, foram elaborados os manuais para entrada de dados bibliográficos, bem como as políticas de indexação e classificação. Visando atender às demandas dos usuários da Rede, foi estabelecido um grupo de indexadores específicos para a literatura infantojuvenil, visto que os estudantes, que são a maioria dos usuários da rede, apresentam demandas específicas que não poderiam ser atendidas com o uso de termos genéricos na catalogação.



Os instrumentos periféricos dessa automação, tais como melhoria no controle do patrimônio e maior visualização dos recursos disponíveis, propiciam à biblioteca escolar tentáculos que ultrapassem os muros das escolas e, somados aos esforços das bibliotecas públicas e comunitárias, fortalecem as ações culturais dessa cidade leitora e contribuem para o suprimento de informações seguras e úteis ao cidadão belo-horizontino.

É nesse contexto que as bibliotecas escolares se solidificam como um espaço de conhecimento e cidadania.

4 Resultados e/ou discussões

Fazer com que a biblioteca se torne visível e assuma seu lugar de importância dentro da escola tem sido uma constante na Rede Municipal de Educação desde 1997. Padronizar o tratamento da informação, os produtos e serviços em unidades diversas é um desafio que tem sido vencido por etapas e com esforços contínuos de toda a equipe. Cada etapa vencida é uma vitória na consolidação da Rede, no entanto, há muito o que fazer. Para além da instituição da Rede, é necessário que as unidades escolares e os profissionais bibliotecários pautem suas ações pensando também em rede. O fato de as bibliotecas escolares terem tido uma gestão individualizada durante muitos anos acaba por ser um dificultador para esse processo de mudança tão necessário para que as bibliotecas continuem o trabalho primoroso que tem sido realizado no decorrer desses 24 anos de existência do Programa de Bibliotecas, hoje, Rede Municipal de Bibliotecas Escolares. Não obstante, é fundamental que as mudanças sejam analisadas pela ótica do usuário e do uso das bibliotecas nas escolas.



5 Considerações finais

As unidades de informação, em geral, e as da educação em especial, buscam ressignificar o seu lugar na organização, os seus produtos e serviços, bem como o seu fazer biblioteconômico, obrigando-as a aperfeiçoar a sua gestão com foco especialmente na gestão de pessoas, na tecnologia, na construção coletiva e nos resultados. Portanto, obrigatoriamente, promovendo a discussão sobre metodologias de trabalho e tecnologias, e também, como nos alerta Santa Anna (2020, p. 98),

[...] questões humanas, como os relacionamentos interpessoais, o trabalho em equipe, os perfis profissionais, o bibliotecário como gestor, o comportamento humano e demais fatores relacionados às relações humanas no trabalho.

Todos esses fatores influenciam diretamente na concepção da Rede e são considerados no estudo e na implementação das ações de gestão. Acreditamos que a existência de um órgão gerencial específico para a biblioteca escolar dentro de uma Secretaria de Educação que acompanha essas unidades contribui para a sua inserção e integração ao espaço escolar.

Diante do exposto, conclui-se que após 24 anos de implementação do Programa de Bibliotecas, sugere-se avaliar os processos de mudança trazidos pela implementação da Rede sob a ótica do usuário e do uso da biblioteca escolar, a inserção da biblioteca no organograma da SMED a partir da criação da Gerência de Bibliotecas, a mudança dos processos manuais para o processo automatizado e a inserção do profissional bibliotecário no espaço escolar.



REFERÊNCIAS

BEHR, A.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.com.br/r/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/?format=pdf> Acesso em: 27 maio 2021.

CAMPELLO, B. S. *et al.* PARÂMETROS PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES BRASILEIRAS: fundamentos de sua elaboração. **Inf. & Soc: Est.**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revista.abdf.org.br/abdf/article/download/80/81> Acesso em: 08 jun. 2021.

COIMBRA, S. A. D. de O. **O programa de bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: caminhos para uma política de formação de leitores. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3062> Acesso em: 27 maio 2021.

LOSANO, M. G. Um sistema alemão de programa para a gestão automatizada e integrada das bibliotecas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 1/2, jan./jun. 1981.

MASSOTTI, J. P. **A construção do conhecimento em uma gestão democrática**: espaço biblioteca. Três Passos, 2012 (Monografia de pós-graduação). Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3051/Massotti_Joao_Paulo.pdf?sequence=1 Acesso em: 02 abr. 2021.

