



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

**FERNANDA XAVIER GUIMARÃES**

**BIBLIOTECA ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES DOS CURSOS  
DE BIBLIOTECONOMIA DA REGIÃO NORDESTE**

Salvador  
2013

**FERNANDA XAVIER GUIMARÃES**

**BIBLIOTECA ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES DOS CURSOS  
DE BIBLIOTECONOMIA DA REGIÃO NORDESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, na área de Concentração: Informação e Conhecimento na Sociedade Contemporânea, linha de pesquisa 2: Produção, circulação e mediação da informação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA ISABEL DE JESUS SOUSA BARREIRA

Salvador  
2013

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G963b Guimarães, Fernanda Xavier.  
Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de biblioteconomia da região Nordeste / Fernanda Xavier Guimaraes. Salvador. 2013.

132 f.; il.; color.

Orientadora: Profa. Dra. M<sup>a</sup> Isabel de J. Sousa Barreira.  
Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, Salvador, 2013.

1. Biblioteca escolar. 2. Currículo de Biblioteconomia. 3. Formação profissional I. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. II. Barreira, Maria Isabel de J. Sousa. III. Título.

CDD: 027.8

## FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA XAVIER GUIMARAES

**Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de Biblioteconomia da região Nordeste**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

### BANCA EXAMINADORA

Nome: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão (Titular externo)  
Instituição: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.  
Titulação: Doutora em Educação

Assinatura: Lícia Maria Freire Beltrão

Nome: Profa. Dra. Jussara Borges Lima  
Instituição: Universidade Federal da Bahia  
Titulação: Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas

Assinatura: Jussara Borges Lima

Nome: Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira  
Instituição: Universidade Federal da Bahia  
Titulação: Doutora em Educação

Assinatura: Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira

Apoio: CNPq  
Data: 30/08/2013

A minha família, a professora Isabel e a todos os  
estudantes e profissionais que se dedicam à  
biblioteca escolar.

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta jornada apenas me foi possível porque contei com a colaboração de inúmeras pessoas que, direta ou indiretamente, me possibilitaram vivenciar este momento e concretizar este trabalho:

À Deus, por ouvir os meus pedidos e realizá-los conforme foi a tua vontade e ao meu merecimento;

À minha querida orientadora, profa. Dra. M<sup>a</sup> Isabel de J. S. Barreira, por acreditar na viabilidade da proposição da pesquisa, como também, pelo incentivo, compreensão, amizade, dedicação, paciência e sabedoria, orientou este trabalho, me guiando nos momentos mais difíceis e cruciais desta empreitada;

Aos meus pais por priorizar e exigir sempre os estudos;

A meu namorado, Lucas, por estar presente nessa jornada, ajudando-me e incentivando-me;

Às professoras Jussara Borges e Lícia Beltrão por ter aceitado o convite para participar da banca;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, seus docentes e funcionários;

Ao CNPq pela concessão da bolsa de pesquisa;

Em especial, a Edileide pela colaboração com a leitura, correção ortográfica dos textos, atenção e disponibilidade, enfim agradeço muito a esta pessoa que se tornou especial em minha vida;

À Ricardo Reis, pela ajuda na normalização desse trabalho, como também pela compreensão e amizade;

À Carlinha pela disponibilidade e ajuda com o abstract;

Aos meus companheiros de trabalho (biblioteca UPE/campus Petrolina);

Aos professores do PPGCI pelas sugestões e conhecimentos compartilhados;

À minha turma de Mestrado, Soninha, Cris, Ritinha, Maia, Carol, Catinha, Déa, Binho, Leu, Marquinhos e Nil pelas indicações de leitura, apoio, incentivo, colaboração e, sobretudo pelos sentimentos vivenciados juntos, entre eles: angústia, ansiedade, aflição, como também, momentos felizes e de troca de conhecimentos e experiências;

Aos amigos em geral pela ajuda contribuições na conformação final do trabalho, assim como pela compreensão e respeito a minha ausência em muitos momentos;

Aos coordenadores e docentes dos cursos de Graduação do curso de Biblioteconomia da região Nordeste pela colaboração para a concretude da pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesta minha caminhada.

Obrigada!

Poucas são as certezas que temos em relação ao assunto. A principal delas é que não estamos procurando soluções definitivas, pois sabemos que elas não existem e se existissem, seriam receitas, fórmulas mágicas nas quais, esperamos que o texto tenha evidenciado, não acreditamos. O importante agora é destacar os problemas, trazê-los à tona, à baila, divulgá-los e fomentar a discussão deles.

(ALMEIDA JÚNIOR, 2002).



## RESUMO

O estudo objetivou analisar as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste (NE), identificando os conteúdos que abordam a biblioteca escolar (BE) no processo de formação do bibliotecário. Especificamente, investigou-se os conteúdos das disciplinas e o lugar ocupado pelas mesmas na matriz curricular do curso. Tratou-se de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, com alguns aspectos quantitativos, na qual se fez uso do método descritivo e exploratório em razão das características do objeto estudado. Do universo em estudo, participaram da pesquisa os coordenadores dos cursos de Biblioteconomia e docentes que ministram disciplinas que apresentem relações com a temática investigada. Além disso, como fontes de obtenção de dados utilizou-se os Projetos Político Pedagógico (PPP) e as matrizes curriculares dos referidos cursos. Os dados foram obtidos por meio de questionário semiaberto e de informações constantes em fontes documentais. Para analisar os dados foram criadas categorias temáticas com o intuito de facilitar a interpretação e as discussões dos resultados. Os resultados evidenciaram que os componentes curriculares contemplam de forma superficial os conteúdos relacionados à formação dos bibliotecários para atuar na BE, sendo que as disciplinas que abordam esses conteúdos estão em posição de menor expressão na matriz curricular, isto é, no quadro de disciplinas optativas. Os dados trazidos por este estudo revelaram que a formação do bibliotecário ainda está aquém da desejável, uma vez que os conteúdos abordados nas disciplinas mostram-se insuficiente para capacitar esses profissionais. Diante do apresentado, conclui-se que as lacunas no processo de formação do bibliotecário na referida região poderão repercutir negativamente no exercício da cidadania, haja vista que é no espaço da BE que são desenvolvidas atividades de fomento à leitura, à pesquisa e ao estudo. Via de regra, é nesse ambiente que os estudantes da comunidade escolar têm contato com as várias possibilidades de conhecimentos necessários à vida em sociedade. Nesse sentido, repensar a responsabilidade social na formação desses profissionais ainda é um desafio, principalmente quando se trata de preparar agentes que desenvolverão ações voltadas para formação do leitor e do usuário de biblioteca.

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar. Currículo. Formação profissional do bibliotecário.

## ABSTRACT

The study aimed to analyze the curricular program of the courses of Library Science at Federal Universities in Northeast of Brazil, identifying the subjects that approach the school library (SL) on the librarian 'undergraduate program. Specifically, we investigated the subjects of the course and the place occupied by them in the curricular program. This work is an applied and qualitative research, with some quantitative aspects which made use of the descriptive and exploratory method considering the characteristics of the studied object. From the studied context, who participated during the research were coordinators of Library Science courses and professors who teach subjects that have relations with the subject investigated. Further, as sources for obtaining data we have used the Projetos Político Pedagógico (PPP) and curricular program of these courses. Data were collected through a semi-open questionnaire and information contained in documentary sources. To analyze the data were created thematic categories to facilitate the interpretation and discussion of results. The results evidenced that curricular program components include superficially the related subjects in refer to the librarians' undergraduate course in their training to work in SL. However these subjects that address these contents have a low position in curricular program in the context of elective courses. The data provided by this study revealed that the formation of the librarian is still bellow to desirable, due to the studied subjects to act in SL are insufficient to train these professionals. Ultimately, it is concluded that gaps in the training process of the librarian in Northeast of the Brazil will could have negative repercussions on the construction of citizenship in this place, considering SL as an environment where activities for encouraging studying, researching and reading are developed. Accordingly, it is in this environment that the students of the school community have contact with the various possibilities of necessary knowledge to live in society. In this sense, rethinking the social responsibility in the training of these professionals is still a challenge, especially regarding to preparing agents to will develop actions for the reader and library user training.

**Keywords:** Curricular program. School Library. Undergraduate program for librarians.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANCIB	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
BE	Biblioteca Escolar
BN	Biblioteca Nacional
CES	Câmara de Educação Superior
CI	Ciência da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa Científica
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FEBAB	Federação Brasileira de Bibliotecários
IBBD	Instituto Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFLA	Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NE	Nordeste
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – OFERTA DE DISCIPLINAS DE CUNHO ESPECÍFICO .....	90
GRÁFICO 2 – POSIÇÃO OCUPADA PELA DISCIPLINA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	92
<b>GRÁFICO 3</b> - COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS POR MEIO DA MATRIZ CURRICULAR .....	97
GRÁFICO 4 – COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELOS EGRESSOS .....	103
<b>GRÁFICO 5</b> – DISCIPLINAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES E USUÁRIOS DE BIBLIOTECA.....	107
<b>GRÁFICO 6</b> – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA BE.....	108
GRÁFICO 7 – DICUSSÃO/DEBATES APÓS A LEI 12.244/10 .....	112
GRÁFICO 8 - PROMOÇÃO DE CURSO DE CAPACITAÇÃO/ATUALIZAÇÃO.....	113

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MARCOS HISTÓRICOS DA BIBLIOTECONOMIA .....	38
<b>QUADRO 2</b> – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA .....	46
<b>QUADRO 3</b> – GRANDES ÁREAS NORTEADORAS DO CURRÍCULO DE BIBLIOTECONOMIA .....	47
QUADRO 4 – PESO DAS ÁREAS DA DCN PARA BIBLIOTECONOMIA .....	48
QUADRO 5 – IDENTIFICAÇÃO DOS GRUPOS INVESTIGADOS .....	88
QUADRO 6 - PARALELO ENTRE AS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS .....	96
QUADRO 7- DISCIPLINAS X CONTEÚDOS DAS EMENTAS DO CURSO .....	100

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CURRÍCULO: PERSPECTIVA CONCEITUAL E HISTÓRICA.....</b>	<b>18</b>
<b>3 DIMENSÕES EDUCATIVAS DA BIBLIOTECONOMIA BRASILEIRA: ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
3.1 UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES .....	29
3.2 O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS BIBLIOTECÁRIOS .....	32
3.2.1 Perspectiva histórica e curricular do curso de Biblioteconomia.....	33
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) PARA O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA .....	44
<b>4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO .....</b>	<b>52</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	52
4.1.1 Biblioteca escolar: outras perspectivas .....	56
4.1.2 Bibliotecário e professor: uma relação necessária .....	62
4.1.3 A biblioteca escolar como espaço para ações culturais .....	68
4.2 A LEITURA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA .....	71
4.3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	79
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>83</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>88</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	88
6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	89
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES E PROFESSORES DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DAS IFES DA REGIÃO NORDESTE .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B – QUADROS DE DISCIPLINAS CITADAS PELOS PARTICIPANTES CUJOS CONTEÚDOS ABORDAM A BIBLIOTECA ESCOLAR.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda o estudo do currículo do curso de Biblioteconomia na perspectiva da formação do profissional que irá atuar na biblioteca escolar. Nesse sentido, buscou-se por meio da análise dos currículos das Universidades Federais da região Nordeste identificar nas matrizes curriculares vigentes, disciplinas que contemplassem conteúdos voltados para a formação do profissional da informação, em particular, o bibliotecário.

A formação profissional no ensino superior, de modo geral, está atrelada a conteúdos que compõem a matriz curricular de cada curso. Portanto, é por meio dos componentes curriculares que os futuros profissionais conhecem as competências necessárias para atuar em diferentes seguimentos do mercado de trabalho. Cabe ressaltar que para que isso ocorra, os componentes precisam refletir a realidade social na qual esses profissionais serão inseridos, considerando um contexto social em constante transformação.

Percebe-se que o currículo dos cursos de nível superior é organizado de forma a sistematizar o conhecimento para transmitir aos estudantes os conteúdos necessários a sua práxis. Sendo assim, para formar profissionais competentes para operar em conformidade com a dinâmica social é preciso repensar os currículos dos cursos de ensino superior.

Nessa perspectiva, entende-se que os componentes curriculares formadores dos profissionais que irão atuar nas bibliotecas escolares precisam contemplar questões relacionadas à dinâmica social, cultural e educacional exigidos pela sociedade contemporânea, pois é nesse espaço que são realizadas atividades relevantes à formação do leitor e dos usuários de biblioteca em suas diversas especificidades, e mais que isso, a biblioteca escolar é o instrumento social melhor posicionado para educar para a informação, ou seja, ela busca ensinar aos usuários a lidar com este recurso basilar para a participação social na atualidade.

A biblioteca escolar é a instituição responsável pela organização e disponibilização de materiais bibliográficos e não-bibliográficos para leitura em ambientes educacionais. De suas ações e das atividades desenvolvidas pelos bibliotecários resultarão as práticas que contribuirão para formação crítica dos estudantes no uso autônomo da informação. Sendo assim, para que a biblioteca se torne um lugar rico culturalmente e em uso, é necessário que o profissional que nela

atua seja capacitado, dinâmico e criativo que possa interagir com professores e toda equipe pedagógica no planejamento de suas atividades, cumprindo desta forma, seu objetivo no processo educativo e cultural. Assim, será possível compreender como se estabelecem às relações entre a escola e a biblioteca, vez que, esses espaços promovem o acesso à cultura, à informação e ao conhecimento.

A execução dessa pesquisa foi motivada, por um lado, pelas experiências vivenciadas na biblioteca escolar, as quais evidenciaram a necessidade de aquisição de competências voltadas para potencializar ações que fomentem a formação plena do usuário. Por outro lado, o estudo realizado durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso revelou lacunas ainda existentes no currículo do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) relativas à temática em questão. Por fim, a edição da Lei 12.244/2010, criou novas perspectivas no sentido de ampliar o mercado de atuação do profissional bibliotecário, que de certa forma, exige dele, capacitação adequada para atender às demandas advindas do contexto atual.

No cenário acadêmico das escolas/institutos de Biblioteconomia os alunos dispõem de um relativo conhecimento das instituições bibliotecárias (bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitárias e bibliotecas especializadas); muitos, aliás, relatam não conhecer precisamente quais os principais serviços de uma biblioteca antes de cursar as disciplinas relacionadas às instituições referidas acima (ALMEIDA, 2011). Essa situação é agravada quando durante o processo formativo tais conhecimentos não são ofertados no rol das disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso citado. Esse registro amplia a certeza de que parte significativa dos egressos, ao se inserirem no mercado de trabalho desconhecem as singularidades dos espaços citados.

A opção para investigar os cursos da região Nordeste do Brasil decorre do entendimento de que a região em questão sofre com as desigualdades sociais, culturais e econômicas, conforme estatísticas apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2013). Esses aspectos podem-se refletir no processo formativo dos egressos se não forem tratados com a atenção devida que a situação exige, uma vez que estes podem ao deixar o ambiente acadêmico não ter uma exata dimensão do contexto que os esperam. Segundo dados do IBGE (2013), uma parcela considerável da população nordestina sobrevive de maneira precária e desigual, principalmente nos Estados do Maranhão, Piauí e Alagoas. No que tange



às questões educacionais, o contexto apresentado determina as condições da consciência de responsabilidade com o acesso à informação para as populações desfavorecidas.

A partir dessa reflexão, percebe-se a importância da qualificação do profissional da informação para atuar no desenvolvimento informativo e educativo dessa população. Desses profissionais depende as experiências positivas ou negativas que o estudante, possivelmente, carregará ao longo da vida, vez que, atua diretamente no processo de formativo desses sujeitos na sociedade.

Vê-se, portanto, que há uma relação de interdependência entre a formação do bibliotecário e sua atuação para a formação do sujeito. Outrossim, não há como dissociar o currículo adotado na constituição de um profissional com a prática futura por ele executada. Dito isto, urge repensar a posição ocupada pelas disciplinas que abordam a biblioteca escolar na estrutura curricular, considerando que em alguns currículos, estas figuram como componente sem maior expressão, dentre as demais da matriz curricular. Em vista da problemática exposta, a presente pesquisa busca investigar:

- De que modo a estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia da região Nordeste aborda as disciplinas cujos conteúdos estejam orientados para a formação do Bibliotecário escolar?

O problema em estudo parte do pressuposto defendido por Saracevic (1996, p. 41) de que “um campo é definido pelos problemas que são propostos e a CI é definida como um campo englobando, tanto a pesquisa científica quanto a prática profissional, pelos problemas que propõe e pelos métodos que escolheu, ao longo do tempo, para solucioná-los.” Nesse sentido, essa investigação surgiu do entendimento de que a Ciência da informação e a Biblioteconomia preocupam-se com as questões práticas da área, de forma a preparar os egressos dos cursos para capacitar os usuários/aprendizes para a apropriação de princípios e práticas para a busca, uso e avaliação da informação, possibilitando, também, ao seu público o uso de um ambiente de lazer e cultura.

Para uma possível compreensão do fenômeno, este estudo buscou analisar as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste que contemplem disciplinas cujos conteúdos abordem a

Biblioteca escolar; como também, identificar nas disciplinas conteúdos que propiciem a aquisição de competências para a atuação do profissional nesse espaço de leitura e aprendizagem, além de estabelecer um paralelo entre as disciplinas obrigatórias e optativas, a fim de averiguar o lugar ocupado por aquelas que tratam da biblioteca escolar.

Para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, ela foi dividida em três etapas: a primeira discorre sobre os capítulos que fundamentaram essa pesquisa: o capítulo 2 aborda a concepção conceitual e histórica do currículo, constituído de breves considerações que buscaram compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais nas quais o currículo está inserido; o capítulo 3 que discorre sobre as dimensões educativas da Biblioteconomia brasileira: ensino e formação do profissional da informação, o qual apresenta algumas considerações de como se configurou a história da Biblioteconomia no Brasil, por meio de um breve histórico sobre o ensino e a formação do profissional da informação, além de trazer algumas reflexões sobre a introdução da universidade nesse contexto. O capítulo 4 versa sobre a biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação, seguido dos subcapítulos que abordam as relações e competências necessárias para esse ambiente. Esses capítulos tiveram a finalidade de oferecer os elementos conceituais para a análise e interpretação dos dados.

A segunda etapa da pesquisa descreve todo o processo metodológico, tais como as caracterizações da unidade de análise, os instrumentos de coleta de dados, o universo da pesquisa, as limitações encontradas, assim como os procedimentos de análise dos dados.

A terceira e última etapa, apresenta a análise e interpretação dos dados, sendo concluída com as impressões obtidas nesse estudo.

## 2 CURRÍCULO: PERSPECTIVA CONCEITUAL E HISTÓRICA

O presente capítulo constitui-se de breves considerações sobre a concepção conceitual e histórica do currículo. Buscou-se compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais nas quais o currículo está inserido, situando sua relevância no processo de formação do bibliotecário.

O sentido etimológico da palavra currículo vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”. De modo geral, pode-se dizer que é o percurso pelo qual os estudantes adquirem sua identidade profissional. Sendo assim, o currículo pode ser definido como uma alameda a ser percorrida por uma pessoa no seu processo de aprendizagem, no qual é possível desenvolver habilidades que a capacite para viver e interagir-se no meio social.

A ciência se desenvolveu tendo como norte a especialização do conhecimento, que resultou na fragmentação dos saberes em disciplinas. No que se refere à realidade do currículo, essa prática é histórica, muitas vezes ainda é tradicional, e está intrinsecamente relacionada à cultura desse contexto. Historicamente a educação foi marcada pela monopolização e pelo controle do ensino como forma de poder, e foi por meio das práticas de aprendizagem que os modelos de educação escolarizada foram desenvolvidos, inicialmente limitados a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante (ROMANELLI, 1999).

Para nós, tais temas têm uma certa transcendência, principalmente quando em nossa tradição, pela história de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, as decisões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

O processo de escolarização da sociedade contemporânea é dividido em diferentes estágios ou níveis de educação que vai desde a infantil, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio; estes últimos constituem a educação básica; e o ensino técnico e superior. No que se refere ao ensino superior, para entender como o currículo fez parte da estrutura do conhecimento acadêmico, é importante perceber como a classificação desse conhecimento entrou na prática cotidiana das universidades. Para Burke (2003, p. 85), é preciso analisar três

subsistemas, “uma espécie de tripé intelectual composto de currículos, bibliotecas e enciclopédias”. Neste estudo será enfatizado o currículo no seu sentido restrito.

Burke (2003, p. 86) diz que “o currículo é uma metáfora do atletismo clássico. Assim como o ‘curso’, era a pista onde os estudantes tinham que correr. Era uma ordem ou sistema de ‘disciplinas’”. Em resumo pode-se dizer que a disciplina no período clássico estava relacionada ao atletismo; na idade média esse termo estava associado aos mosteiros e às igrejas. Com o advento das escolas e universidades, começa a ideia de disciplina no sentido mais prenotado da palavra, principalmente com o desenvolvimento da pesquisa científica.

O conceito de currículo foi utilizado inicialmente na Europa e nas colônias americanas. A partir dos anos de 1920 começa seu estudo com mais intensidade, especificamente nos Estados Unidos da América (EUA). Os estudos sobre currículo aparecem em conexão com os movimentos migratórios e com o processo de industrialização americana que passa a ser dominada pelo capital industrial. Essa transição econômica provoca novas condutas e práticas diante de uma nova concepção de sociedade que até então estava surgindo. A ideologia desse contexto configurava-se na cooperação, na especialização e na massificação da escolarização.

Desse modo, o processo de construção e desenvolvimento do currículo foi ganhando importância no processo de educação formal, sendo adotado pelos agentes educacionais que estavam ligados à administração escolar, passando a ser aceito pela maioria das escolas, professores e estudantes, tornando-se um campo profissional de estudo e pesquisas (HORNBERG; SILVA, 2007). No sentido mais amplo, o currículo foi constituído de modo fragmentado, com conteúdos planejados e guiados por determinadas instituições de ensino, postos à disposição do estudante durante o tempo em que eles estivessem cursando a educação institucionalizada.

A ideia percussora era formar uma classe especializada para trabalhar na sociedade que acabava de ser formada cuja especialização começava a ser valorizada. Proporcionalmente, o currículo foi se tornando um meio pelo qual a população seria educada, esse contexto foi considerado pelos estudiosos como a teoria tradicional do currículo (HORNBERG; SILVA, 2007), a qual a preocupação era basicamente com as questões de conteúdo, sem questionar o que estava sendo ensinado, apenas atentava-se para a reprodução desses conteúdos.

Percebe-se, então, que a constituição curricular trouxe uma historicidade da época em que foi pensado, com a bagagem de interesses agregados ao processo em que foi desenvolvido. Entende-se, pois, que um currículo é organizado em um dado momento histórico, numa dada sociedade e pretende refletir aquilo que essa sociedade deseja, e essa realidade só é mudada quando há renovação de conteúdos, mudanças nos procedimentos e nos contextos de realização dos currículos (SACRISTÁN, 2000).

A partir da concepção crítica sobre o currículo, os estudiosos buscaram compreender quais são os interesses que não se manifestam no conhecimento selecionado para constituir os programas de ensino e como a organização curricular poderá contribuir para a formação do sujeito social. Nesse sentido, no que tange as teorias críticas e pós-críticas, Moreira e Silva (1995, p. 7-8) afirmam que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Compreende-se, portanto que o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos isolados, ele é cercado por uma ideologia e definido pelo ponto de vista de alguém, a partir de um conhecimento já estabelecido e concreto de uma classe dominante (MOREIRA; SILVA, 1995). Seu efeito é prescrever a inclusão ou exclusão de certos tipos de conteúdos, com base em seu valor social. Richter, Lopes e Freitas (2012, p. 3) afirmam que “nosso currículo é reflexo e reflete-se na sociedade em que vivemos, é a imagem que se forma e que se projeta do espelho, sem distorções, de uma sociedade capitalista, onde cultura, poder e ideologia estão intimamente ligados ao currículo”. Sendo assim, não se pode excluir a intencionalidade nele contida, uma vez que não há neutralidade nos conteúdos disseminados no processo de educação formal.

Entende-se que o conjunto de conhecimentos que é empregado para formar profissionais está vinculado a um sistema de ideias que gira em torno de interesses particulares, talvez, sem considerar as necessidades advindas da coletividade e do meio social. Há uma pequena parcela da sociedade que estabelece e dita qual conhecimento é importante e deve ser ensinado. Essa minoria são, em parte, os que

selecionam esses conhecimentos e, na maioria das vezes, são também os beneficiados pelo capitalismo exacerbado de um grupo que domina as políticas da educação e da cultura. Apple (1995, p. 59) comunga do mesmo pensamento de Moreira e Silva ao destacar que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A abordagem disciplinar do currículo é baseada nos fundamentos da ciência moderna, a qual separa e fragmenta os saberes em disciplinas, logo é essa abordagem que determina o que é válido para ser aprendido, a partir de um conjunto estruturado de conteúdos fragmentados e compactados a serem rigorosamente cumpridos, conseqüentemente transmitidos e avaliados. Esse é o reflexo do modelo educativo determinado no âmbito da relação ensino-aprendizagem.

Embora o currículo escolar se apresente como um mero instrumento seletivo, cuja função primordial é a de eleger conteúdos a partir dos quais a informação é veiculada e o saber produzido, por trás dessa perspectiva crítica, é possível percebê-lo como um importante mecanismo de políticas culturais. Seu valor no processo de escolarização está para além da seletividade de conteúdos, já que traz implícito em suas escolhas o ocultamento de outras questões que o norteiam e dizem respeito ao tipo de sujeito que se quer formar. Sendo, o currículo, pois, uma construção social, deve-se perguntar: Quais conhecimentos são considerados válidos para construir esse sujeito? (ANDRADE, 2006).

Por meio da análise crítica do currículo, a metodologia e os critérios de escolhas de conteúdos se tornam configurações politicamente legitimadas a partir das quais os sujeitos devem estruturar individual e culturalmente suas formas de ser e agir no mundo. Sacristán (2000, p.75) afirma que “tais conteúdos estão organizados sob uma forma que se considera mais apropriados para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate.” Porém, o que se configura em muitos casos é que os conhecimentos considerados “válidos”, muitas vezes, não atendem às reais necessidades da sociedade, sendo preciso políticas educacionais mais efetivas voltadas para a realidade atual.

[...] enquanto um importante veículo de políticas culturais, sua seleção não implica apenas escolhas de conteúdos, mas vai além à medida que a produção e reprodução do conhecimento que ordena, guia os indivíduos produzindo seu conhecimento sobre o mundo [...]. (ANDRADE, 2006, p. 106).

As políticas educacionais e as reformas curriculares precisam centrar suas preocupações na disseminação do conhecimento de forma que atendam as exigências sociais e não aos interesses econômicos. Entretanto, na medida em que se vinculam às políticas educacionais e os interesses econômicos globais passa-se a pensar em uma política educacional baseada na lógica do mercado e voltada para ele. Nos dias de hoje, o currículo deve propiciar a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a diversidade cultural da cidadania e aptos a se inserirem na diversidade mercadológica e social.

Pode-se notar que a preocupação do nosso mercado não está voltada para a aprendizagem individual, para o que as escolas estão produzindo e/ou reproduzindo, mas está preocupado se a “elite” terá acesso ao conhecimento de alto *status*, afinal será ela quem comandará a “minoría”, não importando se existam desigualdades na distribuição e acesso ao conhecimento e sim se ele está sendo produzido ou recebido por alguns, desde que acabe por produzir lucros. (RICHTER; LOPES; FREITAS, 2012, p. 3).

Distante de ser o desejável e caracterizado como um mecanismo de políticas culturais que estabelece o que deve ser ensinado, o currículo interfere na formação do sujeito e, conseqüentemente, na dinâmica em que a sociedade deverá seguir, pois é dele que emana um conjunto de técnicas, objetivos e conteúdos introduzidos no processo de aprendizagem e de disputas ideológicas. Como um conjunto heterogêneo de conteúdos, a estrutura curricular produz sujeitos e modos de pensar, ou seja, o currículo direciona os modos como os sujeitos nele envolvidos concebem a realidade e se posicionam no mundo. No caso do Brasil, há duas vertentes críticas no que se refere ao currículo, sendo que:

[...] a primeira acredita que o currículo deve se preocupar com a transformação social; deve levar os alunos à reflexão crítica e à conseqüente desmistificação dos conteúdos curriculares; à libertação das classes populares da opressão sofrida, através da vivência das premissas pelo currículo. [...] A segunda tendência acredita que o currículo não pode corrigir os defeitos de uma sociedade de classes, porque ele faz parte destes defeitos, as mudanças só podem acontecer fora da escola, mediante a ruptura social e política, o currículo deve oportunizar a alunos e professores o direito e a responsabilidade de engajamento político em partidos e sindicatos; o

currículo é entendido como ato ou atividade global de toda a sociedade. (SCHMIDT, 2003, p. 68).

Para compreender essa lógica, é preciso antes de tudo, perceber de que forma o currículo está relacionado com os propósitos da educação, analisando criticamente seu verdadeiro significado e suas implicações, como também as políticas e os mecanismos que são utilizados para a projeção do mesmo. Pode-se perceber que existe uma questão ideológica, ou seja, há um jogo de diferentes interesses sociais que manipulam e detém o poder a partir de valores dominantes.

A análise teórica das concepções de currículo, em uma perspectiva crítica, evidencia o caráter discursivo e ideológico que o mesmo desempenha nas relações de poder. Nessa relação, na medida em que se seleciona dentre múltiplas possibilidades de conhecimentos, há um privilégio de um em relação a outros, e isto se configura uma operação de poder. Conforme Santos (2010, p. 52):

Apesar da ideologia tradicional que predomina manifestando-se nas práticas educacional, assistimos atualmente no Brasil a um vigoroso movimento que se propõe a repensar o processo e as práticas da educação. Os novos paradigmas que se manifestam nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas traduzem a necessidade de apontar outras formas de projetar e prover o desenvolvimento da ação educativa, em todos os níveis.

Percebe-se nesse cenário que um ensino de qualidade está relacionado aos professores, aos serviços biblioteconômicos e à cultura da escola, do mesmo modo em que o êxito da aprendizagem está vinculado aos ensinamentos que o currículo elege, institui e legitima para compor o caminho no qual o estudante pretende/deve trilhar. Saviani (2003) menciona que o currículo se refere à seleção de conteúdos da cultura, os quais são desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mediante a disponibilização em conjuntos de disciplinas ou matérias dos programas dos cursos em que constam atividades para sua execução e avaliação.

Nesse sentido, o papel do educador, além de ensinar e dar possibilidades ao estudante, sem privilégios de conhecimentos, é de prepará-los de forma crítica para busca da sua construção intelectual e profissional. Para tal, medidas educativas vêm sendo tomadas em prol da melhoria das práticas educacionais. No caso do Brasil, o sistema educacional passou por algumas transformações, estas foram determinadas pela implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



(LDBEN), de nº 9.394/96, e sua regulamentação, trazendo modificações significativas para o currículo em todos os seus níveis.

O novo paradigma baseado na informação e no conhecimento unido às tecnologias da informação e comunicação exige novas atitudes e competências para os profissionais. Nesse sentido, urge dar uma nova roupagem às práticas tradicionais de ensino para que essas acompanhem as novas diretrizes da atualidade. O que significa dizer que a partir dos conteúdos viabilizados pelo currículo, os estudantes poderão ter a possibilidade de adquirir conhecimentos necessários para atender a esse novo contexto.

Na perspectiva de Santos (2010, p. 50), “no processo de formação acadêmica é fundamental que se tenha clareza do que representa o currículo. Esse elemento é complexo e seu significado ultrapassa a relação instrumental, assumindo um caráter de artefato cultural de caráter dinâmico.” Poucos questionam o porquê de certas disciplinas na matriz curricular, quase não existe uma reflexão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos seus cursos. A proposta é do não questionamento e da manutenção dos conhecimentos ditos como válidos e dominado pela minoria que comungam dos mesmos ideais. Santos (2010, p. 50) destaca que:

Na concepção crítica o currículo explícito representa um poderoso arsenal político e instrumental de reprodução ideológica, cultural e social legitimado pela educação formal, que por sua vez é controlada pelo Estado. Sua principal função é dar uma estrutura sistemática que viabilize os meios de execução do projeto de reprodução do referido discurso através de um plano institucionalizado, de um caminho a ser percorrido no processo de formação regular.

O currículo é uma construção política, cultural e social e precisa ser discutido amplamente com objetivo de entender a sintonia estabelecida entre os saberes e a realidade do cotidiano, culturas e conhecimentos científicos próprios de cada espaço e tempo. Quando não há harmonia nas relações que o envolve (professores, conteúdos, aula, disciplina) o interesse dos alunos tendem a ser negativo. San cristán (2000, p. 30) destaca que:

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram

refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

A forma como os conteúdos curriculares são apresentados aos alunos, muitas vezes, não são condizentes com as práticas necessárias para a relação afetiva que o aluno possa ter no seu processo de aprendizagem. A relação necessária entre o gostar e a admiração pela disciplina depende muito da forma como os conteúdos são oferecidos e esse, talvez, seja um fator relevante para a afinidade que o aluno possa vir a ter com a mesma. O professor é a peça-chave para mediar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, motivando-o para a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional.

A estrutura curricular dos cursos de graduação fornece aos alunos conhecimentos para prepará-los ao longo do curso e desenvolver seu senso crítico e investigativo durante a vida acadêmica e profissional. Para Santos (2010, p. 57) “a estrutura curricular é retratada através das matrizes curriculares. As matrizes curriculares refletem referências cardeais que objetivam orientar a trajetória dos graduandos no cumprimento das exigências para a integralização da sua formação.”

Art. 10. A estrutura curricular de um curso é a disposição ordenada de componentes curriculares que constituem a formação pretendida pelo projeto político-pedagógico do curso.

Art. 11. A organização da estrutura curricular de um curso deve pautar-se pelo princípio didático-pedagógico da flexibilização curricular.

Art. 12. A estrutura curricular de qualquer curso possui um núcleo de carga horária e componentes curriculares mínimos obrigatórios a serem integralizados pelo aluno para o recebimento do grau relativo à formação (UNIVERSIDADE, 2006).

É comum confundir equivocadamente currículo, principalmente no vocabulário pedagógico, com componentes das disciplinas de um curso e os conteúdos relacionados a elas, como grade curricular, planos, programas e objetivos educacionais. Mas, na literatura, essas definições são pontuais, como é o caso dos conteúdos curriculares. Sacristán (2000, p. 55) entende que “[...] por conteúdos se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. [...] restringem-se aos clássicos componentes derivados das

disciplinas ou materiais.” De acordo com o capítulo III da resolução nº 103/2006, da Universidade do Rio Grande do Norte:

Art. 13. Os componentes curriculares, relativos a cada curso, podem ser:

I - obrigatórios, quando o seu cumprimento é indispensável à integralização curricular;

II - optativos, quando integram a respectiva estrutura curricular, devendo ser cumpridos pelo aluno mediante escolha, a partir de um conjunto de opções, e totalizando uma carga horária mínima para integralização curricular estabelecida no projeto político-pedagógico do curso.

Art. 14. Componentes curriculares eletivos, não integrantes de uma dada estrutura curricular como componentes curriculares obrigatórios ou optativos, podem ser cumpridos ou aproveitados até o limite de 240 (duzentas e quarenta horas) pelo aluno, com contabilização como carga horária optativa conforme definida no inciso II do artigo 13. (UNIVERSIDADE, 2006, p. 2-3).

Os componentes curriculares, ao longo do curso, deverão convidar o aluno para fazer o constante percurso prática – teoria – prática, base da construção e da aplicação de conhecimentos. Assim, em relação aos componentes curriculares, o título VI da resolução nº 103/2006, da Universidade do Rio Grande do Norte estabelece que:

Art. 30. Os componentes curriculares são unidades de estruturação didático-pedagógica e correspondem a:

I - disciplinas;

II - módulos;

III - blocos;

IV - atividades acadêmicas específicas.

No que se refere à disciplina, de acordo com o capítulo I da Resolução nº 103/2006, da Universidade do Rio Grande do Norte:

Art. 36. Disciplina é um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, sob a forma de aulas, com uma carga horária semanal e semestral pré-determinada, em um período letivo.

[...]

Art. 37. A criação de uma disciplina é proposta a um departamento ou unidade acadêmica especializada, por solicitação de colegiado de curso.

Parágrafo único. É facultada ao departamento ou unidade acadêmica especializada a proposição de criação de disciplina, independente de solicitação de qualquer colegiado de curso.

Art. 38. A disciplina fica vinculada ao departamento ou unidade acadêmica especializada a que foi proposta, cabendo ao respectivo órgão colegiado a decisão oficial sobre sua criação.

[...]

Art. 40. A incorporação de uma disciplina a uma estrutura curricular de um curso é feita mediante aprovação no colegiado do curso. (UNIVERSIDADE, 2006, p. 6).

Os cursos de graduação precisam contribuir para que as mudanças ocorram em todas as esferas da sociedade ao inserir profissionais para o mercado de trabalho, contribuindo para a diminuição das desigualdades e ao mesmo tempo possibilitando aos alunos uma reflexão mais crítica do contexto em que estão se inserindo.

Na verdade, este paradoxo é também uma demonstração de que na sala de aula temos a possibilidade não só de evidenciar as contradições sociais, mas também o papel contraditório da própria escola. É na conquista de uma consciência da não neutralidade daquilo que ensinamos e do que a ciência produz, que podemos encontrar pequenas brechas para interferir na hegemonia produzida pela ideologia capitalista. (CARNEIRO, 2005, 2006, p. 4).

A emergência de discutir os conteúdos curriculares se justifica pela necessidade de nesta sociedade, chamada da informação e do conhecimento, saber integrar e analisar criticamente a informação na busca do conhecimento integrado do aluno, a fim de prepará-los para viver em sociedade, suprimindo suas necessidades que nos últimos tempos estão em constantes mudanças. Cabe às universidades cumprirem seu papel de ensino, pesquisa e extensão, como também aos responsáveis pelo conteúdo do ensino, em especial, os professores promoverem a aprendizagem e posicionar o aluno como parte do processo.

Desse modo, entende-se, pois, que é a partir do currículo que a formação do profissional começa a ser delineada. É dele que emanam informações necessárias que irão orientar o percurso educacional a ser experimentado por cada estudante. Assim sendo, a construção de um currículo precisa ser um ato no qual seja garantido, a participação da comunidade acadêmica, isto é, o corpo docente e corpo discente.

No caso específico do currículo de Biblioteconomia, a disciplina Biblioteca escolar deverá refletir a necessidade premente da realidade ora constituída, seja pelo advento da Lei 12.244/10 sobre a Universalização das Bibliotecas escolares, seja pelo objetivo delineado no manifesto da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Biblioteca escolar, no qual se estabelece diretrizes para o cumprimento de suas funções, educativa e cultural.

A partir da aprendizagem adquirida por meio dos componentes curriculares do curso de Biblioteconomia, os egressos podem originar novos serviços, sugestões de melhoria e apresentação de novos aspectos dos serviços de informação. Deseja-se que a formação de bibliotecários possibilite perceber nos pequenos ou grandes entraves, nos bons e maus funcionamentos das unidades de informação, nas lacunas ou demandas aparentemente não atendidas, dentre outros, o campo de exame e aplicação dos conhecimentos necessários à aprendizagem para esses ambientes.

Essas foram algumas considerações sobre o currículo e como é sabido, esse assunto é complexo e supõe um estudo mais amplo e abrangente. Este texto apenas buscou trazer elementos para pensar o currículo de Biblioteconomia situando-o no contexto da formação do bibliotecário, bem como o contextualizando acerca das premissas necessárias para a formação de profissionais preparados para a prática da democratização da informação e do conhecimento na perspectiva escolar.

Desse modo, a partir das considerações aqui apresentadas sobre o currículo, segue no próximo capítulo um breve panorama sobre a história da Biblioteconomia no Brasil, no aspecto do ensino e da formação do profissional da informação, buscando identificar os elementos que a constituíram e alguns de seus principais avanços e tendências.

### **3 DIMENSÕES EDUCATIVAS DA BIBLIOTECONOMIA BRASILEIRA: ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO**

Este capítulo apresenta algumas considerações de como se configurou a história da Biblioteconomia no Brasil por meio de um breve histórico sobre o ensino e a formação do profissional da informação, em especial o bibliotecário. Para situar o processo de formação desse profissional é mister contextualizar brevemente a educação superior no território nacional, sendo este elemento relevante para o ensino e a formação universitária em Biblioteconomia.

A Biblioteconomia é uma das subáreas da Ciência da Informação, de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a grande promotora de discussões delas é a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB). A interdisciplinaridade desses campos revela o compromisso que ambos têm com a área sociocultural, educacional, política e econômica para o avanço e desenvolvimento do país.

Nesse sentido, compreender a história desse campo de estudo é de suma relevância para entender como ocorreu o processo formativo do profissional da informação, introduzindo o papel do ensino superior, nesse caso das universidades, e percorrendo de forma ampla sobre as dimensões educativas que envolveram e envolvem a profissão bibliotecária.

#### **3.1 UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES**

Contextualizando a educação no país, de modo geral, podemos dizer que ela passou por algumas fases, as quais vão desde o período colonial com os ensinamentos dos jesuítas (finalidade religiosa, catequística), o monárquico (ensino primário, secundário e superior) e o republicano (inovação das leis da educação). Esses períodos foram marcados por vários acontecimentos históricos, entraves políticos, econômicos e sociais até chegar à concepção de educação que temos hoje. No que diz respeito à educação superior, a história nos remete à Europa medieval.

As primeiras universidades surgem no início do século XIII na Europa, ganhando dimensão na Itália, França e Inglaterra e, posteriormente, se expandem paulatinamente pelo mundo. As disciplinas que faziam parte do ensino universitário

eram as que marcaram a Antiguidade, consideradas de cultura erudita e saber intelectual necessário para o homem, como as Artes Liberais, Teologia, Direito, Medicina etc. (FAINGOLG, 2006). Esse foi um período marcado pelo viés religioso no qual a Igreja monopolizava o saber por meio das escolas monásticas.

As universidades, na Idade Média, eram as difusoras das ideias, ainda que manipuladas pela Igreja, tinham a preocupação com o aprimoramento sociocultural, sendo as responsáveis pelo crescimento intelectual de uma pequena parcela da população da Europa. Aos poucos, elas saíram do restrito quadro diocesano, embora vinculada à cristandade, cada instituição de ensino conseguiu aprimorar sua linha pedagógica e capacitar as pessoas.

Na América Latina, a expansão do ensino universitário começou a partir do século XVI trazido pelos espanhóis. Surgem então, as universidades da Guatemala, Peru, Argentina, Chile, entre outras. Houve várias tentativas isoladas para implantar a educação universitária no Brasil, mas seu efetivo desenvolvimento teve seus primórdios no Estado do Rio de Janeiro, como afirma Stallivieri (2012, p. 3) “A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era”. A autora ainda afirma que:

A Universidade surge no Brasil no começo do Século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil. (STALLIVIERI, 2012, p. 3).

A vinda da família real para o Rio de Janeiro em 1808 foi determinante para a inserção do ensino superior no contexto nacional. O Estado tornou-se o berço dos primeiros sinais de crescimento intelectual da sociedade brasileira. Nesse período, por exemplo, D. João VI assinou o documento que mandou criar a Escola de Cirurgia da Bahia, atual Faculdade de Medicina da Bahia, no antigo Hospital Real Militar da Cidade do Salvador, no Terreiro de Jesus, Salvador – BA. Um fator que impulsionou a efetiva implantação do ensino universitário foi a necessidade de formar intelectuais especializados para atender às demandas sociais.

Nesse sentido, a sociedade começou a passar por significativas transformações, as universidades, conseqüentemente, seguiram os novos modelos impostos pela mesma; esses, de ordem econômica, política e cultural. A partir do final do século XX a universidade começa a desempenhar efetivamente seu papel social de disseminadora de conhecimentos e saberes, formadora de agentes/profissionais transformadores, conscientes e comprometidos com o social. Atualmente, o papel das universidades se constitui para além da mera formação dos sujeitos sociais, vez que:

ao constituir-se como uma instância de formação em diversos níveis, um *locus* de produção e de reprodução do conhecimento crítico, a Universidade assume o compromisso de mobilizar mentes para desenvolver reflexões e formular idéias para suprir as necessidades de formação das gerações que, a cada dia, se renovam em seus diferentes cursos. (UNIVERSIDADE, 2008, p. 5).

Além de trazerem consigo a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, as instituições de ensino superior iniciaram, indiretamente, a busca pela redução das desigualdades e criação de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e educacional do país. Esses aspectos têm como norte a LDBEN que em seu artigo 43 afirma as finalidades da educação superior.

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;



VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Estas finalidades, na perspectiva do profissional da informação, trazem uma reflexão sobre o ensino comprometido e qualificado, o papel docente e a responsabilidade e participação discente para o bom êxito da formação acadêmica, bem como do exercício profissional. De forma ampla, a formação do profissional da informação será referida no contexto da formação universitária sob a concepção de ensino que vigora na universidade. Esta privilegia um conhecimento em detrimento de outro. Esse fato é percebido quando é analisado como se configura a organização curricular dos cursos de graduação.

Este texto seguirá discutindo a formação do profissional da informação e sua prática no Brasil. Para isso, será feito um breve resgate histórico na tentativa de situar e melhor elucidar o processo formativo na área da informação, em vista das peculiaridades que o envolvem.

### 3.2 O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS BIBLIOTECÁRIOS

Para entender o processo de formação e a prática do profissional que lida com a informação, é preciso antes de tudo considerar quem é esse profissional e qual é o objeto de estudo que está vinculado à sua prática.

Sobre o profissional da informação, podemos dizer que é assim chamado por ter a informação como objeto de trabalho. Essa expressão vem sendo utilizada desde a década de 1990 por muitos especialistas da área da Ciência da Informação. Outrora usava-se o termo informação para identificar o registro do conhecimento, nas sociedades mais contemporâneas a informação está presente em todos os processos e fluxos que envolvem as ciências. Para os profissionais da Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia, a informação é a base de sustentação da CI. (TARGINO, 2000).

No que tange às mudanças ocorridas no campo informacional, devido aos avanços tecnológico, científico, econômico, e, sobretudo, informacional e comunicacional, têm-se exigido novas competências e potencialidades informativas distintas para a lide com os recursos da tecnologia da informação e comunicação. A exigência dos últimos tempos para os profissionais da informação é que a

capacidade intelectual se sobreponha às habilidades operacionais. (RODRIGUES, 2004). Nessa perspectiva, fica evidente que:

[...] a formação de profissionais da informação para a atualidade centra-se na busca por um conjunto de competências e habilidades que possa dar conta de uma realidade eminentemente em mudança e, portanto, deve adiantar-se a ela, buscando uma intervenção competente e criativa na sociedade. (GUIMARÃES, 2004, p. 100).

Assim, para situar o profissional da informação, é primordial a compreensão de um conjunto de episódios que estão vinculados à história da Biblioteconomia. Nota-se que a informação tem historicidade atrelada aos cursos de graduação em Biblioteconomia, daí então não há como dissociar uma da outra. Nesse sentido, alguns fatores são basilares, como os que envolvem o processo de ensino e formação do bibliotecário, como por exemplo, a análise curricular do curso e o seu processo formativo.

### **3.2.1 Perspectiva histórica e curricular do curso de Biblioteconomia**

O ensino de Biblioteconomia no Brasil é institucionalizado quando foi instalado o primeiro curso na Biblioteca Nacional (BN), por meio do decreto 8.835, de 11 de julho de 1911, oficializado por Peregrino Cícero da Silva, diretor da referida instituição. No entanto, seu início só aconteceu em 1915 na própria BN.

Em 1922, o curso foi extinto, sendo reestabelecido no ano de 1933, onde permaneceu durante anos, até ser transferido para a atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O que significa dizer que o referido curso já existia antes mesmo de se estabelecer a primeira universidade brasileira. Em consonância com essa afirmação Oliveira, Carvalho e Souza (2009, p. 13) afirmam que:

A criação do primeiro curso para o ensino da Biblioteconomia se deu na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, através do decreto 8.835 de 11 de julho de 1911, durante a direção de Manoel Cícero Peregrino da Silva. Este filho de uma tradicional família pernambucana assumiu em 1900, o cargo a convite de Epitácio Pessoa, permanecendo em tempos interrompidos até 1924 [...].

Um dos objetivos do referido curso era resolver os problemas internos e atender às demandas da instituição e não formar profissionais qualificados para atuar em qualquer tipo de biblioteca (CASTRO, 2000). Para Oliveira, Carvalho e

Souza (2009, p. 14), “o curso visava atender as exigências institucionais, sendo as aulas ministradas pelos diretores de cada seção. Igualmente, ao número das seções era a quantidade de disciplinas [...]” Deste modo, o processo de ensino era transmitido a partir das experiências dos funcionários dos setores da BN.

Nessa época, a característica do ensino era a erudição e a cultura geral, estas se sobrepunham ao aprendizado da técnica. Esses fatores também estavam relacionados à própria BN pela sua função de guarda da memória intelectual brasileira e de sua propriedade preservacionista. A intenção era formar um profissional com o perfil culto, isto é, um bibliotecário erudito.

No Brasil, o curso de Biblioteconomia seguiu dois modelos de ensino e formação distintos. A princípio, um com o perfil mais humanístico, de linha francesa, e o outro mais pragmático e tecnicista, sob a moderna pedagogia norte-americana, a partir da criação do Instituto Mackenzie. O exemplo francês que formou bibliotecários durante todo o século XX teve como modelo a *École de Chartes*, na França.

No Estado paulista, surge em 1929, um curso elementar de Biblioteconomia desenvolvendo um perfil mais “norte-americano”, ou seja, o modelo pragmatista de ensino. Neste ambiente, esteve presente a técnica no fazer biblioteconômico. Este tinha o caráter de sanar as necessidades práticas do exercício profissional dentro da instituição, e, conseqüentemente, para preparação técnica dos funcionários. Portanto, o início da Biblioteconomia no Brasil ocorreu em espaços delimitados.

No decorrer do percurso, duas pessoas se destacaram na Biblioteconomia brasileira: Rubens Borba de Moraes e Adelpha de Figueredo. O primeiro estudioso, pelo pioneirismo e pela contribuição para a criação e progressão do curso de Biblioteconomia do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, e a segunda especialista, pelos seus conhecimentos e pelas suas experiências adquiridos nos Estados Unidos. Essas pessoas uniram esforços para a criação de novos cursos de Biblioteconomia por todo o país, principalmente nas Universidades Federais. Antes deles, no entanto, veio ao Brasil uma profissional bibliotecária contratada pelo *Board de Trustees do Mackenzie* em New York, chamada Dorothy Murriel Gropp. Na época, aos 23 anos, ela veio para suprir as necessidades de organização e de processamento técnico dos livros até então desconhecidos no Brasil por ainda não haver o profissional nessa época (CASTRO, 2000).

Percebe-se, que nesse período a influência norte-americana sobre a cultura brasileira esteve presente em todas as esferas da sociedade, principalmente, no que se refere ao ensino de Biblioteconomia (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009). A trajetória do ensino de Biblioteconomia a partir de 1940 foi o ponto de partida para pôr em prática novos métodos de organização e técnicas biblioteconômicas.

Outros cursos de Biblioteconomia surgiram no país e, como ainda não havia harmonização dos conteúdos, verificou-se certa desorganização na duração dos cursos e na composição de seu rol de disciplinas. A falta de uniformização dos conteúdos voltados para a formação profissional leva a crer que a matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia foi construída de forma aleatória, já que cada escola/instituto/curso selecionava, talvez, sem critérios pré-estabelecidos suas disciplinas.

A década de 1950 marcou decisivamente o ensino da Biblioteconomia no Brasil, principiaram as primeiras iniciativas na busca de mudanças no perfil dos profissionais bibliotecários. Algumas conquistas ocorreram nesse campo, novas disciplinas foram absorvidas ou criadas para balancear o ensino prático e o teórico e o currículo, especialmente após 1950, apresentou melhor equilíbrio entre as disciplinas técnicas e teóricas.

A criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), o atual Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), foi determinante para as modificações curriculares. A influência da Documentação trazida pelos belgas, Paul Otlet e La Fontaine, em sua proposta para resolver os problemas em relação à organização, acesso e recuperação do conhecimento registrado, também, contribuíram para as modificações tão esperadas. Para Castro (2000, p. 114) “A expansão do ensino e a incorporação dos saberes da Documentação, no campo da Biblioteconomia, seriam condições *sine qua non*, para modificar a formação do bibliotecário, agora um profissional detentor de conhecimentos especializados, a serviço da ciência”. A incorporação de referenciais da documentação, voltados para políticas de informação, possibilitaram a formação de um profissional especializado no tratamento de informações científicas e tecnológicas.

As décadas de 1940 e 1950 foram consolidadas pela ruptura da característica humanística do ensino da Biblioteconomia, a qual transforma o arcabouço curricular do antigo curso para um de ordem técnica. Para Castro (2000, p. 79) isso “[...] não significa dizer que, até então, o ensino da Biblioteconomia brasileira fosse destituído

de procedimentos técnicos. [...] com a adoção do modelo americano, houve, em parte, o predomínio dos aspectos técnicos em detrimento dos de natureza humanística.” Assim, consolidou-se no Brasil o modelo pragmático americano.