NOGUEIRA, A. M. L.; BERNADINO, M. C. Gestão de Pessoas em Bibliotecas Universitárias: uma proposta de atuação. **Rev. Inf. na Soc. Contemp.**, Natal, RN, v. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/19732/13105> Acesso em: 23 abr. 2021.



ROCHA, E. C. ; GOMES, S. H. de A. A gestão da qualidade em unidade de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 142-152, maio/ago. 1993. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_c3e59a4c62_0009018.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, A. M. M.; PRUDÊNCIO, R. B. C. Automação: a inserção da biblioteca na tecnologia da informação. **Biblionline**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFernela/insercao-da-biblioteca-na-tecnologia.pdf> (unesp.br) Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTA ANNA, J. Referenciais teóricos sobre a temática “gestão de bibliotecas”: uma investigação na literatura em face da Base de Periódicos em Ciências da Informação (BRAPCI). **RDBCI: Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8641750/pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.





NOSSOS ORGANIZADORES



Eduardo Valadares da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4078942678173992>

Eduardo Valadares é professor adjunto na Escola de Ciência da Informação da UFMG, atuando na função de diretor da ECI na gestão 2021-2025 e coordenador do projeto de extensão Conto e Reconto. Possui graduação em Biblioteconomia, mestrado em Educação e doutorado em Ciência da Informação. Além de docente e pesquisador com principal interesse no campo da Biblioteconomia Escolar e Formação do Leitor, atuou como bibliotecário escolar e contador de histórias por 11 anos.





Ana Paula Meneses Alves

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2434972394883934>

Doutora em Ciência da Informação pela Unesp em regime de cotutela com a Universidade de Granada - Espanha, na qual recebeu o título de Doutora em Ciências Sociais. Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos. Bacharel em Biblioteconomia pela Unesp. Professora adjunta da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando na Graduação em Biblioteconomia e na Pós-graduação em Ciência da Informação. Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão nas temáticas: Recursos e Serviços de Informação; Competência em Informação; Uso ético da Informação; Informação e saúde; Informação e Emancipação Social. Membro da Associação de Bibliotecários de Minas Gerais e Febab. Associada à Ancib. Coordenadora do GT Relações Étnico-Raciais e Decolonialidades e membro do GT de Competência em Informação, ambos da FEBAB. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Recursos, Serviços e Práxis Informacionais (NERSI) da UFMG.





Everton da Silva Camillo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7929896364046342>

Formou-se em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP) em 2017. Durante sua formação fez intercâmbio acadêmico na Universidade de Coimbra, em Portugal (2015). Posteriormente, em 2020, tornou-se mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e nesse decurso fez estágio de pesquisa na Université de Sherbrooke, no Canadá (2019). Atualmente, cursa seu doutorado em Ciência da Informação também na UNESP e atua como bibliotecário escolar na Prefeitura Municipal de Vila Velha, no Espírito Santo, em escola de Ensino Fundamental. Na pesquisa, interessa-se pelos seguintes temas: práticas e reflexões sobre bibliotecários e bibliotecas escolares; políticas públicas do livro, leitura e bibliotecas; educação para o Desenvolvimento Sustentável. Tem estudos nesses temas publicados em periódicos nacionais e internacionais.





Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0195666724308876>

Marcelly Chrisostimo de Souza Zrriel é bibliotecária pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e também mestre pela mesma universidade. Iniciou sua atuação em bibliotecas escolares em 2012, ainda como estagiária, e se dedicou a aprofundar seus estudos sobre leitura em bibliotecas escolares internacionais, apresentando como objeto de pesquisa em sua dissertação o tema “A leitura na biblioteca escolar: ‘noções’ de leitura e seus impactos na relação do adolescente com o ato de ler”. Atualmente, é gestora de uma biblioteca em escola privada no Rio de Janeiro, onde tem a oportunidade de estar à frente de uma das bibliotecas da rede. Em 2019, iniciou um projeto de produção de conteúdo sobre gestão de bibliotecas nas redes sociais, além de empreender na área ofertando cursos, consultorias, mentorias e treinamentos para bibliotecários e escolas.



PREFACIADORA



Bernadete Santos Campello

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6477409101333398>

É doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e mestre em Biblioteconomia (1984) pela mesma Universidade. É professora titular aposentada da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordenou por anos o Grupo de Estudo em Biblioteca Escolar.