Entretanto, alterações curriculares significativas só ocorreram com a criação da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários – FEBAB, em 1959, que se empenhou na padronização dos cursos, obtida por meio do Conselho Federal de Educação, fixando o currículo mínimo em 1962 e determinando a duração dos cursos de Biblioteconomia no Brasil.

Assim, este currículo mínimo, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 16 de dezembro de 1962, após algumas alterações na sua proposta inicial, passaria a compor das seguintes disciplinas: História do Livro e das Bibliotecas, História da Literatura, História da Arte, Introdução aos Estudos Históricos e Sociais, Evolução do pensamento filosófico e científico, Organização e Administração de Bibliotecas, Catalogação e Classificação, Bibliografia e Referência, Documentação e Paleografia. Sendo obrigatória sua adoção por todas as escolas, no ano seguinte ao da sua vigência. (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009, p. 18).

Com a instalação do currículo mínimo, os conteúdos pedagógicos foram uniformizados e essas disciplinas foram incorporadas aos currículos dos cursos de Biblioteconomia de todo o Brasil e sua concretização passa a ser uma exigência nacional. Consoante a essa nova perspectiva, os cursos de Biblioteconomia também poderiam incluir outras disciplinas no seu currículo. Para Oliveira, Carvalho e Souza (2009, p. 18), “essa liberdade lhes é garantida pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurando o chamado currículo pleno. Tal currículo pleno é composto pelo elenco de disciplinas obrigatórias e eletivas [...]” Além de dar a possibilidade de escolha nas diferentes habilitações profissionais, o currículo pleno também estabelece os prazos mínimos e máximos para a conclusão do curso (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

A difusão e o fortalecimento dos cursos só ganham um novo impulso na década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação, a criação dos periódicos científicos especializados e pela influência da tecnologia. Nesse cenário, foi possível formar profissionais com nível de pós-graduação, o que favoreceu o crescimento e a consolidação da área no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, como também, a expansão de

oportunidades de emprego junto aos órgãos federais, bibliotecas especializadas e universitárias.

A partir de 1980, as modificações ocorridas na trajetória da Biblioteconomia ficaram mais evidentes. A classe bibliotecária já estava consolidada em nível nacional, estando em processo de reconhecimento cada vez maior pela sociedade, inclusive porque seus órgãos de classe, Conselhos e Associações, implantados e organizados tiveram uma participação cada vez maior nas ações relacionadas ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Em 1982, foi aprovado o novo currículo mínimo, caracterizado pela reformulação dos conteúdos pedagógicos da área. Houve uma nova concepção de ensino para o curso de Biblioteconomia que buscou balancear as disciplinas de conteúdo técnico específico com outras que contemplassem o aspecto humanista da profissão (RODRIGUES, 2004). Essa década foi marcada pela qualidade do ensino e pela expansão das escolas de Biblioteconomia no país, como também pela ascensão do papel atribuído aos estudos que envolvem a informação. Com esse viés, as transformações ocorridas na esfera biblioteconômica trouxeram para si a informação como seu objeto de pesquisa e de prática profissional, alterando assim, a abordagem curricular dos seus cursos.

Nessa perspectiva, a Biblioteconomia amplia seu instrumento de trabalho, manipulando a informação em qualquer suporte, somando-se aos recursos tecnológicos. O processo de automação, de certa forma rompe os muros da biblioteca, exigindo profissionais cada vez mais qualificados. Por um lado, as alterações ocorridas modificaram a abordagem curricular de forma positiva, ampliando o mercado de atuação profissional; por outro lado, essas mudanças aproximaram os bibliotecários das demandas advindas da indústria capitalista, distanciando-os, em certa medida, da formação humanística da profissão.

A “nova” Biblioteconomia trouxe grandes oportunidades para os profissionais da área, dando maior visibilidade e ampliando seu mercado de trabalho. Entretanto, o viés tecnicista da profissão, de certa forma, limitou uma boa parte da classe aos serviços técnicos. Essa é uma realidade antiga e ao mesmo tempo contemporânea apresentada aos estudantes que buscam o curso de Biblioteconomia, refletindo na própria formação dos egressos.

Percebe-se que a formação que vem sendo dada aos estudantes de Biblioteconomia é fruto de uma metodologia instrumental, a qual se ensina aos

futuros profissionais a trabalhar com serviços operacionais, muitas vezes, restringindo-os a atividades, como aquisição e processamento técnico. Almeida Júnior e Bortolin (2007) destacam que o bibliotecário acaba fazendo mais a mediação implícita e esta não permite um processo de interferência junto ao usuário, apenas se restringe aos serviços técnicos. Isso é reflexo do currículo implantado nos cursos de Biblioteconomia, onde se observa que a formação desses profissionais está ainda comprometida a uma visão tecnicista americanizada.

Por esse trajeto profissional, boa parte dos bibliotecários são o reflexo de uma escola que, ao treiná-los de um certo modo, os leva a construir uma visão redutora do mundo, segundo a qual o contexto de sua ação limita-se ao acervo e aos instrumentos operacionais da biblioteca e, sob essa perspectiva, perdem a noção da mediação entre sujeitos que produzem e consomem conhecimento. Com isso, tal mediação fica submetida às operações de aquisição e empréstimo de documentos. (SOUZA, 1997, p. 14).

Em estudos baseados em Castro (2000), as fases e o marco histórico da Biblioteconomia brasileira estão sumarizadas no quadro 1, o qual se divide em cinco fases. Estas se iniciam em 1879 com a criação do campo de ensino e finalizam com o crescimento dos cursos de pós-graduação.

**Quadro 1** – Marcos históricos da Biblioteconomia

<b>FASES</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>MARCO HISTÓRICO</b>
1 <sup>a</sup>	1911-1928	Início da constituição do campo do ensino da Biblioteconomia sob a influência francesa – Biblioteca Nacional.
2 <sup>a</sup>	1929-1939	Predomínio do modelo americano sob a influência dos primeiros cursos criados em São Paulo – <i>Mackenzie College</i> – e Cursos de Biblioteconomia da Prefeitura Municipal de São Paulo.
3 <sup>a</sup>	1940-1961	Consolidação do modelo americano e expansão do número de Escolas/Cursos.
4 <sup>a</sup>	1962-1969	Estabelecimento do primeiro Currículo Mínimo e Regulamentação da profissão – Lei 4.084/62.
5 <sup>a</sup>	1970-1995	Crescimento dos Cursos de Pós-graduação.

Fonte: Adaptado de Castro (2000, p. 29).

Embora a profissão de bibliotecário tenha sido regulamentada pela Lei Federal nº 4.084, de 30 de junho de 1962, como uma profissão liberal de ensino superior e o exercício da profissão tenha ocorrido em 1965, regulamentada pelo

decreto nº 56.725, do mesmo ano, a atuação do profissional da informação ainda ficou restrita a uma Biblioteconomia que acompanhou em passos lentos os avanços da sociedade. Souza (1997, p. 23) ressalta que:

Só no começo dos anos 1990, é iniciada a possibilidade de mudança efetiva da inércia existente no âmbito da educação bibliotecária. E novamente ocorre por fator externo à escola. É que o movimento de globalização econômica coincide, em nível interno, com a época de aposentadoria da maior parte da primeira geração de professores de biblioteconomia amplamente constituída a partir da implementação oficial, formal, do ensino superior em biblioteconomia que se deu, no Brasil, em 1962, quando da regulamentação do exercício da profissão de bibliotecário e do ensino de biblioteconomia em nível universitário.

A partir das novas determinações da Câmara Superior de Educação do Conselho Nacional de Educação (parecer CNE/CES nº 492/2001), da Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação – MEC cresce a preocupação com a reciclagem do profissional bibliotecário. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Biblioteconomia, os conteúdos curriculares do curso serão distribuídos em conteúdos de forma geral, destinados a oferecer referências cardeais externas ao campo de conhecimento próprio da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

Assim sendo, os conteúdos do curso, de modo geral, foram divididos em teóricos e práticos, buscando atender aos objetivos específicos de cada curso. No parecer é dito que compete ao profissional bibliotecário, conforme Mota e Oliveira (2008, p. 104-105):

- interagir e agregar valor aos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
- criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
- processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

De certa forma, o parecer CNE/CES nº 492/2001 traz novas possibilidades para o bibliotecário, pois insere que o profissional tenha conhecimentos e



competências para interagir, usar, avaliar, processar, coletar, armazenar informações em diferentes suportes. Como observa Almeida Júnior (2002, p. 135), “fazendo frente a esse contexto, o perfil dos profissionais formados pelas universidades tende a se modificar,” de modo que seja assegurado no processo de formação conhecimentos necessários que permitam o desenvolvimento de habilidades para que esse profissional possa intervir de maneira positiva nas relações sociais e na construção da sociedade, em especial no ambiente da biblioteca escolar por este ser um espaço essencial no processo de formação de sujeitos sociais.

Ainda que tenham existido ações que conduziram a atualização dos conteúdos, permitindo a formação profissional, a exemplo das determinações instituídas pelos mecanismos legais, percebe-se que estas não bastaram para promover as mudanças necessárias para o atendimento das demandas da conjuntura atual.

[...] é urgente a adoção de uma política de avaliação dos Cursos de Graduação em Biblioteconomia, mais rigorosa e mais revolutiva do que a ora posta em prática pela Associação que congrega as Escolas/Cursos de graduação em Biblioteconomia; uma política de avaliação que se volte à construção de uma visão prospectiva para a educação bibliotecária, que deveria ser iniciada já nos anos 1950, quando foram criadas as bases para a atual vinculação do Brasil ao processo de mundialização; uma política de avaliação consistente [...]. (SOUZA, 1997, p. 35-36).

O currículo precisa harmonizar um conjunto de atividades acadêmicas que propiciem ao aluno a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes, bem como o uso de tecnologias atuais, possibilitando a aprendizagem de formas tradicionais e também das eletrônicas. Embora o currículo não seja o elemento exclusivo no processo de formação, dele emanam as diretrizes que irão promover a formação do bibliotecário, a fim de estabelecer avanços significativos nos diversos campos sociais. Não se quer aqui propor a construção de um novo currículo e sim refletir uma nova abordagem aliada a uma nova metodologia para o ensino da Biblioteconomia. Quiçá seja preciso sair da forma tradicional para um ensino que condiz com as práticas necessárias, para uma formação que assegure a atuação do bibliotecário nos diversos cenários profissionais.

A produção, aprovação e adoção de um novo currículo mínimo talvez nem seja necessário, mais necessário que isso é uma nova abordagem, nunca experimentada, das matérias previstas no atual currículo, ou seja, a adoção de novas metodologias de trabalho didático-pedagógico; nova divisão disciplinar; redução ao mínimo necessário das cargas horárias de ensino das disciplinas técnicas tradicionais, sem desdobramentos ao longo de muitos semestres como hoje é feito com Bibliografia/Fontes ou catalogação e classificação; ênfase nas matérias que fornecem conteúdos contextualizadores e incremento das práticas [...]. (SOUZA, 1997, p. 44-45).

Nota-se que a formação do bibliotecário ainda está aquém dos saberes e das competências profissionais necessárias para a atualidade. “O mundo que hoje se tem como previsível para os próximos anos ou décadas está a exigir outro comportamento da escola de Biblioteconomia no envolvimento com a formação de gerentes bibliotecários.” (SOUZA, 1997, p. 51-52). Nessa perspectiva, as universidades e as escolas/institutos com seus respectivos cursos têm um papel basilar na formação de profissionais mais qualificados e preparados para operar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dito isto, um dos seus grandes desafios é tentar diversificar a área de trabalho desses profissionais, trazendo abordagens e contextos de atuação diversificados.

[...] os estudantes de graduação em biblioteconomia recebem uma formação estéril quanto ao funcionamento dos diferentes contextos em que poderão vir a atuar, pois embora venham a ser essencialmente guardiães dos interesses de um dado grupo que controla um determinado poder, eles atuam em contextos diferenciados, em campos disciplinares distintos e com recursos materiais singulares. O mais sério dilema que a escola estabelece termina sendo o de focalizar a uniformização do campo de trabalho, do mercado, e ao tentar elucidar o que é divergente, por não ter investido em seus alunos na formação básica em campos disciplinares contextualizadores, vai reforçar a mesmice da abordagem técnica, instrumental, idiotizadora. (SOUZA, 1997, p. 42-43).

O fazer biblioteconômico pode representar muito mais do que a descrição e classificação de conteúdos documentais. O curso de Biblioteconomia propõe oferecer uma estrutura para formar bibliotecários que possam cooperar com o progresso nacional e o produto advindo desse curso terá condições para provocar mudanças no universo no qual esses profissionais serão inseridos. Contudo, são constantes os problemas enfrentados por esses profissionais que, muitas vezes, vão

para o mercado de trabalho com insuficiente preparação para desenvolver atividades inerentes aos espaços de atuação e as especificidades de seu público.

É o que acontece com algumas disciplinas optativas de alguns currículos plenos de graduação em Biblioteconomia que prevêem carga horária para: Biblioteca escolar, Universitária, Pública etc. Caso a abordagem fosse pelo contexto, e as disciplinas contextualizadoras tivessem sido ofertadas, haveria um aproveitamento bem mais consistente de um viés crítico, possibilitando ao futuro agente armazenista de pacotes de informação, bibliotecário, dominar mecanismos conceituais que lhe dariam a chance de produzir algumas mudanças, embora limitadas no sentido de humanizar sua relação com o público com que lida. (SOUZA, 1997, p. 43).

Confirma-se cada vez mais que os conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Biblioteconomia, ainda que sejam adequados, não representam a aceção no mundo da informação como condição para uma mediação que provoque mudanças no indivíduo e gere transformação. O que o ensino superior em Biblioteconomia busca assegurar é que o discente aprenda a registrar e descrever os pacotes de informação contidas nos livros, filmes, DVDs etc. (SOUZA, 1997). A predominância das características tecnicistas estadunidenses ainda é algo comum no perfil dos profissionais bibliotecários nos dias de hoje. Esse quadro é decorrente do processo de formação marcado por um movimento de repetição das grades e conteúdos curriculares que não acompanhou os avanços globais até então postos.

[...] Um fenômeno bastante visível no ensino de Biblioteconomia no Brasil é a forma como ele se distancia da realidade em volta, na qual os problemas pululam e para os quais não produzem encaminhamentos de solução que representem compromisso de minorar carências seculares. (SOUZA, 1997, p. 59).

Pode-se dizer que para alguns é mais difícil modificar a estrutura já sedimentada, isto é, quebrar paradigmas, atualizar planos de aula, modificar currículos, entre outros tantos. Talvez, seja um dos problemas da atual configuração dos cursos de Biblioteconomia. Observa-se nos encontros científicos que é comum a discussão de temas envolvendo a responsabilidade socioeducativa dos profissionais da informação ou temáticas que abordem a formação dos profissionais que atuarão no mercado de trabalho. A grande questão é: Até que ponto essas discussões

contribuem efetivamente para mudanças significativas no perfil dos profissionais para atuar na sociedade da informação?

A profissão de bibliotecário vem sendo repensada na tentativa de atender as novas demandas e aos novos procedimentos de organização e recuperação de informações. Portanto, é necessário o aprendizado de novas metodologias para a organização, recuperação e uso da informação, não só nos contextos tradicionais, mas também nos diferentes tipos de bibliotecas e centros de informação que surgiram na sociedade contemporânea. (CÉNDON et al. 2008). Desse modo, o currículo tem um papel fundamental na transformação do sistema educacional.

A necessidade de se ter uma nova concepção para a formação de professores e bibliotecários, capazes de superar a formação insuficiente que vem sendo explícita na sua atuação no âmbito escolar, exige reflexão e estudo a esse respeito. O desempenho dos alunos na fase de formação escolar depende diretamente do resultado da formação desses agentes. Por essa razão, a urgente reforma dos currículos pode possibilitar de forma positiva um impacto gritante na educação dos profissionais que irão atuar no ambiente escolar.

Portanto, durante sua evolução curricular, os cursos de Biblioteconomia tomaram alguns rumos diante dos novos paradigmas impostos aos cursos superiores pelas diretrizes curriculares, levando em consideração as constantes mudanças da sociedade contemporânea. O capitalismo influenciou diretamente e indiretamente nesse processo, ao fazer com que os cursos passassem a adotar menos disciplinas de cunho teórico e intelectual e mais disciplinas de cunho prático, as quais permitiriam um processamento mais rápido da informação nas bibliotecas.

A visão tecnicista e segmentada, ao mesmo tempo em que trouxe benefícios às técnicas e ao aperfeiçoamento dos instrumentos biblioteconômicos, agilizando o processamento da informação, gerou também um impacto negativo na medida em que impunha atividades essencialmente mecânicas, alienando o profissional de suas atividades intelectuais.

Nos dias de hoje, os currículos tendem a se voltar para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a diversidade cultural da cidadania e aptos a se inserirem em um mundo global e plural. As políticas educacionais e as reformas curriculares deveriam centrar suas preocupações na disseminação do conhecimento e não no controle ideológico de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Entretanto, na medida em que se vinculam as políticas educacionais e os interesses

econômicos globais, passa-se a pensar em uma política educacional baseada na lógica do mercado e voltada para ele. Nesse sentido as DCN estabelecem o perfil dos formandos em Biblioteconomia, como também, as competências e habilidades, gerais e específicas para sua formação.

### 3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) PARA O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

As mudanças efetivas no campo educacional têm acontecido desde que foi fundamentada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também, nas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Este busca alternativa e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e na consolidação da educação nacional de qualidade.

Conforme a Constituição Federal, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Tal exigência não existe para as outras formas institucionais de ensino superior, de acordo com a LDBEN. Na perspectiva da Biblioteconomia, Castro (2002, p. 26) afirma que:

As Diretrizes Curriculares trazem uma perspectiva de ruptura na rigidez curricular no corporativismo docente que resulta, quase sempre em transmissão e apreensão de conhecimentos que dicotomizam a realidade externa à sala de aula. Portanto, os princípios que norteiam as propostas das Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização dos cursos e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, no que se refere tanto à sua formação anterior, quanto aos seus interesses e expectativas em relação aos atuais e futuros exercícios da profissão.

Da mesma forma, os avanços advindos das novas tecnologias atingiram a educação no seu modo de fazer e pensar em relação aos saberes e conhecimentos propostos em todos os seus níveis, principalmente no ensino superior. A formação do profissional busca a orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades, como também o domínio dos conteúdos da área.

Nesse sentido, cabe à universidade o compromisso político e social na formação dos futuros profissionais que em pleno século XXI ainda têm uma formação fragilizada e distante de ser a desejável para a realidade contemporânea.

Com a implementação da nova LDB – Lei nº 9.494/96 e as Diretrizes Curriculares estabelecidas, conforme o Edital nº 04/97 da Secretaria de Educação Superior – SESU, do Ministério de Educação e Cultura - MEC, o currículo de 1982 começou a passar por uma profunda transformação. Tendo como base essas medidas legais, as discussões/análises desencadeadas em todos os cursos de Biblioteconomia no Brasil vêm contribuindo para uma reestruturação curricular que não se estabelece apenas com um currículo mínimo, mas propõe a implementação de uma flexibilização curricular que, sem prejuízo para uma formação didática, científica e tecnológica sólida, pode avançar também na direção de uma formação humanística que dê condições ao egresso do Curso de Graduação em Biblioteconomia exercer a sua profissão em defesa da vida, do ambiente e do bem-estar dos cidadãos. (UNIVERSIDADE, 2008, p.8-9).

Ainda é possível perceber que existe uma incompreensão da necessidade de conteúdos fundamentais para a formação do estudante universitário e de que esses devem ser inseridos como prioridade de ensino. A omissão de certos conteúdos compromete em longo prazo o desenvolvimento e a ação do profissional nas suas diversas áreas de atuação. Nesse sentido, as DCN entram em cena no cenário dos cursos superiores do Brasil, especificamente o que trata da formação do bibliotecário.

A trajetória do ensino de Biblioteconomia no Brasil não se constituiu por uma necessidade social e nem para atender a políticas públicas de leitura, informação ou educação. (CASTRO, 2000). É sabido que o conhecimento transmitido em sala de aula é decorrente de um conjunto de ações que são organizadas no PPP, este deve ter como parâmetro as DCN de cada curso. Tais diretrizes visam orientar e garantir a qualidade e uniformidade mínimas dos cursos que conduzem um diploma profissional. As DCN buscam dar direção ao currículo, trazendo componentes de flexibilização, que permitam a cada curso adaptação ao contexto no qual está inserido.

As DCN para o curso de Biblioteconomia, conferidas pelo parecer CNE/CES nº 292/2001 foram aprovadas em, 03 de abril do mesmo ano, trazendo novas perspectivas para esse campo, no que tange às competências e habilidades, como também ao perfil a ser formado pelos cursos das instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, a formação dos bibliotecários de acordo com as DCN (quadro 2) presume o domínio dos conteúdos biblioteconômicos, produção e difusão de conhecimentos, reflexão crítica sobre a realidade que os envolvem, busca pelo aprimoramento contínuo e observação dos padrões éticos de conduta da profissão.

**Quadro 2– Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Biblioteconomia**

<b>DCN – Biblioteconomia</b>		
<b>Perfil dos formandos</b>	<b>Competências e habilidades</b>	
	<b>Gerais</b>	<b>Específicas</b>
<p>A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;</li> <li>• formular e executar políticas institucionais;</li> <li>• elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;</li> <li>• utilizar racionalmente os recursos disponíveis;</li> <li>• desenvolver e utilizar novas tecnologias;</li> <li>• traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;</li> <li>• desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;</li> <li>• responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</li> <li>• Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;</li> <li>• Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;</li> <li>• Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;</li> <li>• realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação</li> </ul>

Fonte: Brasil (2001). Adaptado.

Os conteúdos curriculares distribuem-se em conteúdos gerais e conteúdos de formação específica. De modo geral, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso. Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pela IES, têm caráter terminal, constitui o núcleo básico no qual se inscreve a formação dos bibliotecários (BRASIL, 2001). Segundo o Parecer CNE/CES 492/2001 “recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva

humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens” (BRASIL, 2001, p.33). Nesse sentido, o parecer discorre que as IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- prover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras área.

Por essa perspectiva, a estrutura geral do curso deverá ser mantida pelo seu respectivo colegiado que indicará as modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular. O núcleo básico relacionado à formação de bibliotecários, estabelecido pela ABECIN, foi dividido em seis grandes áreas, consensuadas a partir de longas discussões e deliberações no âmbito do MERCOSUL, as quais deram novos rumos à profissão bibliotecária. A resolução foi o encaminhamento de uma proposta de harmonização curricular ao MEC, onde constaram os objetivos gerais e específicos e a carga horária de cada área, no qual as DCN se basearam, e conseqüentemente, os currículos de Biblioteconomia do país (Quadro 3).

**Quadro 3** – Grandes áreas norteadoras do Currículo de Biblioteconomia

ÁREAS	TÍTULO	DISCIPLINAS
ÁREA 1	Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação e Informação;</li> <li>• Cultura e Sociedade; Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia, Museologia, Ciências da Informação e áreas afins;</li> <li>• Unidades e serviços de informação;</li> <li>• O profissional da Informação: formação e atuação;</li> <li>• História e tendências da produção dos registros do conhecimento, das unidades e dos sistemas nacionais e internacionais de informação.</li> </ul>
ÁREA 2	Processamento da Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do conhecimento e tratamento da informação;</li> <li>• Tratamento descritivo dos documentos;</li> <li>• Tratamento temático: teoria da classificação, análise da informação, teoria da indexação;</li> <li>• Práticas, tecnologias e produtos;</li> <li>• Geração e organização de instrumentos de recuperação da informação.</li> </ul>
ÁREA 3	Recursos e Serviços de Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos, princípios, processos e instrumentos para: seleção, aquisição, avaliação, descarte, desbastamento, preservação, conservação e restauração de recursos de informação documentais e virtuais;</li> <li>• Normas relativas ao desenvolvimento das coleções;</li> <li>• Fontes de informação documentais e virtuais: conceitos, topologias, características, acesso, utilização e avaliação;</li> <li>• Estudo e educação de usuários;</li> <li>• A indústria da informação: geração, produção e comercialização de</li> </ul>



		<p>documentos, fontes e serviços de informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviços de provisão e acesso;</li> <li>• Serviços de referência e informação;</li> <li>• Serviços de extensão e ação cultural.</li> </ul>
<b>ÁREA 4</b>	Gestão de Unidades de Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria geral da Administração;</li> <li>• Teoria organizacional;</li> <li>• Teoria de sistemas;</li> <li>• Técnicas modernas de gestão;</li> <li>• Gestão de unidades e serviços de informação: leitores, usuários, clientes e ambiente social;</li> <li>• Formulação de projetos de informação. Gestão de recursos humanos;</li> <li>• Gestão financeira; Gestão de espaços físico; Mensuração e avaliação de serviços e unidades de informação.</li> </ul>
<b>ÁREA 5</b>	Tecnologia da Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação das tecnologias da informação e comunicação nas unidades de informação;</li> <li>• Análise, avaliação e desenvolvimento (hardware e software);</li> <li>• Gestão de bases de dados e bibliotecas virtuais;</li> <li>• Análise e avaliação de sistemas e redes de informação; Informatização das unidades de informação.</li> </ul>
<b>ÁREA 6</b>	Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemologia da investigação científica;</li> <li>• Metodologia da pesquisa social;</li> <li>• Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação: produção e comunicação científica.</li> </ul>

Fonte: DCN e áreas de estudo da Biblioteconomia.

No mesmo sentido, foi definido o peso (%) específico para cada área, o qual foi distribuído em percentuais de acordo com a abrangência de cada uma.

#### Quadro 4 – Peso das áreas da DCN para Biblioteconomia

ÁREAS	PESO ESPECÍFICO (%)
Fundamentos teóricos da Biblioteconomia	14%
Organização e tratamento da informação	20%
Recursos e serviço de informação	20%
Tecnologia da Informação	16%
Gestão de Unidades e Serviços de Informação	20%
Pesquisa	10%

Fonte: OHIRA, et al. (2002, p. 76).

Percebe-se que as áreas referentes à Organização e tratamento da informação, Recursos e serviço de informação, Gestão de Unidades e serviços de informação são as que têm os maiores percentuais na distribuição apresentada acima. Talvez, essa seja uma das explicações de as disciplinas dos currículos contemplarem questões mais voltadas para o tecnicismo do curso. Observa-se, portanto, que os PPP das escolas/institutos de Biblioteconomia constroem sua estrutura curricular baseada na distribuição definida pelas DCN e pelas seis áreas para o curso de Biblioteconomia.