NOSSA EQUIPE DE APOIO TÉCNICO

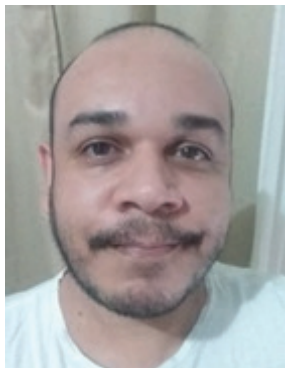


Ramira Augusta da Costa Soares Querido

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8057093440163354>

Atualmente discente de graduação de Biblioteconomia, pela Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora de Língua Portuguesa. Atuou como professora de Educação Infantil, professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Inicial e Final e como professora no Ensino Médio. Presente, se integra à equipe de bolsistas do Programa Carro-Biblioteca: Frente de Leitura, Projeto Conto e Reconto.





Diogo Roberto da Silva Andrade

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2588351371083404http>

Discente de graduação de Biblioteconomia, pela Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pela mesma instituição busca Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: Perspectivas Queer, LGBTI. Atuando principalmente nos seguintes temas: bibliografia, disseminação da informação, gênero e sexualidades. Integrante da equipe de bolsistas do Programa Carro-Biblioteca: Frente de Leitura, Projeto Conto e Reconto. E é líder da linha de Uso Ético da Informação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Recursos, Serviços e Práxis Informacionais (NERSI-UFMG), desenvolvendo atividades de pesquisa quanto aos aspectos éticos da produção científica e plágio acadêmico.



NOSSOS AUTORES



Sueli Bortolin

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391057804931698>

Doutora e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Interfaces: Informação e Conhecimento da UEL credenciado ao CNPq e coordenadora do projeto de pesquisa “Mediação Oral da Informação e da Literatura em Ambiente Digital”. Responsável pela coluna Literatura Infantojuvenil no site INFOhome. Colaboradora da Rede Mediar (<https://redemediar.wordpress.com/>). Investiga os seguintes temas: mediação da informação, mediação da leitura, mediação da literatura, mediação oral, mídias orais, bibliotecas públicas e bibliotecas escolares.





Filipe Ricardo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6789444312354482>

Bibliotecário graduado em Biblioteconomia na Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Biblioteconomia durante dois anos, ficando um ano como voluntário do mesmo programa. Atualmente é discente em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e discente em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Unimetrocamp. Possui interesse de pesquisa em: Gestão da Informação, Informação Estratégica, Educação, Relações étnico-raciais, Leitura, Mediação da Informação e Biblioteca Escolar. Tem experiência na atuação como bibliotecário escolar em rede de ensino particular do Estado de São Paulo.





João Paulo Borges da Silveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7332086882653591>

Docente e coordenador da Especialização em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bibliotecário na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorando em Educação pela UCS. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM). Bacharel em Biblioteconomia pela FURG. Tem experiência em bibliotecas escolares, públicas, especializadas e universitárias. Temáticas de interesse: Educação; Ensino de Biblioteconomia; Práticas educativas em bibliotecas; Informação e cidadania; Educação a distância; Gestão de unidades de informação; Estudos de usuários; Desenvolvimento de coleções; Estudos métricos da informação; Memória, identidade e patrimônio.





Rodrigo Barbosa de Paulo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1572717403309508>

Doutor e mestre em Ciência da Informação pelo PPGCI/(UNESP-Marília/SP), bacharel em Biblioteconomia pela mesma universidade, técnico em Magistério (CEFAM- Marília/SP). Pesquisa principalmente os seguintes temas: competência em informação, formação de usuários, biblioteca escolar e segurança da informação. Tem experiência há mais de seis anos como bibliotecário escolar, ganhador do prêmio Da Vinci Huis (2015) como bibliotecário escolar inovador, em Maastricht/ Holanda. Participou da XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores da AUGM (Mendoza/ Argentina) em 2018. Atualmente exerce trabalho como professor assistente em uma escola bilíngue em Marília/SP. Participa do grupo de pesquisa Comportamento e Competências Informacionais (UNESP- Marília).