Para o CONSEPE-RN (2006, p. 2) no capítulo III, Art. 10 a “estrutura curricular de um curso é a disposição ordenada de componentes curriculares que constituem a formação pretendida pelo projeto político-pedagógico do curso.” O Projeto Político-Pedagógico (PPP), por sua vez, é uma prática social coletiva que exige a busca de identidade do curso, sua intencionalidade e seus compromissos, surgindo como fruto de debate e da consistência de propósitos que abrangem as expectativas e as intenções sociais do conjunto de professores, alunos, envolvendo a discussão com os órgãos da classe. (GOMES; ALBUQUERQUE, 2005, p. 5). De acordo com o CONSEPE-RN (2006, p.4):

Art. 26. O projeto político-pedagógico de um curso é o planejamento estrutural e funcional, dentro do qual são tratados os objetivos do curso, o perfil do profissional a ser formado, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a estrutura curricular, a metodologia a ser adotada para a consecução da proposta, a sistemática da avaliação da aprendizagem, os recursos humanos disponíveis, a infra-estrutura necessária, as formas de gestão e avaliação do projeto político-pedagógico, bem como outros aspectos imprescindíveis à sua realização.

§ 1º O projeto político-pedagógico é passível de ajustes, sempre que a dinâmica da formação proposta pelo curso assim o exigir.

Entende-se, então, que o PPP é o local onde se discorre todo o processo de formação curricular dos alunos. Sob o ponto de vista da realidade contemporânea, o ensino proposto aos mesmos precisa levar em consideração as demandas mercado de trabalho e os instrumentos tecnológicos do cotidiano. Essa postura tem por finalidade preparar o profissional com um papel cada vez mais importante de mediador entre o homem e o conhecimento registrado, com habilidades nas mais diversas áreas das ciências, da pesquisa científica e da extensão cultural, no apoio ao ensino e na aprendizagem, da pré-escola à pós-graduação. Do mesmo modo, além de constituir um especialista no tratamento da informação, estará desenvolvendo o seu papel na democratização da informação, sendo ativo participante do processo educacional do indivíduo enquanto cidadão.

O conhecimento teórico e prático propiciará ao bibliotecário qualificação para acompanhar e apoiar, por meio de ações culturais, o desenvolvimento social e os avanços científicos e tecnológicos. (UNIVERSIDADE, 2003).

O mais importante talvez seja o entendimento da profissão, ou seja, a definição do profissional que se deseja formar para o Brasil de hoje

e do futuro a curto e médio prazo. A julgar pelos programas de disciplinas oferecidas até 1980, a motivação maior parece ter sido a organização de documentos e, em menor grau, da informação. A literatura profissional por outro lado, vem conclamando a classe para se reconhecer como agente social preocupado com o acesso do povo à informação, à educação e à cultura, com responsabilidades no desenvolvimento da ciência e da técnica, e em todos os aspectos da vida nacional individual que dependam ou possam lucrar com acesso a informação. (MUELLER, 1985, p.13).

Assim, “na medida em que novos meios e técnicas se tornam disponíveis para o exercício da profissão, tornam-se necessárias novas competências e atitudes.” (MUELLER, 1989, p. 64). Porém, o que é visível no processo de formação do bibliotecário é uma repetição das ementas dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. Almeida Júnior (2002, p. 139) considera que “o perfil do profissional a ser formado deve se caracterizar, preponderantemente, de qualificações que os levem a espaços onde a liderança possa ser exercida ou se constituir como uma necessidade, como uma condição imprescindível.” Nesse sentido, a atualização continuada do profissional da informação é fundamental na medida em que o indivíduo aprenda a relacionar a teoria com a prática antes de serem inseridos no mercado de trabalho.

O profissional da informação assim como se denomina na pós-modernidade os profissionais com formação em Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, face às rápidas transformações de natureza tecnológica, social e econômica, deve estar preparado para atuar num contexto social e mercado de trabalho local, nacional e regional, sem esquecer o aqui e agora, mas, com vistas a este novo milênio, aberto as inovações tecnológicas e às oportunidades emergentes de trabalho. (OHIRA, 2002, p. 73).

Os estudantes universitários buscam que suas expectativas em relação à sua futura profissão sejam sanadas e aplicadas nas atividades que serão exigidas posteriormente a sua graduação. Desse modo, para atuar no terceiro milênio o profissional deve ter as seguintes questões definidas: a) Remodelagem da unidade/sistema de informação, buscando uma interação profunda entre os atores deste cenário; b) Capacitação dos profissionais de informação, buscando o conhecimento necessário para atuar neste cenário; c) Vocação definida voltada para serviços informacionais, buscando o encantamento do cliente; d) Visualização da

unidade/sistema de informação de forma crítica, buscando a melhoria contínua. (VALENTIM, 2000, p. 27).

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc. (BRASIL, 2012, p. 32).

Nessa perspectiva, à luz do modelo funcionalista de prática profissional, a Biblioteconomia que se pratica no Brasil está longe de representar uma profissão que seja vista com a objetivação de um papel social assumido e realizado por um grupo social – o bibliotecário. (SOUZA, 1997, p. 59). O objetivo de buscar indicativos que intensifiquem a relevância e a contribuição do currículo para formação profissional é uma questão que está intrinsecamente ligada ao processo de construção social. Para Mueller, (p.13, 1985) “[...] a única forma de se conseguir mudanças significativas será mediante a vontade e esforço das pessoas, especialmente dos professores.” Este último, é uma das peças fundamentais envolvida no processo de ensino-aprendizagem, de sua ação será desenvolvido no aluno competências com os diferentes suportes e recursos informacionais.

A avaliação do currículo é algo indispensável, pois é por meio dele que são estabelecidos os parâmetros para a ação educacional. Por conseguinte, é imprescindível que uma matriz curricular seja aberta a mudanças advindas de vários contextos da sociedade, inclusive suas inovações tecnológicas, comunicacionais e informacionais e estas, ligadas ao mercado de trabalho. Em conformidade com Rodrigues (2004, p. 160) “é o momento, portanto, de rever a estrutura e a natureza dos currículos de graduação e trabalhar no sentido de formar um profissional crítico, com independência intelectual e sintonizado com os desafios de seu tempo.” Dito isso, o próximo capítulo abordará o papel do bibliotecário no contexto escolar frente às novas exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

## **4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

Este capítulo busca discutir o papel social da Biblioteca Escolar (BE) no contexto da sociedade da informação. Pretende-se também discorrer sobre a relação que se estabelece entre o processo de educação formal e a biblioteca, enfocando as oportunidades e os desafios que se apresentam nesta relação. A expectativa dessa discussão cresce ainda mais em face da aprovação da Lei nº. 12.244/2010, que determina a universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino públicas e privadas do país. (BRASIL, 2010). Desta forma, o desafio de discutir sobre essa temática é de criar novas perspectivas no sentido de ampliar o mercado de atuação do profissional bibliotecário, o que de certa forma, exige dele, capacitação adequada para atender às demandas advindas do contexto atual.

No caso específico dos cursos de Biblioteconomia, a disciplina Biblioteca escolar inserida nas matrizes curriculares dos cursos deverá refletir a necessidade premente da realidade ora constituída, seja pelo advento da referida Lei, seja pelo objetivo delineado no manifesto da UNESCO sobre a biblioteca escolar, a qual estabelece diretrizes para o cumprimento das suas funções educativa e cultural.

### **4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A educação institucionalizada, nos moldes que hoje é conhecida, tem sua origem na Idade Média quando surgem as cidades europeias. Os espaços destinados à educação foram evoluindo de simples salas, onde alunos de idades e níveis intelectuais distintos compartilhavam do mesmo ambiente e da mesma instrução, até chegar à estrutura escolar atualmente apresentada.

Durante o processo de transformação instrucional, surgiu na França, nos fins do século XVIII, um móvel destinado à guarda dos livros usados em sala de aula, denominado de biblioteca-armário. Este móvel tinha a função de guardar os instrumentos do professor, mas, inicialmente, ele foi pensado como um instrumento para proporcionar à leitura, principalmente, à população que não tinham acesso aos bens culturais como, o livro e a biblioteca.

Muito modestas (a lei prevê um único armário), têm como objetivo dar às crianças indigentes livros escolares apropriados e também pôr à disposição dos alunos que deixaram a escola, bem como de seus pais, os bons livros que permitirão prosseguir sua alfabetização e completá-la com informações úteis. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.125).

Esse conceito evoluiu e o uso do referido mobiliário tornou-se imprescindível ao fazer pedagógico dos professores franceses à época, repercutindo nas práticas pedagógicas da atualidade. O ponto crucial que possibilitou a mudança efetiva do paradigma até então posto foi o decreto do ministro francês Gustave Rouland em 1862, que transforma aquele objeto móvel em uma instituição chamada de biblioteca escolar, designando como responsável pela sua condução os professores primários.

Em razão disso, é possível explicar as questões relacionadas à ausência de bibliotecários nas escolas brasileiras, que está intrinsecamente atrelada às estruturas político-pedagógicas da educação formalizada.

As primeiras escolas no Brasil surgem a partir da segunda metade do século XIX, ainda para uma pequena parcela da população, como espaço para socialização de saberes e promoção da aprendizagem. Nesse período, começam as discussões a respeito da necessidade de bibliotecas escolares, por entender que a qualidade da educação é concebida pelo resultado de diferentes variáveis que intervêm na educação escolar, entre elas a existência de bibliotecas. Historicamente, as bibliotecas escolares foram constituídas por instituições religiosas, entre elas os colégios dos jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas. No entanto, os procedimentos legais e pedagógicos para consolidação das bibliotecas escolares só aconteceram a partir da década de 1950(SILVA, J. 2011).

As primeiras iniciativas para a consolidação das bibliotecas escolares brasileiras, ainda que em passos lentos, começaram a partir da criação da LDBEN em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, e também com a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), os quais evidenciaram esse ambiente como espaço de cultura, leitura, lazer e informação.

Alguns desses programas, como o PNBE, busca por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência cumprir o objetivo pelo qual foi criado, porém o que se percebe no cenário de grande parte das escolas brasileiras, principalmente as que não têm bibliotecas, são amontoados de livros trancados nos armários das salas de aula. Essa situação evidencia o quanto é

necessário pensar de outra forma as políticas para a leitura e a informação nas escolas, principalmente após a promulgação da Lei 12.244/10. Essa realidade, em sua maioria nas escolas públicas, compromete o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para os educandos em fase de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, Amaral (2008), ao refletir sobre o papel social da escola, afirma que a escola, instituição promotora da educação, surge como espaço apropriado para socialização dos saberes e formação do cidadão através de inovação pedagógica e implantação de procedimentos e tecnologias apropriadas. Sendo assim, a escola, cuja responsabilidade social é decisiva para o exercício da cidadania, deve propiciar condições para que a aprendizagem se efetive, criando situações significativas para a universalização e acesso ao saber.

Dentre as condições necessárias para que a escola desempenhe seu compromisso na sociedade, é importante atentar-se para questões relativas à formação dos agentes envolvidos com as atividades ligadas ao ensino-aprendizagem, começando pelo corpo docente, bibliotecários, coordenadores etc. Esses agentes são fundamentais para capacitar os estudantes no uso crítico da informação ao proporcionar condições que permitam a reflexão, a crítica e a construção de ideias por meio da leitura. (CAMPELLO, 2009c).

Nessa perspectiva, as atenções dos governantes deveriam, prioritariamente, privilegiar a educação como um todo, especialmente, no que se refere às escolas e às bibliotecas, pois esses espaços desempenham e contribuem significativamente para a difusão da cultura e da consciência crítica de um país. Essa assertiva decorre da percepção de que a desatenção para com esses aspectos pode refletir no alto índice de analfabetismo e de fracasso escolar, justificando, possivelmente, o baixo nível de educação e de acesso aos bens culturais do país.

O fato é que, quando se trata de Brasil, a maioria das pessoas desconhece o verdadeiro papel de uma biblioteca em suas vidas e, portanto, na vida da comunidade. E esta afirmação se aplica tanto aos leitores em potencial quanto àqueles que, de um modo ou outro, têm responsabilidade pelo seu funcionamento, como as escolas. (FRAGOSO, 2002, p. 124-125).

A escola é o lugar, por excelência, em que o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada, sendo assim, cabe à escola atentar-se para preparar os alunos para o cenário social vigente, em uma sociedade chamada

da informação e do conhecimento, onde as novas tecnologias influenciam decisivamente nas relações de aprendizagem do educando. A configuração da sociedade da informação é diretamente proporcional aos investimentos de um determinado país em educação, ciência e tecnologia. Dessa forma, pode-se concluir que na medida em que se investe em recursos tecnológicos e científicos é imprescindível investir em educação para que o país se desenvolva de forma qualitativa e equitativa em todos os seus níveis. (VALENTIM, 2000).

Num mundo em que a informação e o conhecimento se acumulam e circulam por meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido por sua capacidade de preparar o aluno no uso ativo, consciente e crítico dos meios que acumulam a informação e o conhecimento. (SUAIDEN; OLIVEIRA, 2006, p. 98).

Nessa “era da informação”, marcada pelo advento de novos modelos tecnológicos, há uma mudança nas práticas informacionais, principalmente, devido ao novo entendimento que é dado a informação, ou seja, esta deixa de ser apenas um item armazenado passível de recuperação e passa a ser vista como um instrumento modificador de consciência do homem e de seu grupo social. Nota-se que há uma relação entre informação e conhecimento, sendo que este último só se realiza se a informação é percebida e aceita, colocando o indivíduo em um estágio melhor, consciente consigo mesmo. (BARRETO, 1996). Tratando do ambiente escolar, Kuhlthau (1999, p. 9) afirma que:

A tecnologia, particularmente os computadores conectados à Internet e o vídeo conectado por satélite, está modificando o ambiente de aprendizagem. Mesmo quando se dispõe de pouca ou nenhuma tecnologia na escola, não se pode perder de vista que o mundo para o qual está se preparando o estudante é um mundo voltado para a tecnologia. As escolas precisam preparar seu aluno para o uso inteligente da informação disponível através da tecnologia, em todos os aspectos de sua vida. O processo de aprendizagem a partir de uma ampla variedade de fontes é o desafio crítico para as escolas na sociedade da informação.

O contexto onde está se desenvolvendo a sociedade da informação é fruto de um conjunto de fatores que envolvem o campo cultural, econômico, científico, social, tecnológico, entre outros e tem como insumo básico a informação. Esta tem sido considerada como o principal elemento de produção e crescimento de um país. No



entanto, frente a essa nova realidade é preciso rever o papel das bibliotecas e dos profissionais que atuam nesses espaços (bibliotecários).

Paulatinamente, as bibliotecas vêm mudando sua função e isso é decorrente de fatores externos a ela. Sua criação foi motivada, em primeiro momento, pela necessidade de preservação dos registros de informação, e logo em seguida, pela sua organização. Assim, foram desenvolvidas e aperfeiçoadas técnicas de catalogação, classificação e indexação, até chegar à recuperação, disseminação/compartilhamento da informação. Esta última tem se desenvolvido na sociedade da informação, sendo desempenhada por meio da criação e oferta de vários serviços e produtos de informação. (ARAÚJO; DIAS, 2008).

No âmbito escolar, a biblioteca se tornou um espaço de transformação do ensino e uma das suas finalidades é provocar mudanças pedagógicas na escola no que tange à formação de leitores e cidadãos empenhados com o desenvolvimento social do país. Para isto, o objetivo de transformá-la em centro de integração, participação e reencontro é um compromisso dos agentes envolvidos nesse contexto. (FRAGOSO, 2002).

#### **4.1.1 Biblioteca escolar: outras perspectivas**

Prado (2003) se refere à biblioteca como um espaço de extrema importância para a aquisição do conhecimento, observando por meio de pesquisas que o aluno aprende mais quando tem oportunidade de conviver com livros na escola. Para o autor é na BE que nasce a atitude cidadã do indivíduo, a partir do momento em que ele aprende a utilizar, preservar e valorizar os bens culturais, como também os conhecimentos produzidos pela humanidade. Logo, ele afirma que:

Há um tesouro na escola. Ao alcance de todos, é capaz de operar pequenos milagres em quem se apossa dele. Ele aumenta à medida que transfere sua riqueza (o conhecimento) para um número cada vez maior de professores e alunos. Por isso é preciso descobri-lo, torná-lo parte da vida de todos, melhorá-lo constantemente. Os ganhos são visíveis. (PRADO, 2003, p. 55).

É possível dizer que a BE é um dos bens culturais mais preciosos que se tem na escola. O conhecimento existente nesse ambiente é capaz de transformar um simples aluno em um leitor-pesquisador-cidadão. A partir dessa assertiva, pode-se definir BE como uma instituição responsável pela organização, disponibilização para

leitura e consulta de todo o acervo bibliográfico e não bibliográfico em instituições educacionais, além de ser um espaço de contribuição para aquisição de conhecimento e formação de leitores. Consoante a *International Federation of Library Associations and Institutions/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IFLA/UNESCO)* (2002):

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e idéias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Entre as atividades desenvolvidas, a BE tem como uma das suas responsabilidades desenvolver políticas de incentivo à leitura, promovendo ações culturais, além de oferecer serviços de qualidade aos estudantes para que os mesmos tenham um resultado satisfatório no que diz respeito à complementação do ensino em sala de aula. É missão das BE:

[...] promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. (IFLA/UNESCO, 2002, p. 2).

No entanto, para que os objetivos da BE sejam atingidos e a escola tenha o desenvolvimento desejado, são necessárias ações voltadas para a aprendizagem competente e a apropriação da informação, onde todos os membros da escola e a sociedade sejam párticipes, a fim de ampliar os conhecimentos e experiências vivenciadas em seu cotidiano com aquelas adquiridos em sala de aula. Santana Filho (2010) observa que:

a biblioteca escolar, enquanto espaço de aprendizagem e instrumentalizada com uma gama de recursos informacionais (livros, materiais especiais, computadores) e devidamente apropriada pela comunidade escolar (bibliotecários, professores, orientadores, pais, estudantes), poderá vir a ser um instrumento chave para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores dos seus usuários a fim de torná-los aptos a viver, participar e desfrutar dos benefícios da sociedade da informação.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997b), um dos objetivos do ensino fundamental é que “os alunos sejam capazes de utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir

conhecimentos.” Para que isso aconteça, a escola precisa desenvolver ações e criar oportunidades, dentre elas, espaço físico, profissional especializado e acervo adequado.

Os PCN descrevem, portanto, os diversos papéis que a biblioteca deverá representar como participante da formação das crianças e jovens, numa perspectiva construtivista e questionadora. Depende de a escola proporcionar os recursos que irão concretizar essa visão de biblioteca que, certamente, tem importante contribuição a oferecer no esforço de formar o cidadão do século XXI. (CAMPELLO, 2008, p.19).

Os serviços oferecidos pelas bibliotecas escolares trazem benefícios significativos para a formação dos alunos, bem como para atualização dos professores e da comunidade escolar. Em razão desse aspecto, é que seus serviços e atividades necessitam estar centrados no projeto pedagógico.

Ainda que não seja a salvação da escola e da educação pública, a biblioteca escolar pode ser um lugar privilegiado que contribua para a qualidade do ensino, ao promover práticas de leitura e acesso à informação de qualidade, integrando equipe técnica, professores e alunos à sua comunidade. (NÓBREGA, 2011, p. 7-8).

Para se tornar um local acolhedor que favoreça a criatividade e a imaginação, é essencial que a BE ofereça aos estudantes bons acervos, fontes de informação diversas, além de um ambiente físico adequado e aconchegante. O espaço tem de ser construído, especialmente, para sua finalidade e de acordo com seu público-alvo, ou seja, precisa contemplar todo tipo de recurso informacional e infraestrutura adequada de modo que atenda às necessidades educacionais da comunidade escolar.

Sendo um ambiente em que os alunos encontram informações de que precisam para sanar suas lacunas informacionais, além da sala de aula, a biblioteca escolar precisa ser um espaço que viabiliza o processo de democratização da informação. De acordo com Grossi (2003, p. 8):

É na biblioteca da escola que os alunos viajam para além dos conhecimentos trabalhados em classe, descobrem o mundo da literatura, aprofundam conceitos, aprendem histórias. E também os professores se atualizam, aperfeiçoam sua prática, abrem a mente para as novidades na área de formação e sonham com os relatos de ficção.

Dessa forma, é possível atingir sua função educativa, enquanto parte essencial da escola. A respeito disso, Tavares (1973, p. 46) considera que “a função educativa da biblioteca escolar é positiva e ativa, pois sugere a leitura dos livros que, de outra maneira, seriam desconhecidos e esquecidos e fornece todos os elementos para desenvolver, ampliar e estimular novos interesses.” Na sua função educativa, a BE dá apoio ao aprendizado em sala de aula, auxiliando em pesquisas, no manuseio de livros e materiais de leitura em geral e fomento do hábito de ler, motivando a consulta e utilização de livros e estimulando o gosto pela leitura, além de possibilitar as múltiplas formas de ler, ampliando a visão de mundo e atuando ativamente na formação do cidadão.

De acordo com Santana Filho (2010), o papel da BE é incentivar a leitura reflexiva, pois por meio dela o aluno terá outra concepção de texto, não como algo estático, desprovido de sentido e de valor, mas como algo vivo, repleto de significados e informações interessantes. Para Andrade (2008, p. 13-14):

[...] um bom programa de biblioteca, contando com profissional especializado, equipe de apoio treinada, acervo atualizado e constituído por diversos tipos de materiais informacionais, computadores conectados em rede e interligando os recursos da biblioteca às salas de aula e aos laboratórios resultou no melhor aproveitamento escolar dos estudantes, independentemente das características sociais e econômicas da comunidade onde a escola estivesse localizada.

Para que esse espaço exerça tal função de forma adequada, é essencial a presença de um profissional bibliotecário habilitado e qualificado para sua gestão. Segundo os novos padrões para bibliotecas escolares publicados pela *American Association of School Librarians* (AASL), o papel do bibliotecário na sociedade da informação é mais do que um organizador de informações, ele é um colaborador do ensino-aprendizagem ao fornecer o acesso à informação e auxiliar o estudante na busca da informação. Entretanto, os bibliotecários percebem o descaso por parte das autoridades competentes, no que tange ao reconhecimento do valor da biblioteca como instrumento de educação e de acesso à cultura. Para Castro Filho e Coppola Junior (2012, p.36):

o bibliotecário que conseguir aproximar os alunos da biblioteca e da informação, bem como conquistar a confiança dos professores e da direção pedagógica, divulgando as potencialidades de sua unidade

de informação perante a comunidade escolar, atingirá os objetivos institucionais e sociais da biblioteca escolar.

No entanto, o bibliotecário ainda encontra alguns problemas no exercício de sua profissão no contexto escolar. Isso porque as BE carregam consigo a pouca importância e o descaso que são dados à educação. Os problemas enfrentados pelas BE também são estruturais e políticos, consequência da falta de um olhar crítico para as questões educacionais e culturais no país.

Talvez, esse seja um dos motivos que levam os profissionais da área a terem uma visão passiva e cômoda em relação à situação. Muitas são as visões que se têm da biblioteca na escola, muitos a visualizam como apenas um depósito de livros, o que é decorrente também do desconhecimento do real papel de uma biblioteca, uma vez que não existe uma cultura de frequentar bibliotecas e, conseqüentemente, hábito de pesquisa e leitura.

As questões apontadas podem ser um dos indícios que justificam as visões deturpadas que se têm das BE. Macedo (2005) afirma que “a grande maioria das escolas tanto públicas como privadas não têm bibliotecas escolares para dar apoio às atividades pedagógicas e recreativas.” Nesse sentido, a literatura aponta que nas escolas onde a biblioteca se faz presente prevalece um sistema arcaico de utilização e aproveitamento de acervo. A subutilização dos poucos recursos que existem favorece cada vez mais a ausência de estudantes nesse espaço, uma vez que a biblioteca se apresenta como local reservado à punição daqueles que, por alguma razão, se comportam de forma inadequada na escola (indisciplina).

O descaso com as bibliotecas escolares reflete a realidade em que está inserida a educação brasileira. Não são casos isolados, ou mesmo que possam ser resolvidos isoladamente. Nóbrega (2011, p. 4) demonstra que:

Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), revelam uma situação preocupante: a cada dez escolas, sete não têm um acervo de livros disponível para seus estudantes. Apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem bibliotecas. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet.

Necessário se faz, portanto, uma reflexão crítica sobre o modelo socioeconômico vigente, visto que esse exerce grande influência na geração e no agravamento dos problemas sociais, entre eles os escolares e da biblioteca. Como bem coloca Nóbrega (2011, p. 5) “[...] em pleno século XXI, o acesso à biblioteca

ainda não está assegurado a muitos brasileiros.” Essa é uma realidade que há muitos anos vem fazendo parte da realidade da sociedade brasileira, começando pelos espaços de educação nas séries iniciais. Assim, “são desejáveis políticas públicas e legislação específica para questões que vão desde a criação e a manutenção das bibliotecas escolares até as ações decisivas para sua institucionalização, como esteio necessário para o ensino e aprendizagem.” (MACEDO, 2005, p. 17).

A valorização da BE no Brasil deve ser conquistada no terreno das lutas sociais mais amplas, na qual a sociedade, os representantes da classe bibliotecária (Sistema CRB/CFB) e os agentes educacionais promovam ações que possam efetivar esse ambiente como indispensável no processo educacional. Desse modo, será possível pensar a escola e a biblioteca, como vetores capazes de elevar as condições socioeconômicas e culturais de um povo, a partir de uma formação voltada para a construção da cidadania.

Nesse contexto, a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, se apresenta como um indício de mudança, haja vista que tem como cerne a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino brasileiras. Essa lei surge como uma tentativa de possibilitar aos alunos uma educação de qualidade e o gozo efetivo dos seus direitos e deveres enquanto sujeitos sociais. Posto isto, a promulgação dessa lei cria condições para que a BE ganhe o merecido destaque no cenário nacional, fazendo com que o acesso à informação e à cultura deixe de ser privilégio de uma classe dominante, tornando-se acessível a todos.

A Promulgação da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, possibilita a revisão dos paradigmas, amplia o horizonte das bibliotecas e estabelece amparo legal para criação de bibliotecas com espaço físico adequado, acervo selecionado e adquirido, levando em conta as prioridades da comunidade escolar e a especificidade regional. E concretiza a presença profissional especializada para gerenciar esse local, dinamizando seus serviços e produtos em sintonia com o corpo técnico e docente. (FRAGOSO, 2011, p. 14).

Essa lei tem um papel fundamental para formação do cidadão brasileiro. Assim, as instituições de ensino não devem medir esforços para que ela seja efetivada, pois essa determinação legislativa traz no seu bojo a obrigatoriedade da presença do bibliotecário, como agente essencial para o seu funcionamento. A figura

desse profissional é relevante para formação do leitor, pois atua como o facilitador do uso da informação em diversos suportes, além de desempenhar o papel de mediador da leitura.

Ressalta-se, entretanto, que o aparato legal por si só não garante o efetivo cumprimento de suas determinações. Cabe, portanto, a mobilização de todos os interessados (pais, professores, bibliotecários, educadores e políticos) no sentido de viabilizar ações que possam assegurar a execução e consolidação dos objetivos estabelecidos pela UNESCO e, atualmente, reforçados pela lei 12.244/10.

#### **4.1.2 Bibliotecário e professor: uma relação necessária**

O bibliotecário é o profissional da informação responsável pela organização, planejamento e gerenciamento de bibliotecas públicas, escolares, universitárias, infantis, centros de informação e serviços e redes de informação e documentação. No que se refere à biblioteca escolar, seu papel na sociedade da informação não é apenas fornecer grande quantidade de recursos informacionais, mas também colaborar com os professores como facilitadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos (KUHLTHAU, 1999).

Muitos bibliotecários ao atuar em escolas, sentem-se estranhos e distantes do emaranhado pedagógico. Razão esta, para refletir se as escolas de Biblioteconomia estão desenvolvendo nos graduandos potencialidades que colaborem com os mesmos, a fim de que esses futuros profissionais tenham habilidades e competências para atuar no ambiente escolar. (FRAGOSO, 2005). Do mesmo modo, acredita-se que as escolas que formam educadores não tenham em suas matrizes curriculares conteúdos que citam a biblioteca como parte integrante dos recursos de aprendizagem. O que se percebe no contexto formativo e de atuação educacional é que ambos os profissionais desconhecem as habilidades uns dos outros. Portanto,

nem o bibliotecário escolar nem o professor do ensino básico conhecem, formalmente, a área um do outro. Um ou outro, em pequena escala, procura aproximar-se e apropriar-se de conhecimentos necessários ao fortalecimento de algo que ambos deveriam ter em comum, os recursos/fontes de informação em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escola que pertencem. Isso quando existem biblioteca e respectivo profissional para sua organização – gerência, atendimento, formação, capacitação do aluno. (MACEDO, 2005, p. 45).

De acordo com o pensamento de Garcez e Blattmann (2005), a aproximação dos estudantes de Biblioteconomia e Pedagogia não vai acontecer de forma espontânea. Para tal vai depender de esforços de mestres, vinculados às universidades, e de bibliotecários, atuantes nas associações de classe como a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), para trabalhar fortemente no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre tais questões. E essa, por sua vez, deve sensibilizar os reitores, os quais devem sensibilizar o Ministério de Educação.

Infelizmente, o acesso à informação ainda é privilégio de poucos, mesmo com a promulgação da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, cujo objetivo é garantir o acesso à informação pública. Percebe-se que o brasileiro ainda está aquém de competências para acessar/buscar informação, seja ela na web ou em meios físicos. Esse é um fato que está atrelado ao descaso na educação e nos serviços da área da informação, como os prestados por bibliotecas.

Espera-se que o profissional atuante na BE propicie aos estudantes um espaço desejado por toda sociedade, com o devido valor nos espaços educacionais, garantindo à comunidade escolar o uso de informações de qualidade atendendo aos usuários de forma satisfatória, possibilitando, assim, o cumprimento efetivo de seu papel educativo. Dessa forma, a BE será um instrumento indispensável de apoio didático, pedagógico e cultural, seguindo, portanto, o desenvolvimento social e tecnológico e se mantendo atual, acompanhando desse modo as exigências que a sociedade estabelece.

Há de se considerar que a maioria das escolas públicas e privadas não têm bibliotecas e nem bibliotecários para dar apoio às atividades pedagógicas e recreativas. Quando esses existem, muitas vezes, não são valorizados, considerando que o profissional nem sempre tem a formação que deveria ter para dar apoio à escola nas atividades extraclasse. Quanto aos espaços, eles, em geral, são inadequados para utilização a que se propõe.

Na perspectiva de Fragoso (2005) para que o processo de conscientização em relação às competências necessárias para atuar nas bibliotecas escolares se efetive no Brasil, algumas recomendações são necessárias, dentre elas, aquelas relativas à formação dos profissionais que atuam nas escolas. É fundamental que as instituições de ensino de Biblioteconomia formem profissionais para atuar dinamicamente em educação e que as escolas formadoras de professores tenham



em seus programas disciplinas que tratem da biblioteca como parte integrante do processo pedagógico. Para Macedo (2005, p. 44) “o bibliotecário, como um dos mais próximos atores que coopera com o professor para a efetividade da ação educativa, precisa ser mais bem compreendido e respeitado pela comunidade escolar”, o desconhecimento sobre sua função na escola decorre, possivelmente, da lacuna ainda existente no seu processo formativo.

Ambos os profissionais (bibliotecários e professores) exercem a função de educadores no ambiente da escola e trabalhando interativamente trazem contribuições positivas para BE. Quando as suas ações se concretizam conjuntamente no que tange à capacitação informacional dos estudantes na busca e no uso da informação/conhecimento favorecem o desenvolvimento da competência informacional dos mesmos tornando a BE um grande centro de aprendizagem e acesso à informação.

Diante dessa afirmação, fica evidente que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior aproveitamento na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. Porém, o que ainda percebe-se é que:

Boa parte dos educadores – a quem cabe a tarefa de formar leitores – certamente também não vivenciou as possibilidades que uma biblioteca pode representar na vida de uma pessoa e, portanto, na vida da comunidade. Para muitos, biblioteca ainda é o “coletivo de livros”, um espaço pouco representativo na instituição escolar. (NÓBREGA, 2011, p. 5).

A falta de oportunidade de frequentar uma biblioteca, seja ela pública ou escolar, será um problema que o estudante carregará para o resto de sua vida, implicando na área acadêmica e profissional, principalmente em pesquisas, pois este, não aprende facilmente competências para a busca e o uso de informações, inclusive na internet, como também para redigir os textos de acordo com as normas bibliográficas, muito menos, para desenvolver habilidades com as fontes de informação, diferentemente daqueles que tiveram tal oportunidade/convivência. (MACEDO, 2005).

Muitas bibliotecas escolares existentes, tanto nas escolas privadas quanto públicas, apresentam dificuldades para a realização das atividades pedagógicas no

processo de promoção da leitura. As dificuldades decorrem de fatores diversos: recursos financeiros, humanos, materiais e tecnológicos etc. que comprometem o desenvolvimento e a continuidade dos serviços. Contudo, é da interação entre bibliotecário escolar e professor que nascem as possibilidades de bons resultados e otimização dos serviços da biblioteca. Nessa perspectiva, a IFLA/UNESCO (2002, p. 12) propõe que os professores e bibliotecários trabalham em conjunto para atingir o seguinte:

- Desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do curriculum;
- Desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação;
- Desenvolver planificações de actividades lectivas;
- Preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais;
- Integrar tecnologias de informação no curriculum;
- Explicar aos pais a importância da biblioteca escolar.

Nesse sentido, a biblioteca ideal é aquela onde exista amplo acervo de materiais informacionais para dinamizar as aulas e incentivar a leitura dos alunos. Nada adiantaria se esse espaço não contasse com todas as tecnologias que a mente humana foi capaz de criar (livros, jornais, gibis, revistas e filmes em vídeo e DVD, além de computadores com acesso à internet), espaços para discussões e bate-papos, mesas e cadeiras para atividades de pintura, desenho, entre outros. Além disso, é imprescindível existir uma relação de profissionais capacitados (bibliotecários e professores) para manter o espaço vivo e prazeroso, onde exista a participação ativa da biblioteca no programa pedagógico da escola.

Capital humano qualificado é a grande chave nas discussões sobre a biblioteca escolar. A ausência, ou mesmo a presença desse recurso humano desprovido de qualidade (competências e habilidades, atualização, convivência profissional), representa um ponto fragilíssimo na estrutura da biblioteca escolar sem focar três elementos: O responsável (conhecimento específico), o acervo e o usuário (MODESTO, 2005, p. 349).

As funções do bibliotecário são amplas no que diz respeito à mediação da informação e ao estímulo à leitura. Outrossim, é importante destacar que para atuar na BE, é relevante que o processo formativo do bibliotecário favoreça a produção de conhecimentos na área de leitura, literatura infanto-juvenil, ação cultural, marketing etc.

Os conhecimentos específicos na área literária, pelo menos os clássicos infantis e juvenis, percorrendo os gêneros literários (contos, teatro, poesia, novela, clássicos), devem ser incluídos na formação do bibliotecário que irá atuar em biblioteca escolar. Atividades de leitura e interpretação de textos literários, oficinas de dramatização, confecção de fantoches, livros de pano, origami. Existe um enorme leque de opções e de recursos para conquistar o leitor (GARCEZ; BLATTMANN, 2005, p. 359).

Corroborando com esse pensamento, Fragoso (2005, p.48) diz que “precisamos, dentro de nossas bibliotecas escolares, não de guardiões de acervos, mas de articuladores de ações dinamizadoras; não de contadores de livros, mas de contadores de histórias; não de estatísticas, mas de qualidade de leitura.” Nessa perspectiva, compreender o processo de aquisição da leitura como instrumento de formação do cidadão faz parte da educação formal dos bibliotecários, mas, se esse profissional não tem competências para a prática dessas atividades, torna-se difícil realizar um trabalho que seja reconhecido pelos membros da comunidade escolar e que traga resultados satisfatórios para todos os envolvidos.

Sendo assim, é necessário que os estudantes da área de Biblioteconomia conheçam o projeto político-pedagógico como instrumento para se situar acerca do contexto educacional, embora seja na prática, ou seja, quando o bibliotecário estiver na unidade escolar, que ele terá a oportunidade de levar o seu trabalho e as contribuições sociais inerentes a ele, inserindo-se no projeto político-pedagógico da escola, conhecendo sua missão e seus objetivos, bem como suas estratégias, atribuindo também o sentido ético e pedagógico, e ainda demonstrando qual é o seu projeto bibliotecário (GARCEZ; BLATTMANN, 2005).

Se lhes forem dadas condições favoráveis para o seu trabalho, o bibliotecário poderá desempenhar os objetivos da biblioteca no seu mais alto grau, dando-lhe lugar apropriado no sistema educacional, como auxiliar indispensável dos professores e alunos. Ele é uma combinação do educador, do agente de leitura e do agente da informação. Esse profissional reconhece no seu discurso seu papel educativo no contexto socioeducativo, mas, costumeiramente, ausenta-se de suas responsabilidades na formação de cidadãos, por, em muitos casos, não ter a oportunidade de cursar durante sua formação disciplinas que contribuam para o exercício profissional na escola.

Por outro lado, a prática da equipe pedagógica não condiz e nem contribui, de modo geral, para o envolvimento da biblioteca escolar no trabalho pedagógico desenvolvido. Os professores pouco frequentam a biblioteca da escola e muitos deles já têm pronto o argumento para explicar tal distância, como “a biblioteca está desatualizada”, “não tem recursos”, entre tantos outros.

O professor tem o papel de orientar o educando quanto aos recursos com que pode contar para ampliar o seu aprendizado, poderá relacionar, entre esses recursos, a utilização da biblioteca escolar, ainda que seja para despertar nos alunos um sentimento de crítica quanto à precariedade daquele espaço na escola e uma disposição no sentido de contribuir para sua recuperação. (SILVA, 1999, p. 36).

Para provocar mudanças nesse cenário, mesmo com todas as barreiras existentes, o bibliotecário necessita estar atento ao programa pedagógico da escola e participar ativamente do desenvolvimento do mesmo. Ele precisa sugerir, criar e comprometer-se com a elaboração de atividades de ação cultural que estimulem o gosto pela leitura, juntamente com os professores. “O que se pretende, com tal comportamento profissional, é fazer com que a biblioteca escolar seja o agente de transformação do ensino, à medida que provoque mudanças pedagógicas na escola.” (FRAGOSO, 2002, p. 130). Para tanto, é necessária uma ação transformadora por meio da qual o bibliotecário exerça na prática sua função educativa.

No âmbito da biblioteca escolar, a função educativa está presente na promoção da leitura e no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, democratizar a informação, disponibilizá-la, promover atividades de incentivo à leitura, capacitar o aluno para o uso crítico da informação e formar leitores são ações ligadas e indicadas para os bibliotecários. Embora os currículos não ofereçam essas oportunidades, os bibliotecários das instituições de ensino fundamental e médio buscam a capacitação por meio de cursos e especializações para suprir as competências que poderiam ser adquiridas durante sua graduação.

Cabe à escola, portanto, intensificar a integração e a dinamização a partir da aproximação dos agentes da educação, a fim de que se torne um instrumento indispensável, apoio didático, pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas.

[...] Faz-se um alerta para o processo de ensino-aprendizagem, em que não se inclui a biblioteca escolar como um dos recursos relevantes e, ainda, em que não se verifica trabalho cooperativo de mestres e bibliotecários. (MACEDO, 2005, p. 24).

Isso porque a escola perde o sentido de existir quando se tem o professor como única fonte de informação, impossibilitando a ampliação do conhecimento ou restringindo apenas ao conteúdo mínimo do currículo.

É necessário existir um ambiente propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo como parceria os mestres e os mediadores da informação. Deseja-se, portanto, comprovar que a biblioteca escolar deve ser reconhecida também como organismo informativo-educacional que procura capacitar os usuários/aprendizes para a apropriação de princípios e práticas para a busca, uso e avaliação da informação de modo adequado. (MACEDO, 2005, p. 26).

Seguindo esse raciocínio, na BE devem-se ampliar conhecimentos, disponibilizar um ambiente que favoreça a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura e da pesquisa, proporcionar aos alunos e professores condições de acesso aos conhecimentos em todas as áreas, cabendo aos profissionais da informação e da educação, enquanto agentes indispensáveis na escola, participar ativamente da formação desses indivíduos e promover o seu aprendizado.

#### **4.1.3 A biblioteca escolar como espaço para ações culturais**

A BE é um centro de pesquisa e de ação cultural, de desenvolvimento da leitura e da cidadania na escola. Em sua função cultural, torna-se um complemento da educação formal ao oferecer múltiplas possibilidades de acesso à cultura. Para que essa função seja efetiva, é necessário ser um lugar atraente e dinâmico, onde a leitura se faça presente e em que o profissional bibliotecário seja um grande mediador, capaz de promover, juntamente com a equipe pedagógica, atividades culturais.

A ação cultural é um rico campo de atuação que oferece ao bibliotecário inúmeras opções de atividades a serem desenvolvidas nas bibliotecas públicas, escolares, comunitárias e centros culturais, sendo indiscutível sua importância tanto no sentido de dinamizá-las como de alavancar o processo de produção cultural no âmbito dessas instituições e da sociedade. (CABRAL, 1999, p. 39).

A ação cultural oferece inúmeras opções de atividades nas quais o bibliotecário pode explorar de forma rica e transformadora a promoção da leitura. Nas atividades de ação cultural são utilizadas várias técnicas e diversas ferramentas combinadas, de acordo com os interesses dos grupos e a disponibilidade de recursos de cada escola. Nesse sentido, o bibliotecário como um mediador da leitura deve promover ações culturais a fim de facilitar a compreensão e interpretação das crianças na leitura. Sendo assim,

Almeja-se então comprovar a existência de serviços e programas culturais e socializantes, em utilização na biblioteca escolar, que são recursos didáticos imprescindíveis para a consecução das finalidades curriculares. Enfim, se agirem em conjunto, bibliotecários e professores, em propostas únicas de teor socioeducacional e cultural, e de intenções específicas para a capacitação informacional aos estudantes, a biblioteca escolar será reconhecida como mídia e parceira integrante do projeto pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio. (MACEDO, 2005, p. 33).

Nesse cenário, o bibliotecário será um facilitador do uso da informação, ou seja, ele proporcionará através de suas competências e habilidades a formação de um leitor proficiente. Para Fonseca (2007, p.67):

[...] passou a ser o elemento mais importante da biblioteca: para ele é que os livros e outros documentos bibliográficos e audiovisuais são selecionados, adquiridos, classificados, catalogados [...] e por intermédio de recursos audiovisuais, contação de histórias, palestras, documentários, feira de livros, dramatizações, aulas expositivas entre outros as crianças terão possibilidade de desenvolver o senso crítico ampliando sua visão de mundo.

Ainda nessa perspectiva, a IFLA/UNESCO (2002, p. 18) destaca a relevância da biblioteca nesse contexto:

A biblioteca pode ser usada como um ambiente estético, cultural e estimulante que apresenta uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais. Podem organizar-se eventos especiais na biblioteca tais como exposições, visitas de autores e dias internacionais da literacia. Se houver espaço suficiente, os alunos podem produzir actuações inspiradas na literatura para pais e para outros alunos, e o bibliotecário pode organizar leituras em voz alta e actividades de conto de histórias para os mais novos. O bibliotecário deve ainda estimular o interesse pela leitura e organizar programas de promoção da leitura que desenvolvam o gosto pela literatura. As actividades que se propõem encorajar a leitura envolvem aspectos culturais, bem como de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas nesse espaço podem oferecer benefícios a toda comunidade escolar considerando que por meio de ações lúdicas, criativas e dinamizadoras a BE fortalece e estimula o gosto pela leitura. Além de possibilitar ao seu público o uso de um ambiente de lazer e cultura, suas atividades se transformam em um mecanismo de mudança social, possibilitando crescimento cultural e garantindo a formação de “mentes pensantes” que poderão interferir na vida social, política e econômica do país, já que uma parcela da população não tem o hábito de ler.

A ação da biblioteca e a durabilidade dos seus serviços dependem de sua organização, como também da qualidade e criatividade em seus serviços, além do seu público-alvo. Para que a biblioteca se torne um lugar rico culturalmente e em uso, é necessário também que tenha profissionais capacitados, dinâmicos e criativos interagentes com professores e toda a equipe pedagógica no planejamento de suas atividades cumprindo dessa forma seu objetivo maior no processo educativo e cultural. Silva (1999, p. 37) afirma que “o exercício da criatividade e do questionamento, somado a experiências de aprendizagem diversificadas, permitirá ao estudante superar a mera reprodução do discurso docente, tornando-o sujeito da sua aprendizagem.”

Sendo assim, a BE é um espaço propício para a ampliação e formação de opinião desde que tenha condições para tal. A ação cultural na biblioteca escolar deve fazer parte do contexto cotidiano das atividades programadas e executadas pela mesma. Portanto, é muito importante o desenvolvimento de ação cultural que envolva todos os segmentos da escola e da comunidade, expandindo o acesso à cultura, à educação, à cidadania e à construção do conhecimento de cada pessoa que faz parte desse contexto. Muitas bibliotecas escolares já promovem ação cultural envolvendo a sua comunidade. Por outro lado, outras estão em processo de iniciação com experiências envolvendo professores e alunos.

Nesse sentido, a BE deve ser centro de alegria, entusiasmo, animação, construção, cooperação, integração, estímulo, recreação, ludismo e prazer, mexendo com a fantasia, a emoção, a linguagem, o pensamento, os desafios e a criatividade do público escolar. Para que esse centro tenha essas características, a ação cultural é indispensável. Nessa perspectiva, Cabral (1999, p. 5) reforça que:

A avaliação da ação cultural deve ser um processo continuado, que garanta a participação dos envolvidos no trabalho, de modo que

tenham total liberdade de expressar idéias e opiniões. Trata-se de um processo político-educativo, onde os indivíduos aprendem a dialogar e a refletir criticamente sobre sua produção cultural, e analisá-las criticamente, num clima de receptividade e abertura a sugestões. Entre os aspectos avaliados devem ser incluídos os objetivos, as metodologias de trabalho, as técnicas adotadas, a interação entre os grupos, a infra-estrutura, os recursos oferecidos pela biblioteca e, especialmente, a qualidade da produção cultural, sempre visando o aperfeiçoamento e aprimoramento dos trabalhos realizados.

Nota-se que a visão da autora chama a atenção para a continuidade de atividades de ação cultural como um processo contínuo, no qual os envolvidos participem de forma ativa e aprendam a refletir e analisar criticamente e interagir com a sociedade que o cerca. A população deve ser conscientizada das possibilidades que proporcionam um maior grau de cultura para alcance de posições, não apenas de melhores remunerações, mas também de maior prestígio social.

#### 4.2 A LEITURA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA

A história da leitura, desde a evolução dos materiais que conduziam o texto escrito, passa pela imprensa e vai até o monopólio do texto como forma de poder. Zilberman (2010, sem paginação) esclarece que:

Pode-se conceber uma história da leitura da maneira mais simples, enquanto mero relato da progressão cronológica das obras escritas. Essa acepção, ainda que singela, impõe de imediato certas condições; a primeira é a de existir a escrita, reconhecida pela sociedade enquanto um de seus possíveis meios de comunicação; outra é a de obras produzidas terem se tornado públicas vale dizer, socializadas. Da sua parte, essa socialização decorre de algumas providências, como a de possibilitar o acesso à escrita por parte dos membros da sociedade, o que implica também o estabelecimento de uma instituição encarregada de fazê-lo: a escola, que, de seu lado, carece de pessoal qualificado para desempenhar a tarefa de decodificar letras e alfabetizar - o que corresponde à leitura.

Na antiguidade grega, a leitura era feita pelos poucos alfabetizados e o conhecimento era transmitido oralmente, por isso, a arte da oratória era a forma de transmitir os ensinamentos dos mestres aos aprendizes. Nessa época, o acesso aos livros e à leitura se restringia aos privilegiados. Logo, esse cenário nos traz à tona algumas reflexões acerca do ato de ler e suas implicações no decorrer da história, sob uma perspectiva crítica, uma vez que a leitura não se esgota na decodificação



apenas da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antes de tudo ela refere-se a aprender a ler o mundo e compreender seu contexto. Nesse sentido, Silva (1991, p. 12) aponta que:

O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios.

Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras. Com o códex (manuscrito), na Alta Idade Média, surge a maneira silenciosa de ler, sobretudo, textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa, e considerando que a leitura tinha o caráter religioso só era permitido ensinar a quem fosse seguir vocação religiosa. Dessa forma, a Igreja monopolizava e censurava as obras que fossem transcritas. Conforme afirma Silva (1991, p. 12):

A escrita tem sido utilizada como um instrumento de domínio de uma classe social sobre outras. Por isso mesmo, a manutenção de uma grande massa de iletrados ou semiletrados tem uma razão de ser. Interessa à classe dominante que ao lado de uma indústria da “fome de alimento” também exista uma indústria da “fome de ler”.

A partir de Gutemberg, em meados do século XV, com a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica, houve mudanças precisas na sociedade, no que tange ao acesso à leitura. É nessa época que aparece o livro em língua vulgar, ou seja, a língua no sentido mais popular, escrito às vezes pelo próprio leitor, e que circula entre a burguesia, paralelo a um modelo de leitura da corte, da aristocracia culta europeia.

Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada ao clero, porém com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras e o crescimento das zonas urbanas, a igreja começou a perder o poder sobre o ensino. O acesso aos meios de informação impressa avançou para além da igreja e assim chegava também ao alcance dos leigos. Na realidade, houve um confinamento de interesses por parte de uma nova classe que se estabelecia a burguesia.

Na Idade Moderna, a prática da leitura no mundo ocidental estava vinculada às evoluções históricas, à alfabetização, à religião e ao processo de industrialização.

A inovação da técnica da reprodução de textos e produção de livros permitidos pela invenção dos tipos móveis permitiu que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros. Além disso, a grande revolução da leitura aconteceu pelo modelo escolástico da escrita, no qual o livro se transformou em um instrumento de trabalho intelectual.

A educação formal também apareceu nesse contexto a partir do surgimento das cidades e, devido ao desenvolvimento econômico e social, aumentou a necessidade de instrução da população. Com isso, a implantação de escolas públicas gradativamente passou a crescer e, conseqüentemente, a produção e distribuição de livros. Porém, o público que dependia necessariamente da alfabetização e do gosto pela leitura deveria ser formado, implicando em ações muito mais amplas e que ultrapassavam o mero acesso físico ao livro.

A partir do século XVIII, a leitura se revelou como fenômeno historicamente delimitado a um modelo de sociedade em expansão, logo a consolidação do público leitor se converteu em um mercado ativo e exigente e a leitura como oportunidade de acesso ao saber. Ainda hoje, é percebido que o acesso à leitura continua sofrendo fortes restrições, principalmente no âmbito das classes socioeconômicas desfavorecidas ou já completamente excluídas da vida social. Na perspectiva de Zilberman (2010), a leitura

[...] consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como idéia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por conseqüência, do dinheiro e da fortuna.

Os índices de escolarização, em geral, ainda estão longe do desejável. Intensificar a prática da leitura é um trabalho contínuo e precisa ter o apoio dos educadores para que as informações adquiridas por meio da leitura se transformem em conhecimento e possibilitem interação do indivíduo com o mundo que o cerca. Segundo o pensamento de Martins (1992, p. 23):

[...] é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores afetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo [...].

Competir com os meios de comunicação, principalmente com a internet, que oferece inúmeras opções de “distração”, como jogos eletrônicos, sites de redes sociais, torna-se uma tarefa muito difícil em uma sociedade na qual, a cada dia, se expandem aceleradamente as ferramentas de informação e comunicação. A televisão, por sua vez, é um bom exemplo que interfere nessa mudança, uma vez que vem se constituindo em um instrumento de manipulação precoce, impondo programas repetitivos e pouco culturais, fazendo com que as crianças mudem cada vez mais seus hábitos. Nessa perspectiva, Martins (1992, p. 34) ratifica que:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Portanto, a TV pode tornar-se uma aliada desde que ofereça programas voltados para o incentivo à leitura e que os educadores possam desenvolver na escola técnicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que os educadores se adaptem a esse novo contexto educacional. Sob esse aspecto, Kuhlthau (2006, p. 269) considera que:

[...] os educadores não devem tratar a televisão como adversária. Ela pode ser uma grande aliada no processo pedagógico. As técnicas de avaliação e seleção aprendidas através do programa da biblioteca podem dar melhores condições para que os estudantes escolham programas de TV, incentivando um olhar crítico e reflexivo.

Ler trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar. Leitura é a arte ou ação de ler, é um processo de criação e descoberta. A boa leitura é aquela que depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores. Para Zilberman (1988, p.16), “[...] Ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores sociais da sociedade.” Logo, a leitura não é uma habilidade nata para tal fim, é necessário que seja estimulada constantemente pela família e pelos responsáveis pela educação formal, para que essa atividade torne-se prazerosa e transformadora.