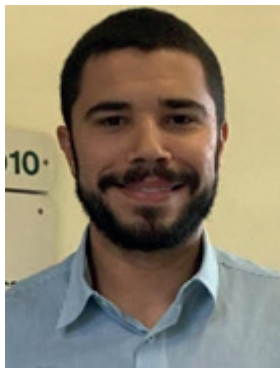


Claudio Marcondes de Castro Filho

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6124696166344150>

Bacharel em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Mestrado e doutorado em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Livre-docente em Ciência da Informação pela USP. Atualmente é professor associado na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na UNESP/Marília. Pós-doutorado em Biblioteca Escolar pela Universidade Aberta de Lisboa. Foi editor responsável dos periódicos InCID e Biblioteca Escolar em Revista. Líder do Grupo de Estudos do CNPq: Práticas e Reflexões sobre Biblioteca Escolar. Pesquisador nas seguintes áreas: biblioteca escolar; políticas públicas do livro, leitura e biblioteca; profissional da informação e tipologias de unidades de informação.



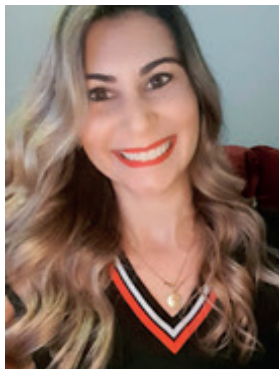


João Arlindo dos Santos Neto

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9296179246118904>

Doutor e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. É professor adjunto do Departamento de Ciência da Informação da UEL e docente permanente externo no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UEL. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Interfaces: Informação e Conhecimento da UEL credenciado ao CNPq. Responsável pela coluna intitulada “Sala de aula: dia a dia na universidade”, publicada no INFOhome. Colaborador da Rede Mediar (<https://redemediar.wordpress.com/>). Tem como interesse os seguintes temas da pesquisa: Mediação da informação; Formação do profissional da informação; Recursos e serviços informacionais; Uso de mídias e redes sociais por equipamentos informacionais; Bibliotecas escolares.



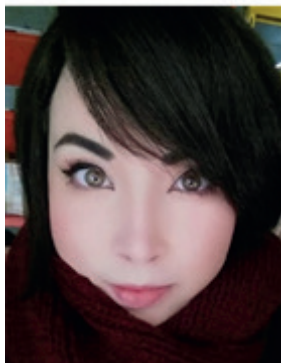


Fabiana Sala

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1930992539170547>

Bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP Campus de Presidente Epitácio) desde o ano de 2011. Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP Campus de Marília). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP Campus de Presidente Prudente), em 2018. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP), em 2008. Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2006. Temáticas de interesse: Políticas Educacionais; Práticas Educativas; Formação Profissional; Práticas e Reflexões sobre Biblioteca Escolar.



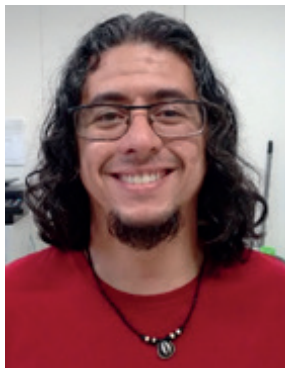


Estela Maris Ferreira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8131500809124662>

Estela Maris Ferreira se formou em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos. Foi bibliotecária catalogadora no “Espaço Conhecimento e Cultura”, projeto da UNESP. Atualmente é bibliotecária-chefe do Colégio Anglo São Carlos, gestora da Biblioteca Anglo Araraquara, facilitadora credenciada do ensino socioemocional Somos Mais Educação - Franklin Covey Brasil, membro efetivo da “Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolas” (CBBE- FEBAB) e do “Encontro de Bibliotecários do Estado de São Paulo” (ENBIESP). Sua biblioteca foi escolhida pelo grupo Google for Education como espaço de cultura e conhecimento. Possui experiência na área de pesquisa com participação em simpósios, palestras e workshops internacionais e nacionais, especialista em diagnóstico e planejamento de bibliotecas escolares, estudos em *design thinking* e sistemas de catalogação MARC21. Possui empresa especializada em soluções de gestão e projetos voltados para a área da educação e cultura.





Rodrigo de Freitas Teixeira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594838868687708>

Graduado em Biblioteconomia pela UFMG (2006), onde também aprendeu o ofício de narrador de histórias. Apaixonado por livros, sempre buscou desenvolver ações de incentivo à leitura. Atua na Fundação Municipal de Cultura de BH desde 2010, onde trabalhou por seis anos no Centro Cultural Urucuia, estando lotado na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de BH desde 2016. Trabalha no educativo da biblioteca, acompanhando grupos, ministrando oficinas e mediando leituras. É subcoordenador do Projeto Conto e Reconto, da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECI-UFMG. Participa do Coletivo Simples, que realiza performances poéticas.