Assim sendo, o ato de ler é um processo que vai sendo construído ao longo da vida. A atividade de leitura começa quando a criança compreende os primeiros signos da escrita através da comunicação, e esse ato está muito além de decifrar os sinais ou signos. Conforme Freire, (1989, p. 9) a leitura:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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.

A partir dessas assertivas, é possível pensar na questão da leitura no Brasil, no que diz respeito a livros (publicações) e bibliotecas. Estas “ferramentas” juntamente com outras iniciativas podem impactar o desenvolvimento do país. No contexto mundial, o povo brasileiro está aquém do consumo de livros, inclusive de alguns países da América Latina, como Argentina e Venezuela. Talvez essa situação esteja relacionada também à falta de espaços destinados à atividade leitora. Faltam-lhe as condições de gosto, instrução e meios financeiros.

Dentre vários fatores que influenciam essa posição, é possível afirmar que os cidadãos brasileiros carecem de tempo, recursos financeiros, interesse para ler, acessibilidade, entre outros fatores que implicam nessa situação, e tais carências muito prejudicam a formação, manutenção e o incremento dos hábitos de leitura desses sujeitos sociais. Conforme Goulart (2012), um levantamento recente revelou a influência das bibliotecas sobre os potenciais leitores. De acordo com o levantamento, estudantes de escolas próximas a bibliotecas comunitárias obtêm desempenho superior ao de alunos que frequentam regiões sem biblioteca.

A compreensão sobre a importância dada aos espaços de informação, em países em desenvolvimento como Brasil onde as pessoas são habituadas a conviver com tantas desigualdades, valorizar a importância de bibliotecas é quase impossível diante de outras situações sociais (MODESTO 2005). Essa relação pode ser associada a questões educacionais e culturais, à deficiência do sistema educacional e de condições socioeconômicas da população que determinam e limitam alternativas. No contexto educacional, a leitura por um longo período ficou restrita ao termo alfabetização. E alfabetizar era ensinar ao aluno a decifrar e decodificar o

signo escrito e ter fluência sobre ele. A escola afastava o sentido que a linguagem oferecia ao invés de tomá-la como uma forma de interação social e tornava a leitura uma mera repetição de técnicas.

No decorrer dos anos, o processo de democratização de acesso à escola, em especial a brasileira, tem proporcionado a inserção da população, no sentido quantitativo; já quanto ao alargamento da faixa de escolarização, ele ainda sofre grande crise interna no sistema de ensino. A leitura, enquanto eixo de ensino, merece um lugar de destaque em qualquer esfera da educação, assim sendo, é responsabilidade da escola ter um espaço cultural onde o livro esteja presente e seja instrumento de aprendizagem e professores e bibliotecários desenvolvam o exercício da leitura com os alunos para oferecer múltiplas habilidades em diversos gêneros textuais, ampliem o repertório do aluno e difundam o livro, a fim de estimular o hábito de leitura, ou seja, a leitura por prazer, não como uma obrigatoriedade.

Segundo Martins (1992, p. 25), “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” Martins (1992, p. 30) ainda afirma que “seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem [...].” Dessa forma, o ato de ler não se restringe apenas ao escrito, mas também a outras leituras do mundo, haja vista que “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.” (MARTINS, 1992, p. 31).

Alguns dos aspectos que são relevantes para despertar o gosto pela leitura em alunos em fase de formação inicial estão atrelados ao convívio em família de leitores, escolas que tem a preocupação com a leitura, o preço do livro, o acesso a ele, entre outros. Porém, esses não são fatores determinantes para um indivíduo adquirir o hábito pela leitura; eles isoladamente não resolverão o problema, vez que o ato de ler envolve uma série de elementos que contribuem para o fortalecimento e a prática da leitura.

A simples memorização de respostas corretas e a reprodução de textos não são suficientes para preparar o estudante para uma vida produtiva e para a realização pessoal na sociedade da informação. Ele precisa desenvolver habilidade de aprender em situações de mudança, sem se tornar oprimido e desencorajado. Precisa também desenvolver habilidade de aprender a partir de uma abundância de

informação, sem se tornar frustrado, distraído e sem motivação. Precisa desenvolver habilidade de ir além do encontrar fatos, a fim de criar seu próprio entendimento em nível mais profundo. Para educar esse estudante, é necessária uma abordagem diferente, que não se baseie no tradicional livro texto. (KUHALTHAU, 1999, p. 10).

É fundamental atentar-se para os novos desafios da sociedade contemporânea, na qual é possível a convivência com os diversos suportes de acesso e uso da informação. Essa situação é uma realidade, por isso deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo (família e educadores), e estes, não podem se eximir de tal responsabilidade.

Não há mais como recuar diante desses novos desafios – e nem temos por que. Mais do que um mero equipamento que está chegando, essa tecnologia representa o presente, o momento atual. Ficar de fora é negar uma contingência cultural que vem abalando conceitos e atitudes em todas as áreas [...]. (LOIS, 2001, p. 16).

Nesse sentido, é imprescindível o papel dos agentes da educação para orientar e direcionar o caminho dessa geração. Ensinar a ler com prazer é quase sempre se esbarrar nas questões inadequadas das salas de aula, tais como o excesso de alunos por turma, como também, a obrigação de tarefas de casa. Kuhlthau (2006, p. 54) afirma que “a aprendizagem da leitura ocupa lugar de destaque no ensino fundamental. Atividades de leitura são frequentes durante todo esse nível, mas o esforço concentrado é feito na primeira série.” Assim sendo, a leitura e a escrita são, portanto, construídas ao longo da vida escolar com respeito à individualidade, incentivo à narração pessoal, desejo de ser lido ou ouvido.

A leitura constitui um poderoso instrumento na construção do conhecimento por possibilitar ao leitor o contato com diferentes formas de compreensão do mundo.

O aluno do ensino básico, qualquer que seja o contexto, precisa de maior amparo nos momentos de leitura, pesquisa escolar e de lazer comprometido. Durante esses momentos, sem bibliotecas, a aflição do estudante tende a interferir negativamente em seu desenvolvimento. (MACEDO, 2005, p. 44).

Desse modo, o primeiro passo é o contato com o livro. Essa interação é de fundamental importância para formação educacional do aluno, pois a apresentação do livro de forma prazerosa desperta a curiosidade e o gosto pela leitura. Ler é um aprendizado e o livro é o complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Acerca disso, Lois (2001, p. 84) esclarece que:

Para que as crianças respeitem um objeto e construam com ele uma relação de troca é necessário que elas convivam com esse objeto. As crianças têm convivido pouco com os livros. Ou seja, o livro vem se transformando num objeto estranho a sua realidade e a seu cotidiano, deixando de se apresentar para a criança como um curioso objeto a ser explorado.

É perceptível que os alunos aprendem mais quando têm a oportunidade de conviver com livros na escola. Mas, essa convivência ainda carrega consigo muitas barreiras que se encontram principalmente em crianças que não cultuam o livro como objeto desejado e em professores que não leem.

A forma como é transmitido o conteúdo para o aluno, muitas vezes, compromete seu aprendizado, pois o critério avaliativo, a didática do professor, a metodologia adotada, entre outros fatores, muitas vezes, transformam o processo de aprendizagem em obrigação escolar. Lois (2001, p. 77) entende que:

Ler é um gesto afetivo. Cada vez que o aluno se aproxima de um texto, ele o faz carregado de expectativas sobre as avaliações que se farão sobre suas respostas, compreensões e interpretações. E isso não é fácil. Suas convicções e sua auto-estima podem ser abaladas [...] conseqüentemente, a sua motivação pelo livro também ficará comprometida [...].

Isso traz grandes problemas no processo de ensino-aprendizagem, como também, no desenvolvimento pessoal da criança. Não basta apenas apresentar o livro ao aluno, o importante não é “ler por ler”, é necessário saber o que ler, pois o ato de ler não se desenvolve a partir de “técnicas”, porque depois cai no esquecimento. Daí seja preciso repensar o processo de formação de leitores que segundo Sousa (2008, p. 2):

Apesar da evidência da importância da leitura enquanto prática social e da escola como espaço mais freqüente de construção dessa prática, ainda é bem comum observarmos crianças e jovens que freqüentam regularmente escolas de ensino fundamental e médio afirmam não gostar de ler. Isso se torna algo ainda mais evidente na medida em que procuramos fazer uma análise reflexiva acerca do ensino de leitura na instituição escolar.

O propósito de estimular o ato de ler e incentivar o trabalho em conjunto com a equipe pedagógica é manter o contato prazeroso dos alunos com a leitura. Não basta apenas escolarizar as crianças para formar leitores, a escola tem o papel de construir competências fundamentais para leitura. Nessa ótica, é preciso ensinar as

crianças desde o manuseio das folhas do livro até o manuseio do computador; atitudes imprescindíveis para o seu desenvolvimento enquanto estudante e futuro profissional.

Nesse sentido caberá a escola enquanto espaço formal de articulação e promoção das práticas leitoras possibilitar ao educando condições favoráveis para que ele possa exercer o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre texto e contexto de uma forma dinâmica e construtiva. (SOUSA, 2008, p. 4).

Para tanto, algumas iniciativas são imprescindíveis para a mudança que tanto se almeja para a sociedade do conhecimento e da informação. Esta exige pessoas que tenham uma atitude desenvolvida, não só de curiosidade intelectual, mas de domínio dos recursos de informação. Nesse caso, o propósito de disciplinas que abordem conteúdos para desenvolvimento de competências para atuar na biblioteca escolar nas matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia, é um dos primeiros passos para tais transformações no âmbito da educação bibliotecária.

Sendo assim, a próxima seção abordará a relevância da competência informacional no cenário escolar como desafio para educar as crianças para viver e aprender em um mundo tecnológico e rico em informação.

#### 4.3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola da sociedade da informação é aquela na qual os alunos aprendem a desenvolver competências necessárias para viver com o universo informacional e sua dinâmica. Para Dudziak (2001, p.54):

A sociedade da informação foi calcada em um cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe uma certa angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação, através principalmente dos meios de comunicação como a televisão e a internet.

A aceleração dos processos de produção, recuperação e disseminação da informação tornou fundamental potencializar habilidades e atitudes nos alunos de forma em que estes se tornem independentes no uso da informação. Nesse sentido,



Kuhlthau (1999) refere-se à competência informacional como habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação.

O termo competência informacional (*information literacy*), expressão que apareceu nos Estados Unidos na década de 1970, tornou-se conhecido nessa sociedade como a ação de localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. (CAMPELLO, 2008). Para Bordini (ca. 2003) existe diferença conceitual entre habilidade e competência. Na concepção da autora, o termo competência está relacionado ao desenvolvimento de respostas novas, criativas, eficazes para resolver problemas; e habilidade refere-se ao domínio de conhecimentos para colocar em prática, isto é, saber fazer. Por não existir um consenso, esta abordagem será adotada nesse estudo, em certos momentos como sinônima e em outras de acordo com a concepção da autora. Borges e Oliveira (2011, p.310) salientam que de modo geral:

[...] a competência informacional está relacionada à simbiose de conhecimentos, habilidades e atitudes para perceber uma necessidade de informação, localizar rapidamente a informação necessária, avaliar sua pertinência e qualidade, e aplicá-la adequadamente. A expressão ainda não possui tradução única e regular para a língua portuguesa. Algumas traduções possíveis seriam: alfabetização, letramento, literacia, fluência ou competência em informação.

Na biblioteca escolar, as competências estão relacionadas às habilidades com a pesquisa e a leitura, conforme Abreu (2008) estas precisa ser previamente desenvolvida, para que ocorra em toda sua riqueza. A autora ainda ressalta que:

O estudante deve ter familiaridade com a biblioteca, com a localização dos materiais ali reunidos e com os meios existentes para se recuperar a informação: catálogos, internet, etc. Precisa saber escolher e consultar diferentes fontes de informação e, mais do que isso, precisa ser capaz de localizar e interpretar essa informação, usando mais de uma fonte, dominando técnicas para esquematizar, resumir e parafrasear. (ABREU, 2008, p.27).

Essas aptidões devem ser adquiridas ao longo da vida escolar, sendo que bibliotecário será a peça-chave para o sucesso do aluno no uso da biblioteca na escola. Assumindo o papel de espaço de aprendizagem, a BE estará desenvolvendo no aluno competências, habilidades e atitudes informacionais. No entanto, os mediadores da informação (bibliotecários e professores) precisam criar condições para incentivar o uso da biblioteca, e este, precisa ser de forma prazerosa e

voluntária. Para tanto, a escola precisa investir continuamente em programas de desenvolvimento de habilidades informacionais. Nessa perspectiva, estará formando o aluno-pesquisador, isto é, criativo e autônomo na busca do conhecimento. (CARVALHO, 2008).

Daí então entra em cena as competências necessárias ao bibliotecário para transformar a BE em um espaço de trocas de experiências, de comunicação, informação e produção cultural, onde ele seja o mediador da leitura e da informação. Oferecer bons livros, conhecer principalmente a literatura infanto-juvenil, considerar o público como produtor do seu próprio conhecimento, sendo este adquirido pelo acesso a boas fontes de informação é o papel do bibliotecário escolar. (PERROTI, 1993).

Como agente educacional, o bibliotecário poderá iniciar os processos culturais de transformação da educação e da comunidade educacional e social. A biblioteca enquanto instituição multicultural, pluralista e aprendente é a base desta transformação. O bibliotecário deve direcionar seu trabalho para a mediação de aprendizado. (DUDZIAK, 2003, p. 33).

Sendo um leitor crítico capaz de distinguir, no momento da seleção e da indicação de livros, a boa literatura infantil e juvenil, o bibliotecário precisa realizar atividades de leitura, como: a hora do conto e dinâmicas que envolvam arte e literatura, sarau, recitais de poesias, representações teatrais, entre outros, a fim de despertar o gosto pela leitura e o prazer em frequentar a biblioteca.

Os serviços de informação são comuns a todas as bibliotecas mas alguns aspectos são especiais para a biblioteca escolar, tal como orientação individual de leitura, envolvimento no esboço do curriculum, compilação de bibliografias, listas de recursos e pistas de investigação para servir algumas unidades de ensino (também intimamente ligadas com a prática de indexação). Os bibliotecários escolares também deveriam ser capazes de estabelecer métodos para desenvolvimento da literacia da informação entre os estudantes. (HANNESDÓTTIR, 1995, p. 23).

Para Dudziak (2003, p.33) “a verdadeira mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o aprendiz de sua própria competência, inculcando-lhe autoconfiança para continuar o aprendizado, transformando-o em um aprendiz autônomo e independente.” Espera-se, portanto, que o bibliotecário tenha uma formação que possibilite a promoção de programas específicos para que o aluno

adquirir a competência em informação tão necessária a sua vida escolar e, por conseguinte a extensão universitária e profissional.

Sob a perspectiva da Competência em Informação, as bibliotecas escolares não contribuem somente para o processo de equidade ao acesso à informação, promovendo a inclusão social e combatendo o fosso digital, mas desempenha importante papel na promoção e desenvolvimento de habilidades e Competências que permitirão a integração efetiva, profícua e eficiente dos indivíduos na Sociedade da Informação. (PEREIRA, 2010, p.61).

Dito isto, urge pensar em uma nova perspectiva de ensino para os profissionais da informação, onde sejam assegurados conhecimentos tão necessários a sua vida profissional. Dessa forma, concluímos esse capítulo com a apresentação dessa subseção, na qual foram destacados, de modo geral, alguns dos principais elementos que caracterizam as competências fundamentais para o bibliotecário escolar.

Na sequência, o presente estudo apresentará os passos norteadores da pesquisa e as escolhas metodológicas realizadas na mesma.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentados os métodos utilizados para a realização da pesquisa, na qual pretende explicitar os caminhos que nortearam o presente estudo.

Ao eleger como foco desta pesquisa, o currículo de Biblioteconomia e as competências adquiridas para atuar na biblioteca escolar, buscou-se estabelecer orientações metodológicas coerentes com esse objeto de estudo. Nesse sentido, o caminho metodológico da pesquisa realizada propôs-se a analisar as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste.

Essa pesquisa é caracterizada como pesquisa aplicada, de natureza qualitativa e quantitativa. Segundo Barros e Lehfeld (2007), a pesquisa aplicada contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. A pesquisa foi desenvolvida dentro dos padrões da pesquisa bibliográfica e documental, tomando como base os referenciais teóricos relativos à biblioteca escolar, ao currículo e ao processo formativo do profissional da informação, assim como, às demandas educativas para o ensino do curso de Biblioteconomia no Brasil.

O estudo fez uso do método descritivo e exploratório em razão das características dos objetos estudados. A finalidade descritiva buscou delinear o objeto da pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2007). Esta exigiu uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientaram a coleta e interpretação dos dados (TRIVIÑOS, 1987). Já a pesquisa exploratória foi utilizada para caracterizar inicialmente o problema, sua classificação e definição.

Dentre as técnicas para coleta de dados, utilizou-se a documentação indireta que implicou no levantamento de dados de variadas fontes, com intuito de recolher informações prévias sobre o objeto em estudo. Esse levantamento possibilitou reunir um quadro de fontes de informações que auxiliou na compreensão do universo da pesquisa.

O critério para a seleção do universo da pesquisa e sua amostra foi determinado intencionalmente em virtude do conhecimento prévio da realidade do espaço estudado, do mesmo modo, da importância dos agentes envolvidos no processo de formação dos bibliotecários. Sendo assim, a pesquisa foi realizada na

região Nordeste, por ser uma região que apesar de ter um número significativo de universidades públicas (10) e por existir diversos fatores que contribuem para dificultar o acesso à educação, informação e cultura nessa localidade. Embora seja uma região com uma população equivalente a 29% do total do território nacional, possuindo grande pluralidade cultural e elementos diversificados, ela se apresenta com o maior índice de pobreza do Brasil, sendo marcada por inúmeras desigualdades, além de ter um dos piores índices de analfabetismo.

Nesse contexto, ainda é evidente o distanciamento dos estudantes, principalmente, aqueles originários de famílias carentes, das universidades públicas. Muitos não conseguem, se quer terminar o ensino fundamental e médio, e esses fatores podem ser justificados pela falta de acesso à informação e conseqüentemente, ao conhecimento. Daí então entra em cena a responsabilidade social do profissional da informação na democratização do acesso ao saber. Um dispositivo informacional, como uma biblioteca, faz toda diferença para a alfabetização em informação nesse cenário.

Sendo assim, a população escolhida é composta pelos coordenadores e docentes/professores dos cursos de Biblioteconomia das seguintes instituições: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Fortaleza, Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Cariri, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para investigar as disciplinas presentes na matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia dessas universidades cujos conteúdos estejam voltados para a formação do bibliotecário escolar foi realizado extenso mapeamento por meio de pesquisa documental nos portais dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Além disso, foi feito um levantamento no site da ABECIN para complementar as informações necessárias à consecução da pesquisa. Esse procedimento possibilitou delinear a população participante da pesquisa, que são agentes envolvidos diretamente no processo de formação profissional de bibliotecários da referida região.

O instrumento de coleta escolhido foi um questionário semiestruturado (Apêndice A), voltado aos coordenadores dos cursos de Biblioteconomia e aos

docentes que ministram componentes curriculares que abordam aspectos ligados à biblioteca escolar. Esse instrumento contendo 11 questões sobre o objeto estudado buscou favorecer a livre expressão das respostas. A opção por esse instrumento foi privilegiada na pesquisa por ser uma técnica mais célere em razão da dificuldade de deslocamento da pesquisadora para obtenção dos dados, considerando a distância geográfica da maioria dos partícipes da pesquisa. Além disso, o baixo custo e a possibilidade de os respondentes terem maior liberdade e tempo para externar suas concepções. Porém, uma de suas desvantagens foi o tempo de resposta, o que dificultou a celeridade da consecução da etapa de análise dos dados.

Para assegurar maior compreensão das questões apresentadas e com isso possibilitar maior clareza do objeto investigado, foi realizado um pré-teste em uma pequena população. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), essa ferramenta permite dar fidedignidade, validade e operatividade ao questionário antes de sua utilização definitiva.

A pré-testagem do instrumento foi realizada junto aos coordenadores e docentes de 04 universidades das diferentes regiões do Brasil (Norte, Sul, Centro-Oeste e Sudeste): Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas (UFMG). Tal procedimento, encaminhado por *e-mail*, infelizmente não teve o êxito desejado, uma vez que desse total apenas dois partícipes (professores), da UFAM e UFMG, responderam ao questionário, sendo que os dados da UFMG foram recebidos após o encerramento da coleta de dados, inviabilizando, dessa forma, a utilização das contribuições advindas desse respondente.

O questionário definitivo foi encaminhado por correio eletrônico, em 19 de abril de 2013, para os *e-mails* pessoais e institucionais (disponíveis nas *homepages*) dos docentes e coordenadores dos cursos da região NE, totalizando 58 questionários. O tempo de resposta variou significativamente: alguns participantes responderam rapidamente, entretanto, a maior parte demorou a dar um retorno, o que exigiu da pesquisadora realizar intervenções pontuais em razão da falta de *feedback*. Assim sendo, foram realizados inúmeros contatos telefônicos para os docentes e coordenadores, todos intermediados pela orientadora, a fim de reforçar a relevância da pesquisa.

Apesar do esforço empreendido, o retorno não foi o esperado, já que apenas 18 questionários (29%) do total 58 foram respondidos. Tal situação pode ser justificada em razão do período em que foi aplicado o questionário: fim de semestre das universidades e conseqüentemente férias dos docentes. Apesar dos percalços, acredita-se que a pesquisa conseguiu alcançar o seu objetivo.

Na medida em que os questionários foram sendo recebidos, os mesmos foram analisados conforme a literatura pertinente. Com intuito de não retardar o processo efetivo da coleta dos dados, foram encaminhados alguns lembretes para os membros da amostra a fim de reforçar o retorno dos questionários. Após dois meses e quinze dias, foi estabelecido o prazo para finalização da etapa de coleta; esta foi concluída na primeira quinzena de junho.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a abordagem indutivo-construtiva que toma como ponto de partida as informações coletadas, construindo a partir delas as categorias e a partir destas a teoria. A finalidade dessa abordagem não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. (MORAES, 1999).

Os dados foram analisados qualitativamente, sendo que alguns foram mensurados quantitativamente. No que tange à interpretação dos dados, foi empregada a análise de conteúdo, que é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente. (TRIVIÑOS, 1987, p.158). A análise de conteúdo se constitui em um método de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das informações e comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999).

Os dados foram organizados por categorias temáticas e interpretados à luz da literatura pertinente. Essas categorias temáticas foram escolhidas por ser um procedimento utilizado para agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles (MORAES, 1999). Assim, foram classificados por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Um

dos critérios foi o semântico, originando categorias temáticas. Assim, a categorização foi uma operação de classificação dos elementos, esta facilitou a análise da informação, fundamentada numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Para análise dos dados, foram estabelecidas 3 categorias temáticas centrais: Currículo e biblioteca escolar; Competências do bibliotecário escolar e Biblioteca escolar e a Lei 12.244/10, as quais foram divididas em subcategorias a fim de englobar as particularidades inerentes à cada categoria, proporcionando maior clareza sobre o objeto investigado. O processo de análise ocorreu a partir da correspondência entre os conteúdos contidos em cada categoria que envolvesse de forma direta ou indireta os aspectos inerentes à biblioteca escolar em todas as unidades de conteúdo.

A fonte para reconhecimento dos enunciados de cada uma das categorias foram os documentos institucionais (DCN, PPP e matrizes curriculares). Para subsidiar a análise dos conteúdos das disciplinas selecionadas, foram utilizadas as ementas e bibliografias dos cursos, como também as respostas dos participantes da pesquisa. Assim sendo, seguem abaixo a apresentação e análise dos dados conforme descrito acima.



## 6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados adquiridos por meio das informações coletadas junto aos coordenadores e docentes do referido curso, com o intuito de esclarecer sobre a natureza do objeto investigado. Para subsidiar esses dados, foram analisados as matrizes curriculares, os PPP e as DCN para o curso de Biblioteconomia.

A análise dos dados objetivou identificar nas disciplinas, conteúdos que propiciem a aquisição de competências para a atuação do profissional na biblioteca escolar, considerando que é através dos conteúdos dispostos na matriz curricular que os bibliotecários adquirem competências e habilidades para exercer suas atividades nos diferentes ambientes informacionais.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa possuem características homogêneas, pois todos pertencem à classe de professores, entretanto, assumem funções diferentes: alguns exercem a docência de disciplinas que têm relação com o espaço investigado enquanto que outros são coordenadores de curso (Quadro 01). Sendo assim, foram divididos em dois grupos distintos, coordenadores, identificado pela letra (C) e docentes/professores (P). Da amostra estudada (18 respondentes) 61% são professores e 39% são coordenadores, distribuídos da seguinte maneira:

**Quadro 5 – Identificação dos grupos investigados**

INSTITUIÇÕES	COORDENADORES	DOCENTES
UFAL	C1	P 1
UFBA	C2	P2 e P3
UFC-CARIRI	C3	P4
UFC-FORTALEZA	C4	P5 e P6
UFMA	-	P7 e P8
UFPB	C5	P9 e P10
UFPE	C6	-
UFRN	C7	-
UFS	-	P11

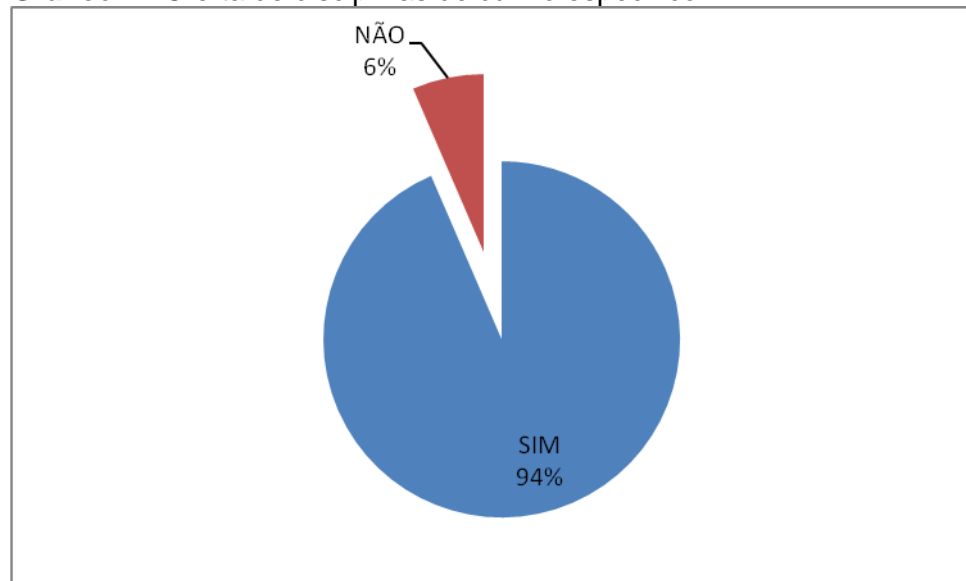
Fonte: Dados da pesquisa.

## 6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A leitura sistemática dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados juntos aos participantes levou à construção de categorias temáticas propiciando assim, o ordenamento das informações e conseqüentemente, facilitando o procedimento de análise. A escolha dessas categorias foi fruto de interpretações e reinterpretções realizadas ao longo da pesquisa, onde o tripé literatura, dados e a vivência da pesquisadora foram determinantes nesse processo. Desse modo, como ressaltado anteriormente, três foram as categorias centrais delineadas a partir das questões que envolveram a relação biblioteca escolar e a formação dos profissionais bibliotecários: **Currículo e biblioteca escolar, competências do bibliotecário escolar; Biblioteca escolar e a lei 12.244/10.**

O delineamento da categoria **Currículo e biblioteca escolar** decorreram da compreensão de que apesar da biblioteca escolar ser um espaço de atuação importante para os bibliotecários, o processo de formação destes profissionais pouco prioriza aspectos essenciais à práxis nesse ambiente. Vale salientar que é por meio dos conteúdos curriculares veiculados em sala de aula, aliado às qualidades subjetivas de cada egresso que as atividades no campo profissional são balizadas.

Sendo assim, a pesquisa buscou inquirir a percepção dos professores e coordenadores acerca da relevância da inserção de conteúdos curriculares que privilegiam espaços específicos de atuação profissional. Os dados evidenciaram que uma parcela significativa dos participantes considera necessário que a academia ofereça os conteúdos essenciais para atuação profissional do bibliotecário, conforme o gráfico 1. Para Souza (1997), se caso a abordagem das disciplinas fosse pelo contexto, o bibliotecário dominaria os conteúdos relevantes às vertentes do seu campo profissional, o que possibilitaria produzir algumas mudanças na sua relação com o público-alvo. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento adquirido durante o processo formativo subsidiará significamente o desenvolvimento das atividades inerentes a cada uma dessas unidades informacionais.

**Gráfico 1**– Oferta de disciplinas de cunho específico

Fonte: Dados da pesquisa.

As razões apontadas pela maioria que acenou positivamente a essa questão têm motivações variadas. Dentre estas, alguns acreditam que as disciplinas específicas favorecem um conhecimento maior desses espaços como ressalta P4 ao declarar que estas “[...] *capacitam ou ajuda a preparar o futuro profissional a atuar em bibliotecas específicas, com suas particularidades e usuários distintos.*” A participante compreende ainda que “*oferecer disciplinas que contemplem os diversos ambientes possibilita o futuro bibliotecário a escolher qual unidade de informação gostaria de trabalhar.*” Fica claro, então, que esses respondentes entendem a importância da formação do bibliotecário para atender às variadas vertentes de seu mercado profissional e conseqüentemente às exigências da sociedade contemporânea.

O respondente P10 salienta que “[...] *não deveria ter uma disciplina sobre Biblioteca escolar, mas sobre todos os tipos de Bibliotecas, dessa forma conheceria as diversas opções de atuação profissional.*” Há ainda aqueles que entendem que essa é uma realidade que para P7: “[...] *seria o IDEAL, mas dificilmente os currículos darão conta dessa multiplicidade. [...].*” Para esse docente, a concretude desta pretensão fica no plano das ideias, em razão da estrutura curricular presente nos diferentes cursos analisados, os quais privilegiam ainda conteúdos de formação tecnicista. Observa-se, no entanto, esforços por parte de alguns cursos, no sentido

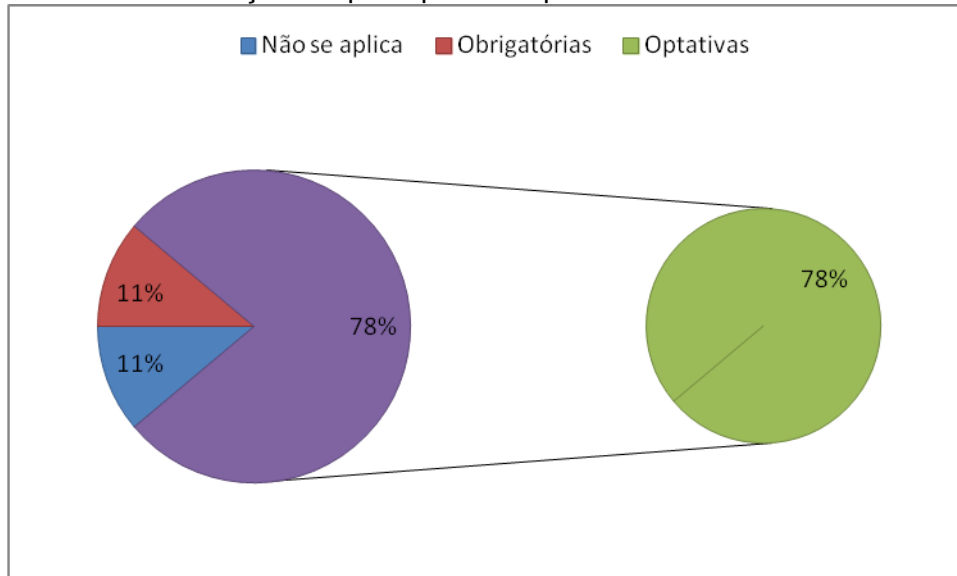
de contemplar disciplinas com abordagens voltadas mais especificamente para os conteúdos dos referidos espaços.

É importante destacar que a discordância quanto à inserção de disciplinas que enfocam especificamente os conteúdos relativos aos ambientes informacionais é fundada na percepção de que os conteúdos para formação do bibliotecário não devem ser vistos em disciplinas específicas, conforme salienta C1: “[...] *Compreende-se que, de modo específico, não! Agora, é importante que esses ambientes sejam estudados nas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular. [...]*”. Para compreender o discurso do coordenador, vê-se claramente que apesar da contraposição quanto à inserção de disciplinas específicas, este não descarta a possibilidade de que elas possam ser contempladas em diferentes componentes da matriz curricular.

No sentido contrário, Souza (1997) acredita que uma formação que não contemple os diferentes contextos de atuação do bibliotecário é preocupante, tendo em vista que a padronização do campo de trabalho no processo de formação não tratará as singularidades inerentes a cada espaço, o que reforça a abordagem tecnicista e instrumentalizada. No caso específico da BE, as necessidades informacionais do seu público-alvo diferem de outros tipos de ambientes informacionais. Em razão disso, C3 entende que:

*Para que o profissional possa utilizar os mais diversificados recursos de informação, faz-se necessário conhecer o contexto em que a informação está inserida, sendo necessário o ensino específico de disciplinas de caráter específico [...].*

Observa-se que há uma compreensão dos participantes no sentido de que é necessário que no processo de formação, os cursos possuam conteúdos que possam enfatizar ambientes diferenciados de atuação profissional. Em face desse entendimento e contemplando a temática discutida nessa pesquisa, buscou-se analisar o lugar ocupado pela **disciplina biblioteca escolar** nas matrizes curriculares dos cursos. Os dados evidenciaram que uma parcela considerável das escolas/institutos de Biblioteconomia, esta, figura no quadro das disciplinas optativas conforme o gráfico 2.

**Gráfico 2 – Posição ocupada pela disciplina Biblioteca escolar**

Fonte: Dados da pesquisa.

A situação apresentada pode evidenciar questões importantes acerca da inserção do profissional no ambiente escolar: por se tratar de conteúdos optativos, os graduandos, muitas vezes, não adquirem competências para atuar nesse contexto, se tornando uma lacuna no seu processo formativo. Tal situação pode refletir negativamente no desempenho de suas atividades, uma vez que o profissional desconhece, em parte, aspectos relevantes ao seu papel enquanto mediador da informação e da leitura.

Corroborando com essa ideia Fragoso (2002, p.12) salienta que “ainda são poucos os profissionais empenhados em prestar serviços que realmente deem suporte ao aprendizado e à vida cultural da escola”, o que contribui para o descumprimento de funções importantes que a biblioteca escolar poderia assumir no sistema educacional brasileiro. A literatura (MACEDO, CAMPELLO, FRAGOSO) registra a carência de recursos materiais e humanos, bem como a incompreensão dos envolvidos no processo educacional acerca da importância da biblioteca nas escolas brasileiras.

Estudos realizados, a exemplo de Santana Filho (2010) apontam que a BE é um lugar privilegiado para a aprendizagem e construção de conhecimentos, especialmente para os estudantes em fase de formação escolar. No que tange ao desenvolvimento de competências e atitudes positivas voltadas para leitura e

informação, a BE busca desenvolver, ampliar e estimular novos interesses para viver numa sociedade baseada na informação e no conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado sobre a inserção da biblioteca na escola está diretamente relacionado à formação dos usuários em fase inicial, como adverte C1 ao se referir sobre a responsabilidade socioeducacional da biblioteca na formação de leitores: *“A Biblioteca Escolar assume, portanto, a complexa função de construção sociocultural dessa prática de frequentar, consultar e usar efetivamente a biblioteca [...]. Nesses termos, esse, se apresenta como um espaço estratégico para a atuação do profissional bibliotecário.”* Para o atendimento desse público alvo, Garcez e Blattmann (2005) ressaltam a necessidade da inserção de conhecimentos específicos na formação do bibliotecário que irá atuar em biblioteca escolar.

Nesse sentido, o respondente P6 justifica sua aquiescência quanto à inserção da disciplina biblioteca escolar como componente obrigatório a partir do entendimento de que o conjunto do conhecimento nele presente venha *“contemplar as variáveis que uma biblioteca escolar comporta, como mediação de aprendizado; mediação de leituras; mediação pedagógica; mediação cultural; mediação de pesquisa; educação e artes; educação e desporto; etc”*.

Para efetivação da prática citada pelo respondente, é mister compreender que a teoria apreendida em sala de aula aliada à prática desenvolvida nos estágios propiciará aos graduandos a oportunidade de vivenciar experiências necessárias ao exercício de sua profissão. Os estágios sejam curriculares ou extra-curriculares constituem-se em um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades essenciais ao exercício profissional. No entanto, observa-se que em razão da ausência da disciplina biblioteca escolar na matriz curricular, os graduandos, em sua maioria ficam desprovidos de informações que nortearão a experiência biblioteconômica no campo de estágio.

Nessa perspectiva, é provável que a consequência maior para os futuros profissionais que ingressam no mercado de trabalho é a incompreensão das particularidades que envolvem as atividades inerentes ao ambiente escolar, reproduzindo assim, um perfil que não condiz com aquele delineado pelas DCN do referido curso, bem como, pelo apresentado no Manifesto da UNESCO para as bibliotecas escolares. Garcez e Blattmann (2005, p. 233) afirmam que:

O currículo na formação do profissional precisa de revisão e atualização; os docentes necessitam explorar muito mais os recursos das bibliotecas escolares nas suas programações e aulas, caso contrário os alunos deixam de conhecer e conseqüentemente ficam alheios ao acesso de informação sobre a biblioteca escolar.

Vale ressaltar que nos cursos de Biblioteconomia da região NE, os estágios curriculares são apresentados como componente obrigatório da matriz curricular, razão pela qual é exigido que o formando vivencie experiências em algumas das instituições bibliotecárias. É nesse momento que os discentes percebem a ausência de conhecimentos para atuar nesse contexto. No entanto, parece contraditório que seja exigido neste componente uma carga horária destinada à atuação na BE, uma vez que os conteúdos relativos a este espaço figuram no currículo como optativos. Tal circunstância evidencia a necessidade de o currículo contemplar informações voltadas para formar o profissional nesse ambiente específico.

Entende-se, pois, que é a partir do processo formativo iniciado na graduação que os estudantes passam a compreender as peculiaridades de seus ambientes de atuação, e essa é efetivada no momento da prática profissional. Ao analisar as matrizes dos cursos de Biblioteconomia da região NE, percebe-se que são poucas as oportunidades que os estudantes de graduação têm de cursar disciplinas que retratam especificamente seu campo de atuação, haja vista a posição ocupada no currículo, que em muitas situações assumem uma posição de menor expressão.

Intui-se que há uma tendência de manutenção de disciplinas tradicionais em detrimento de abordagens mais contemporâneas surgidas das demandas do mercado de trabalho para atender aos interesses sociais, a exemplo da lei 12.244/2010. Corrêa (2002) ressalta que as universidades que oferecem cursos de Biblioteconomia e Documentação continuam formando profissionais que saem para um mercado de trabalho que ainda ignora o vasto campo não conquistado das bibliotecas escolares. Isso pode ser explicado por questões históricas, dentre elas, aquelas relacionadas ao controle sobre a educação e a cultura, conforme ressalta Sacristán (2000).

Para Moreira e Silva (1995, p.32) de modo geral “o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente.” Especificamente, no caso da área em estudo, Castro (2000, p.127-128) afirma que o problema maior dos

cursos/escolas de Biblioteconomia é a pouca articulação entre o que é “ministrado em sala de aula [...] com a realidade brasileira em geral e das bibliotecas em particular. [...] Desta feita, o ensino centraliza-se em discursos ideais, geralmente tomando como parâmetro a literatura e as experiências norte-americanas.” Esse posicionamento reforça a manutenção de um ensino baseado em outro contexto.

A visão tecnicista da profissão ainda predomina, restringindo e limitando o campo de atuação profissional a uma prática voltada ao fazer técnico, com algumas ressalvas. Castro (2000, p.130) confirma essa assertiva quando fala de que “[...] o ensino de Biblioteconomia é destituído de criatividade e centrado na suposta neutralidade, não possibilitando ao estudante fugir do dado pelos códigos e tabelas e atualmente pelos pacotes bibliográficos computadorizados [...]”. Não se quer dizer com isso que a parte técnica da profissão seja menos importante, até porque é ela que possibilitará a organização, disseminação e a recuperação da informação. Mas, as questões relacionadas ao caráter social (formação de leitores, competência informacional, mediação da informação, entre outros), devem ser uma preocupação da área. Como destaca Lucas, Caldin e Silva (2006, p.399):

[...] De maneira alguma diminui-se a importância da técnica da profissão do bibliotecário, afinal é a sua essência. Porém, exercer o papel social é, de certa maneira, o ápice, considerando à realidade atual do país, que tem sede de cidadãos leitores e de agentes fomentadores da leitura.

Nesse sentido, Fragoso (2002) ressalta que para atuar no ambiente escolar, o profissional deve além de ser um leitor, ter também, outras habilidades que possam ser agregadas visando à promoção de atividades específicas no sentido de “despertar o interesse da comunidade escolar pela biblioteca para, a partir daí, poder trabalhar no desenvolvimento de métodos leitores.” (FRAGOSO, 2002, p. 129).

Contudo, a realidade ora configurada evidencia que os egressos do curso de Biblioteconomia, na maioria das vezes, ingressam no mercado de trabalho sem a formação nas disciplinas de cunho específico, especialmente, aquelas que tratam de questões mais amplas, como as que envolvem aspectos sociais e culturais. Esse ensino desvinculado da realidade resulta em um profissional supostamente aquém de compreender os problemas do mundo globalizado, reduzindo suas práticas ao fazer eminentemente técnico. (CASTRO, 2000).



Diante do apresentado, percebe-se que são realidades antagônicas. De um lado a sociedade atual exige um profissional cada vez mais competente e com habilidades diversificadas. Por outro, a formação adquirida na graduação não acompanha essa dinâmica. Nesse sentido, buscando atender ao segundo objetivo proposto realizou-se um paralelo das disciplinas da matriz curricular no que tange ao lugar ocupado pelas disciplinas que abordam conteúdos voltados para a temática estudada (Quadro 6).

**Quadro 6** - Paralelo entre as disciplinas obrigatórias e optativas

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>
UFAL	Unidades de informação públicas, escolares e especializadas.	Biblioteca e ação cultural
		Leitura e biblioteca
UFBA	-	Ação cultural em bibliotecas
		Bibliotecas públicas escolares
UFC –CARIRI	Teoria e Prática da Leitura	Ação Cultural
		Bibliotecas Infantis e Escolares
UFC - FORTALEZA	Teoria e Prática da Leitura	O Brinquedo no Desenvolvimento da Criança
		Bibliotecas Infantis e Escolares
		Ação Cultural
		Literatura Infantil Brasileira
		Fundamentos de Educação
UFMA	Leitura e Formação de Leitores Gestão de Bibliotecas Públicas e Escolares	-
UFPB	-	Ação Cultural em Unidades de informação
		Unidades de Informação Públicas e Escolares
		Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
		Fundamentos Epistemológicos da Educação
UFPE	-	Ações - instituições e bens culturais
		Tipologias de bibliotecas
		Seminários de leitura
UFRN	-	Biblioteca escolar e formação do leitor
UFS	Sistemática da leitura infantil	História em quadrinhos e formação do leitor
	Unidades de informação I	Formação do leitor na biblioteca universitária
	Unidades de informação II	Organização de bibliotecas escolares
		Ação cultural em bibliotecas

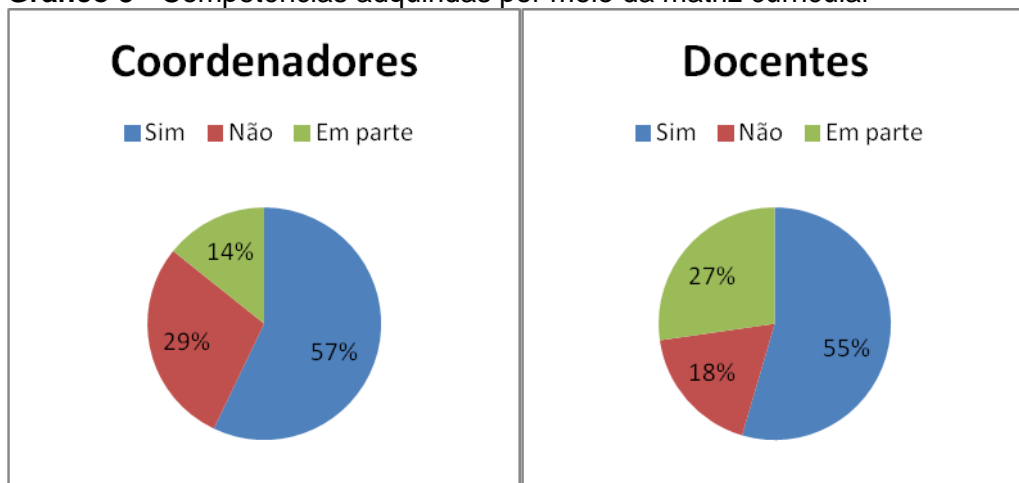
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise da matriz curricular do curso das instituições investigadas verificou-se qual a posição ocupada pelas disciplinas que abordam os conteúdos relacionados à BE. Dos 09 cursos, apenas 05 apresentam disciplinas de cunho obrigatório. As demais, figuram como componentes optativos, via de regra, são oferecidas de acordo com a demanda, dependendo do interesse do aluno. Talvez, a razão de os agentes envolvidos na elaboração/atualização da estrutura curricular de

cada curso perceber a temática em estudo como menos importante, se comparada com os outros componentes que compõe o currículo. Conclui-se, então, que o lugar ocupado por essas disciplinas, em sua maioria, ainda não é uma realidade para formação do bibliotecário escolar do século XXI, principalmente em alguns dos estados estudados. Em razão desses aspectos, buscou-se investigar a partir da visão dos respondentes que competências são essenciais para o bibliotecário atuar no contexto da biblioteca escolar.

A categoria **competências do bibliotecário escolar** averiguou a percepção dos respondentes quanto à aquisição de competências adquiridas por meio das disciplinas ofertadas na matriz curricular dos cursos aos quais estão vinculados. Para melhor clareza acerca dessa categoria, foi elaborado o gráfico 3 para representar comparativamente o posicionamento dos coordenadores e docentes desses cursos.

**Gráfico 3 - Competências adquiridas por meio da matriz curricular**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstraram que existem similaridades nas percepções dos envolvidos na pesquisa quanto à aquisição de competências nas disciplinas ofertadas na matriz curricular. Os que acenaram positivamente (a maioria) para essa questão acreditam que as disciplinas dispostas na matriz curricular, de um modo geral, garantem aos graduandos aquisição de conhecimentos necessários para a prática profissional na BE. Sendo assim, o bibliotecário escolar no exercício de seu fazer:

[...] precisa estudar as linhas pedagógicas existentes e entender qual a adotada pela escola. Precisa saber o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seus temas transversais, ou seja, o que o educando deve aprender, resgatando exemplos da vivência cotidiana. A intenção é fazer com que, por meio da reflexão, a informação se transforme em conhecimento pela aplicação no seu cotidiano. (GARCEZ; BLATTMANN, 2005, p. 359).

Questiona-se, entretanto, se as matrizes curriculares dos cursos analisados oferecem conhecimentos nesse sentido, haja vista que as informações constantes no levantamento realizado nas disciplinas (Apêndice B) não reflete essa vinculação, levando a crer que o proposto na citação acima não condiz com a realidade encontrada. Diante disso Farias (2009, p.79) assevera que “torna-se vital redimensionar a formação básica de bibliotecário escolar, com inserção de mais disciplinas voltadas para a biblioteca escolar.” Desse modo, o bibliotecário ampliará sua formação e desenvolverá suas atividades com competência e habilidades específicas.

Para aqueles que consideram essa alternativa em parte, a justificativa está atrelada à possibilidade de o bibliotecário “[...] *ter uma base cultural invejável; habilidade com leitura e práticas leitoras as mais diversas; entendimento de artes, de cultura e ter um excelente repertório informacional.* [...]” (P6). A visão que o professor tem das competências para o bibliotecário é considerada desejável e retoma aquelas registradas na literatura relativa às do bibliotecário erudito.

Vale ressaltar que as mudanças ocorridas no processo de produção do conhecimento aliado aos avanços tecnológicos fizeram com que o perfil desse profissional fosse transformado ao longo do tempo. Caldin (2005, p. 167) salienta que “a explosão bibliográfica transformou-o em um técnico sem erudição. Esse foi um erro da Academia, colocando no currículo dos cursos de Biblioteconomia uma maciça dose de disciplinas técnicas em detrimento das humanas e sociais.” A autora acredita, ainda, que os conhecimentos relativos à cultura geral devem ser adquiridos por meio dos próprios profissionais. Para Farias (2009, p.79) o bibliotecário “[...] necessita recorrer a outras áreas do conhecimento, para melhorar cada vez mais a sua formação.”

Nessa perspectiva, outro fator que pode ser considerado preponderante está relacionado ao perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de Biblioteconomia. O contexto social dos ingressantes não privilegia uma cultura erudita, muitos vêm de uma conjuntura onde a realidade social, econômica e cultural não contribuiu para o

desenvolvimento dos valores essenciais à vida acadêmica, como adverte Almeida (2011, p.29):

Quando os jovens, a partir dos 17 anos, chegam às universidades brasileiras para a realização de seus cursos de graduação, um problema crucial interfere no desenvolvimento das atividades acadêmicas, o conhecimento da realidade social (práticas sociais, valores, instituições e artefatos construídos socialmente).

No entendimento do autor, essa característica reflete diretamente na formação de uma consciência crítica, necessária para desenvolver ações que possam despertar a responsabilidade social do sujeito. Ainda segundo ele, isto se torna mais evidente nos cursos de Biblioteconomia, onde se formam atores que deveriam intervir em contextos voltados à mediação e democratização da informação.

É sabido que o ensino superior busca formar profissionais com características objetivas. Os valores culturais e os predicados subjetivos inerentes a cada sujeito são, de modo geral, adquiridos ao longo da vida, cabendo à universidade aprimorá-los. Nessa perspectiva P3 reconhece que “[...] o curso não dá tudo, é bem verdade. Vai depender tanto do conteúdo dado, quanto da vocação do aluno. [...]”. Ele afirma também que além dos conhecimentos assimilados em sala de aula, outras aptidões são necessárias para tornar esse profissional capaz de desenvolver ações relevantes no ambiente escolar.

Os que assinalam negativamente para as competências adquiridas por meio da matriz curricular, acreditam que é necessário direcionar os conteúdos a uma disciplina específica, entretanto não justificam seu posicionamento. Desse modo, é impreciso inferir se os egressos ao concluírem o curso adquirem ou não conhecimentos essenciais para atuar na BE. Quiçá, a razão dessa postura decorra da compreensão sobre quais conhecimentos sejam essenciais para o exercício profissional do referido contexto.

Essa constatação precisa ser colocada como um mote capaz de induzir a categoria profissional bibliotecária brasileira a aliar-se com a escola de biblioteconomia no sentido da realização de uma outra maneira, ou de outras maneiras, que sejam predominantes na formação do bibliotecário para atender ao país. (SOUZA, 2001, p. 49-50).

Dentro do contexto investigado, buscou-se identificar junto aos envolvidos na pesquisa que disciplinas da matriz curricular abordam os conteúdos capazes de

desenvolver competências para atuar na BE. Os participantes (coordenadores e docentes) elencaram uma série de disciplinas (Apêndice B) que segundo estes, apresentam conteúdos que abordam aspectos relacionados às competências a serem desenvolvidas pelos graduandos no decorrer do curso. Curiosamente, ao analisar as ementas contidas nos PPP, verificou-se que a abordagem, quando existe, é disposta de modo superficial. Vê-se que poucas são as que apresentam conteúdos específicos para questão estudada, conforme o quadro 7.