Norma de Souza Lopes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4472935353523887>

Meu nome é Norma de Souza Lopes e tenho 50 anos. Sou poeta, professora e articuladora de leituras da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Nasci em Belo Horizonte, graduei-me em Pedagogia (UFMG), pós-graduei-me em Educação Comunitária (PUC-MG), Mídias na Educação (UFJF), Literatura e Cultura, Literatura Brasileira e Literatura Contemporânea (FESL) e Proleitura pela UFMG/FAE. Sou autora dos livros “Borda” e “De mim ninguém sai com fome”, pela Editora Patuá. Há mais de uma década trabalho para que bibliotecas sejam mais que não lugares.





Adriana Pedrosa Martimiano

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3052096343214277>

Bibliotecária por paixão e convicção, especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais, exerço com amor a profissão há 18 anos. Ingressei na biblioteca escolar por meio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte no ano de 2007 e desde então me dedico a transformar o espaço em um local prazeroso de lazer e aprendizado. O trabalho na biblioteca escolar me mostra cotidianamente a importância de introduzir as crianças desde cedo no mundo da leitura, seja ela literária ou informativa, com um acervo diversificado que possibilite conhecer e experienciar culturas diversas. Atualmente estou na Coordenação Técnica de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, contribuindo para a automação das bibliotecas escolares e principalmente a melhoria desses espaços nas escolas.





Ricardo José Miranda

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1286992890207025>

Bacharel em Biblioteconomia com especialização em Formação de Leitores, iniciei minha caminhada pela área de informação na década de 1970, em arquivos de engenharia, e mais tarde passei a dividir essa atividade com a atuação em biblioteca especializada. Depois transferi-me para a biblioteca universitária, onde atuei como gestor, por mais de 20 anos, e entre as realizações destacam-se a reestruturação da biblioteca com a criação do CEPDOC da FAE/UFMG, o desenvolvimento da Biblioteca Digital do Projeto Veredas e de outras cinco bibliotecas digitais e midiatecas. Aposentado, assumi a gestão das bibliotecas escolares municipais de Belo Horizonte, onde colaborei para a criação do cargo de bibliotecário escolar com vagas para todas as escolas municipais e da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte. Idealizei o Centro de Referência da Biblioteca Escolar e, atualmente, gerencio a automação das bibliotecas escolares e coordeno o Programa Leituras em Conexão.





“Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra”

Paulo Freire (1989)



Livro contemplado pelo Edital Proex UFMG nº 05/2021, é fruto de proposta elaborada pelo Projeto de Extensão “Conto e Reconto” vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG. Oferece contribuições teórico-práticas que objetivam contribuir com a reflexão de profissionais e estudantes ao destacar a importância e o potencial da área da Biblioteconomia Escolar para o contexto educacional regional e brasileiro.

Visa fomentar discussões em formações voltadas a bibliotecários, auxiliares de biblioteca, professores, pedagogos e gestores escolares que atuam na Rede de Bibliotecas Escolares da Prefeitura de Belo Horizonte e demais instituições públicas e privadas relacionadas à Biblioteconomia Escolar.

Boniteza é a qualidade do que é belo, harmônico e agradável aos sentidos; desperta atenção, prazer e admiração. É por meio dessa boniteza, que destaca a potencialidade e maestria, que nos referimos ao olhar a biblioteca escolar. Recuperamos o termo boniteza dos estudos e escritos de Paulo Freire, que nos apresenta a importância de primar por uma educação libertadora. Acreditar na boniteza da biblioteca escolar, em sua potência e importância na estrutura do ensino e da transformação social no contexto educacional brasileiro, foi o ponto de partida para esta coletânea. Evidenciamos a biblioteca escolar como organismo de ensino-aprendizagem, que promove mediação cultural e informacional, que abre espaço para a formação do leitor e para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus usuários. Reunimos reflexões e práticas, a partir da experiência de diferentes profissionais e pesquisadores, com indicações que possam ser aplicadas no ambiente das bibliotecas escolares da educação básica. Com essa conjunção de propostas, o livro “Bonitezas da biblioteca escolar: um guia para boas práticas” espera tocar, com uma linguagem simples e motivadora, bibliotecários escolares, gestores, professores, alunos, pais, assim como docentes e formadores de profissionais que atuarão nesses espaços.

ISBN 978-85-92728-16-8