**Quadro 7-** Disciplinas x conteúdos das ementas do curso

INSTITUIÇÕES	DISCIPLINAS	CH	CONTEÚDOS
UFAL	Biblioteca e ação Cultural ( <b>eletiva</b> )	60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções de ação cultural.</li> <li>• Ação cultural em centros de informação.</li> <li>• A biblioteca como instrumento de ação cultural.</li> <li>• Ação cultural e realidade regional.</li> </ul>
	Unidades de informação públicas, escolares e especializadas ( <b>obrigatória</b> )	60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviços e atividades de informações públicas, escolares e especializadas e sua relação com a educação, cultura e transformações sociais.</li> <li>• O ambiente informativo e recursos das unidades de informação em escolas, órgãos do governo, indústrias, empresas, negócios. Unidades de informação especializadas: serviços e atividades em instituições públicas, não governamentais e privadas.</li> </ul>
UFBA	Bibliotecas públicas e escolares ( <b>optativa</b> )	68h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituação e funções das bibliotecas infantis, escolares, públicas e comunitárias.</li> <li>• Estrutura, funcionamento e dinamização.</li> <li>• As diferentes abordagens da leitura como fator de desenvolvimento.</li> <li>• Legislação e estabelecimento de uma política de bibliotecas.</li> <li>• Perspectivas e alternativas das bibliotecas e o papel do bibliotecário.</li> <li>• O usuário, a divulgação e o marketing nas bibliotecas.</li> </ul>
	Ação Cultural ( <b>optativa</b> )	51h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente onde a ação cultural pode ser deflagrada.</li> <li>• Estímulos socioculturais das comunidades: históricos culturais, artísticas e educativas.</li> <li>• A ação cultural como conceito decorrente das necessidades existentes ou circunstanciais expressas pelo público-alvo.</li> <li>• A ação cultural como processo: etapas, concretização de objetivos e avaliação.</li> </ul>
UFC – CARIRI	Teoria e prática da leitura ( <b>obrigatória</b> )	64h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoca os processos da leitura e da escrita sob diferentes concepções, enfatizando, sobretudo, as sociointeracionistas, a estética da recepção e o letramento.</li> <li>• Estuda as políticas de leitura no Brasil para contribuir na compreensão das atuais problemáticas da leitura/escrita, do livro, da</li> </ul>

			biblioteca, da formação do leitor e das práticas leitoras.
<b>UFC - FORTALEZA</b>	Bibliotecas públicas e escolares ( <b>optativa</b> )	64h	Não consta informações no PPP do curso.
	Teoria e Prática da Leitura ( <b>obrigatória</b> )	64h	Não consta informações no PPP do curso.
<b>UFPB</b>	Ação Cultural em Unidades de Informação ( <b>optativa</b> )	60h	Concepções de cultura. Políticas culturais. Ação cultural e práticas extensionistas em unidades de informação.
	Fundamentos da Biblioteconomia ( <b>obrigatória</b> )	60h	Aspectos teóricos da Biblioteconomia. Biblioteca: tipologia, história e funções. Responsabilidade social e políticas públicas. Direito à informação.
	Unidades de Informação Públicas e Escolares ( <b>optativa</b> )	30h	Serviços e atividades de unidades de informação públicas e escolares e sua relação com a educação, a cultura e as transformações sociais. Instituições sociais como órgão de fomento.
<b>UFPE</b>	Tipologia de bibliotecas (eletiva)	60h	As funções das bibliotecas públicas, escolares, comunitárias, universitárias e especializadas. A Compreensão da estrutura e do papel dessas bibliotecas nos contextos social e cultural, e nos âmbitos Local, regional e nacional.
<b>UFS</b>	Unidades de Informação I (disciplina obrigatória)	60h	Equipamentos de leitura pública de lazer: Bibliotecas Públicas e Comunitárias. Atuação junto às comunidades e à sociedade em geral.
	Unidades de Informação II (disciplina obrigatória)	60h	Equipamentos de leitura escolar, universitária e profissional: Bibliotecas Escolares, Universitárias, Especializadas e Centros de Documentação.
	Sistemática da Leitura Infantil (disciplina obrigatória)	60h	Texto infantil. Conceito. Estilos. Personagens. Narrativas.
	Organização de Bibliotecas Escolares (disciplina optativa)	60h	Função educativa. Prática de leitura. Pesquisa bibliográfica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de disciplinas citadas (apêndice B), foram selecionadas apenas aquelas cujas ementas abordam aspectos estudados nesta pesquisa (quadro 7). Das disciplinas analisadas, 53% estão no quadro de disciplinas optativas e eletivas e 47% são de cunho obrigatório. Os dados confirmaram que o lugar ocupado pelas disciplinas cujos conteúdos estão voltados para a formação do bibliotecário escolar, mesmo com a proximidade percentual, estão em posição de menor expressão nos currículos dos cursos, tendo em vista a análise individual de cada instituição. Observa-se que poucas são aquelas que contemplam os aspectos da BE em sua totalidade, a exemplo da UFBA e a UFPB, embora em ambos os casos estas figurem como disciplinas optativas.

Para tanto, investigou-se nesta pesquisa as habilidades consideradas pelos participantes como necessárias para a atuação do bibliotecário na escola. De modo geral, os dados apontaram as atividades relativas à leitura e a pesquisa, conforme

salienta P4: “*Gostar de ler e desenvolver práticas leitoras é a primeira habilidade necessária, ser criativo, dinâmico e compreender de forma ampla o universo da pesquisa escolar e o papel da biblioteca escolar neste sentido. Há de se considerar que por se tratar de um espaço que lida com sujeitos em processo de educação formal, as ações desenvolvidas devem estar em consonância com as atividades da escola.*” Nessa perspectiva Sousa (2008) diz que o incentivo à leitura pode ser determinante para o sucesso da aprendizagem leitora nas séries iniciais, o que significa dizer que o bibliotecário, por meio de suas ações, é também um agente responsável pela formação desses sujeitos.

P4 acrescenta que também são habilidades do bibliotecário escolar as relativas à gestão da informação, bem como aquelas que tratam da inter-relação com a equipe pedagógica da escola. Os aspectos apontados por esse respondente estão intrinsecamente relacionados com as competências do bibliotecário escolar descrita na literatura adotada nessa pesquisa.

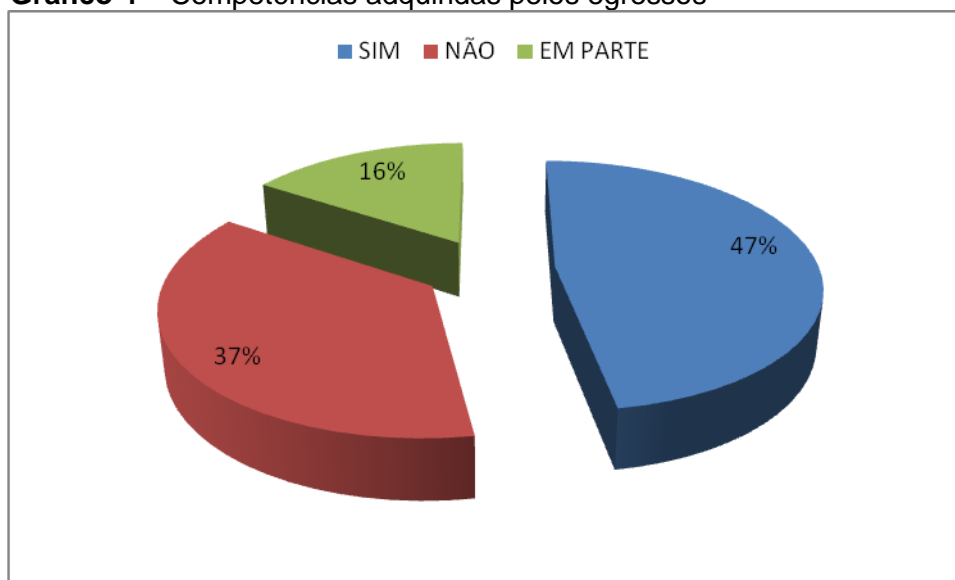
Há os que salientam que são necessárias também outras aptidões para além dos aspectos objetivos da formação acadêmica, como ressalta C3 ao tratar da questão: “*gostar de criança é fundamental, ser didático, carismático, saber utilizar estratégias de marketing voltado para o público infante-juvenil.*” Os dados evidenciaram que tanto os professores quanto os coordenadores demonstram, de modo geral, conhecimentos sobre as habilidades necessárias a atuação do profissional na BE. É possível que estas concepções decorram do entendimento de que quando a biblioteca encontra-se integrada na comunidade escolar, funciona como “mediadora entre o conhecimento formal ministrado em sala de aula e aquele desvinculado da rigidez pedagógica que a estrutura educacional impõe.” (SOUSA, 2008, p.4). Porém, as habilidades citadas não evidenciam de forma contundente a relação que se estabelece entre o fazer biblioteconômico e o contexto no qual está inserido, conforme apresenta Sousa (2008, p.5):

[...] as atividades desenvolvidas pela biblioteca devem coadunar tanto informações direcionadas ao cumprimento do currículo adotado pela instituição educativa, quanto as decorrentes de atividades culturais inerentes ao meio a que está inserida, de modo a atender à pluralidade de informações existente na sociedade atual.

Por se tratar de uma pesquisa que pretende conhecer a visão de professores e coordenadores sobre as competências adquiridas pelos egressos dos cursos de

Biblioteconomia, buscou-se averiguar junto aos participantes se os egressos do curso ao qual estão vinculados adquirem competências necessárias para atuar na BE (gráfico 4).

**Gráfico 4 – Competências adquiridas pelos egressos**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstram que há uma diferença mínima entre os que crêem nesta possibilidade e os que acenam negativamente para essa questão. A maioria (47%) apresenta justificativas variadas nesse sentido. Para estes, os conhecimentos podem ser adquiridos por meio de estágios, projetos de extensão, disciplinas optativas, visitas guiadas e também, em disciplinas de cunho geral disposta na matriz curricular, conforme relatos abaixo. No entendimento de P11 os bibliotecários recebem uma formação “[...] genérica com as disciplinas obrigatórias e de forma especializada, por meio das disciplinas optativas dedicadas à Biblioteca Escolar.”

Essa opinião é também compartilhada por C1, ao informar que as competências são adquiridas por intermédio das diversas disciplinas da matriz curricular. Entretanto, o referido coordenador não descarta a possibilidade de outras formas de aquisição de competências em razão das particularidades inerentes a esse espaço. Para outros, tais competências são adquiridas em experiências extracurriculares. C4 defende que “*através de estágios, visitas e estudo de casos*” os graduandos desenvolvem tais competências. Enquanto P4 ressalta que “[...] o curso oferece a disciplina e projetos de extensão sobre leitura e biblioteca escolar [...].”



Insta salientar que as ações apresentadas como capazes de promover a aquisição de competências são realizadas esporadicamente, não atingindo a totalidade dos graduandos. P4 ressalta que essas alternativas serão efetivamente realizadas desde que “*o aluno deseje participar de projetos ou fazer a disciplina, pois a mesma é optativa*”. Tal percepção reforça a ideia acima apresentada.

Os discursos apresentados reforçam a incerteza quanto às competências adquiridas pelos egressos nas instituições das quais são partícipes. As possibilidades descritas pelos respondentes parecem não traduzir as reais necessidades para o exercício das atividades no referido ambiente.

Diante do exposto, resta ao egresso buscar/ampliar suas competências por meio da formação continuada promovidas pela área da CI a fim minimizar as lacunas não preenchidas na graduação. Farias explicita (2009, p.79-80) que “talvez o bibliotecário escolar precise tirar proveito da interdisciplinaridade da área da Ciência da Informação, para ampliar sua formação e desenvolver competências e habilidades específicas para determinados ambientes.”

Na concepção de P8 a aquisição de competências pelos egressos decorre de fatores ligados aos docentes do curso: “*depende muito da formação do professor que irá ministrar, do grau de conhecimentos e acúmulos de informação que o mesmo tem da disciplina. [...]*” Em muitos casos, percebe-se que os docentes que ministram essas disciplinas por não terem tido uma vivência profissional, nem uma formação que dialogasse com as especificidades de conteúdos para formar bibliotecários não compreenda as particularidades que envolvem o referido espaço em estudo. Talvez, isso reflita negativamente na visão que os graduandos terão sobre as potencialidades da BE.

Há aqueles que entendem que a competência dos seus egressos está relacionada à aquisição de conhecimentos sobre mudanças legais acerca do referido espaço. De acordo com P5, o profissional “*só precisa se manter informado sobre as possíveis mudanças nos regulamentos e leis que dizem respeito aos requisitos necessários para a existência de bibliotecas escolares*”. A compreensão desse respondente parece um tanto quanto generalista, considerando que para atuar na BE não basta conhecer apenas a legislação sobre o espaço, é preciso outros conhecimentos que antecedem a formação acadêmica (gosto pela leitura, por exemplo) aliada aos adquiridos durante a formação inicial e, também com aos

advindos da educação continuada, conforme ressalta Farias (2009, p.79) ao enfatizar que o processo de qualificação contínua auxilia o bibliotecário a “demonstrar o seu valor e importância dentro da escola.”

O bibliotecário no contexto escolar é muito mais do que um organizador, planejador de recursos de informação. O papel desse profissional não se restringe apenas a disponibilizar a informação, na BE ele será um facilitador da aprendizagem juntamente com os professores. Para isto, são essenciais certas habilidades que segundo alguns respondentes, o curso de Biblioteconomia não contempla. Desta forma, os que compreendem que os egressos não incorporam essas competências, as justificam pela ausência de abordagem nas disciplinas de cunho obrigatório da matriz curricular, levando a crer que o currículo de sua instituição não forma profissionais com tais habilidades, conforme demonstrado em suas falas.

*P2: “a atuação do profissional de biblioteconomia na escola, passa por questões pedagógicas que o curso não trata, portanto, falta um elemento importante para a compreensão do contexto escolar para que uma biblioteca desse nível funcione adequadamente sob a gestão do bibliotecário.”*

*P10: “[...] não existe um direcionamento específico e a maioria dos professores não trabalharam nesse tipo de biblioteca, assim, seria interessante uma disciplina específica para os tipos de bibliotecas [...]”*

A partir desses dados, pode-se intuir que os egressos oriundos desses cursos, ao atuar em bibliotecas escolares desconhecem aspectos relevantes sobre as práticas pedagógicas realizadas nesse ambiente, o que de certo modo pode repercutir no desempenho de suas atividades. A ausência de conhecimento/conteúdos no processo de formação pode refletir-se no conceito que os mesmos terão acerca da BE.

Para alguns respondentes a superficialidade com que são tratados os conteúdos nessas disciplinas interfere diretamente na formação dos egressos, como destaca C5: “as disciplinas [...] tratam a temática de maneira superficial [...]”. Essa justificativa, talvez, esteja atrelada a disposição das mesmas no rol das disciplinas que compõe a estrutura curricular do curso. Na concepção de P6 as competências

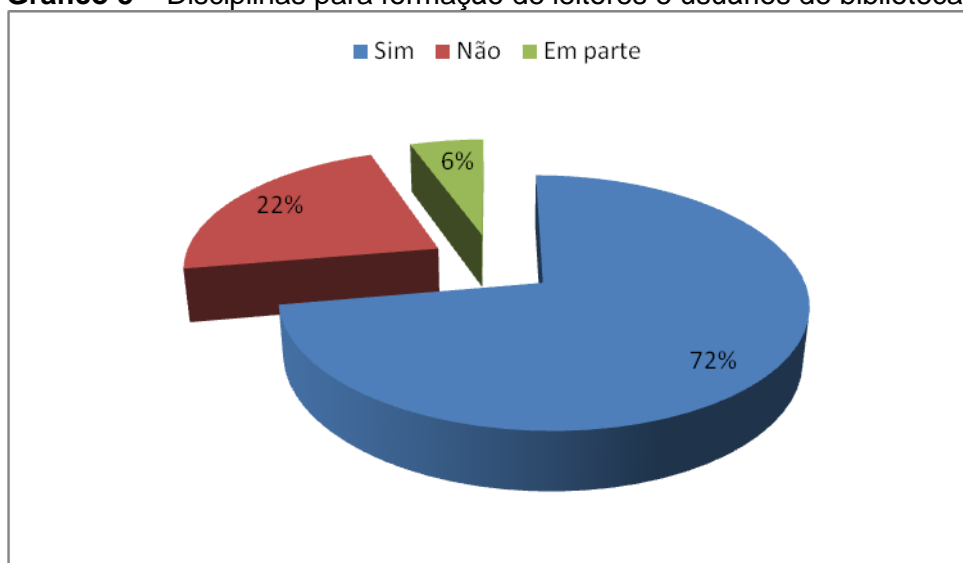
citadas não são “*adquiridas por conteúdos programáticos, mas por uma cultura informacional e do conhecimento mais amplas*”, reforçando, então, a visão generalista que se tem da área. A ausência de habilidades para atuar na BE fará com que o egresso adentre ao mercado de trabalho sem informações mínimas sobre como desenvolver atividades nesse espaço, mesmo reconhecendo que estas não são adquiridas em toda sua essência durante a graduação. Lucas, Caldin e Silva (2006, p. 399) são enfáticos ao reconhecer que:

para que o bibliotecário atue estreitamente na mudança dessa realidade, é preciso muito mais do que saber catalogar, indexar, organizar e disseminar informação. Faz-se extremamente necessário o engajamento deste profissional em equipes multidisciplinares que tenham por objetivo comum a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar sócio-cultural dos cidadãos.

Uma das relações que precisam ser estabelecidas entre os agentes educacionais nesse ambiente está relacionada à promoção de programas de leitura e eventos culturais, como também, a participação na elaboração, promoção e avaliação de atividades de aprendizagem. Para isto, os egressos do curso deveriam durante sua formação cursar disciplinas cujos conteúdos evocassem essas temáticas. Neste caso, estas deveriam constar no quadro dos componentes curriculares obrigatórios, garantindo desta maneira que os mesmos adquiram os conhecimentos relativos a esse ambiente informacional.

Nesse sentido, um dos grandes desafios das escolas/institutos de Biblioteconomia é tentar diversificar o campo de trabalho desses profissionais, trazendo abordagens e contextos de atuação distintos, na tentativa de formar profissionais mais qualificados e preparados para uma prática que provoque mudanças no indivíduo e promova transformações na sociedade.

Considerando que a BE é um ambiente rico de possibilidades voltadas para a formação do leitor, questionou-se aos participantes sobre a existência de disciplinas que atendam a esse fim (gráfico 5).

**Gráfico 5** – Disciplinas para formação de leitores e usuários de biblioteca

Fonte: Dados da pesquisa.

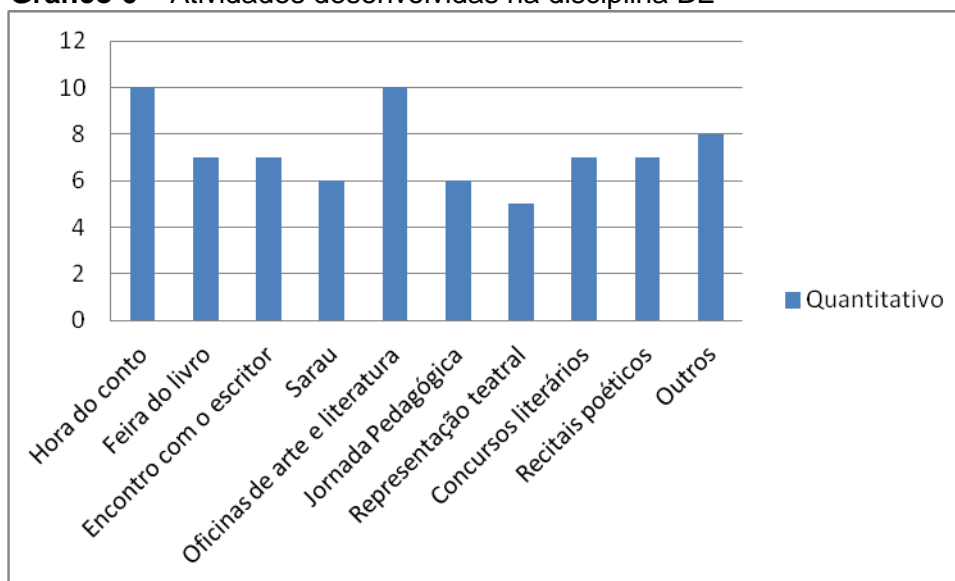
Os dados demonstraram que uma parcela importante dos respondentes (72%) afirmou que as disciplinas do curso contemplam conteúdos capazes formar profissionais com conhecimentos necessários para tornar os discentes da comunidade escolar em leitores e usuários de biblioteca em toda sua especificidade. Estranhamente esse resultado contraria os apresentados no gráfico 4, onde menos de 50% acreditam que seus egressos adquirem competências para atuar no espaço escolar.

Não obstante, há aqueles que não acreditam nessa hipótese (22%), alegando que o conteúdo das disciplinas “*não é o suficiente*” (P2). Conforme ressalta P6 ao dizer que: “[...] *o diferencial será sempre o capital cultural e informacional que o aluno já traz na sua formação humana e pessoal.*” Percebe-se que apesar de ideal, essa não é a realidade da maioria dos que ingressam nos cursos de Biblioteconomia, especialmente, os oriundos da região NE. Muitos são originários de um contexto onde a educação, informação e cultura não são bens socialmente privilegiados. Para aquelas que consideraram parcialmente (6%), acredita-se que sua opinião pode estar vinculada às disciplinas que são oferecidas mediante escolha do aluno, ou seja, as optativas. Em ambos os casos os participantes não justificam suas percepções.

Entende-se que no processo de formação de leitores, conforme ressalta Fragoso (2002) e Fonseca (2007) no capítulo 4, inúmeras atividades podem ser desenvolvidas na BE a fim de despertar o desejo e o interesse do leitor real e

potencial para a leitura. O leitor nesse contexto, conforme salienta por Fonseca (2007), é a essência do fazer biblioteconômico, sendo o bibliotecário o mediador das atividades que estimulam o interesse pela leitura e o gosto pela literatura (IFLA/UNESCO, 2002). Em razão destas acepções, os dados mostraram que diversas são as atividades desenvolvidas nas disciplinas que possibilitam os egressos, formar leitores e usuários de biblioteca (gráfico 6).

**Gráfico 6** – Atividades desenvolvidas na disciplina BE



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as atividades mencionadas, a **Hora do conto** e a de **Oficinas de arte e literatura** foram as que mais se destacaram. Nesse sentido, perceber a biblioteca escolar como um espaço capaz de oferecer serviços diversificados é ampliar as potencialidades de exercício da leitura para além das atividades realizadas em sala de aula. Estudiosos e instituições (FLA/UNESCO, 2002; MACEDO, 2005; FONSECA, 2007) demonstram a preocupação sobre os aspectos relacionados às competências do bibliotecário escolar no processo de formação do leitor e do usuário da biblioteca.

Compreende-se que para a concretização de tais atividades é necessária a realização de parcerias entre o bibliotecário e os demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem (professores, coordenadores, supervisores entre outros). Para Nóbrega (2011, p. 7) “é pelas mãos de professores ou bibliotecários que os leitores-iniciantes podem realizar suas primeiras aproximações com os textos”. Desse modo, percebe-se que o bibliotecário, como educador, precisa também, ser

competente para reconhecer a literatura pertinente a esse público disponibilizando um acervo que possa atender às necessidades informacionais de cada sujeito leitor. Conhecer os gostos e interesses destes leitores pode tornar a biblioteca um órgão vivo e dinâmico. Nesse sentido, para atuar na perspectiva apontada é essencial aos egressos conhecer os objetivos que são delineados para a BE, bem como o papel do bibliotecário nesse contexto. Caldin (2005, p. 163) salienta que:

Além de despertar o gosto pela leitura como forma habitual de lazer, um dos objetivos da biblioteca escolar é a formação do cidadão consciente e capaz de um pensamento crítico e criativo. Isso significa uma maior participação do bibliotecário no processo cultural do qual fazem parte, também, os professores, pedagogos, escritores e pesquisadores que veem na leitura um ato de conscientização do indivíduo.

Ações pontuais sobre a valorização da BE são desenvolvidas em algumas esferas da sociedade, a exemplo de leis estaduais e sistema CFB/CRB. Recentemente, foi sancionada a lei 12.244/10, de âmbito nacional, que dá visibilidade à BE, criando novas perspectiva no sentido de ampliar o mercado de atuação do bibliotecário e os espaços de formação de leitores.

Em razão disso buscou-se compreender a percepção dos participantes da pesquisa sobre o assunto. Assim, foi criada a categoria **Biblioteca escolar e a lei 12.244/10**, que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. A justificativa para essa categoria decorre do entendimento de que mudanças como às previstas na lei podem influir diretamente no processo de formação dos bibliotecários.

No que se refere à efetividade da lei em si, as visões dos participantes são de desconfiança e descrédito, conforme discursos abaixo:

*“[...] tudo que diz respeito à cultura e ao conhecimento em nosso país é algo muito bonito na teoria, mas que na prática deixa a desejar. Não acredito em uma lei que coloca um prazo de dez anos para ser efetivada. Acho um prazo demasiado longo e com certeza, quando estiver mais próximo haverá um adendo, uma medida provisória ou outra lei que vai estender o prazo ou criar outra situação.” (P4)*

*“[...] só será efetivamente colocada em prática no momento em que a sociedade civil compreender a necessidade e importância do funcionamento de uma biblioteca escolar, caso contrário teremos apenas uma lei assinada que demonstra intenções de políticas públicas não de uma ação de política pública.” (P2)*

*“[...] é imperativo questionar em que condições essas instituições serão implantadas e postas em funcionamento, considerando, sobretudo, questões fundamentais, tais como espaço, acervo, pessoal e serviços oferecidos. Além disso, esta deve fazer parte das políticas e dos processos que compõem a dinâmica educacional. De forma precisa, a Biblioteca Escolar deve ser inserida no cotidiano educacional, e construída em um contexto sociocultural amplo. Fora dessa perspectiva, a presente lei não alcançará efetividade e, muito menos, eficácia social.” (C1)*

*“não passará de letra morta, a não ser que os profissionais da Biblioteconomia e da Educação se mobilizem para criar a necessária pressão social e regulamentação, em forma de políticas públicas.” (P11)*

*“A obrigação de bibliotecas escolares em todas as escolas e de nelas ter bibliotecários não garante que a biblioteca escolar tenha o sucesso que se espera delas. [...]. Apenas a efetiva participação da biblioteca escolar na gestão e planejamento educacionais pode potencializar uma biblioteca escolar plena.” (P6)*

*“ela deveria ser acompanhada de condições efetivas de criação de bibliotecas: fundos específicos, programas de incentivo, concursos públicos para provimento de cargo de bibliotecário etc.” (P3).*

Nota-se, portanto, que embora tenha sido uma iniciativa importante, é preciso que a concretização desse ato seja fundamentada em ações sólidas, garantidas por meio das políticas públicas para a educação e a cultura, em que a sociedade como um todo incentive e participe, considerando a necessidade e importância da biblioteca na escola. Nesse cenário, Silva, J. (2011, p.509) destaca que:

[...] a união política, profissional e acadêmica dos órgãos biblioteconômicos (Conselhos, Associações, Sindicatos e cursos de graduação) poderá efetivar um processo de consciência de classe e senso de progressão da construção de uma nova mentalidade social de biblioteca escolar.

Ainda que a lei não tenha a perfeição desejada, representa um avanço considerável nas áreas da educação e da Biblioteconomia, cabendo à comunidade escolar e aos interessados pela causa (professores, bibliotecários etc.) “reivindicar a aplicação dessa lei de forma a impedir que seja esquecida e suprimida por outros interesses.” (CASTRO FILHO, COPPOLA JÚNIOR, 2012, p. 39). No entanto, é preciso mais do que uma ação para cobrar seu cumprimento, é fundamental que haja mobilização em todas as esferas do governo, principalmente nos órgãos vinculados à educação e à cultura, haja a vista os problemas apontados pelos estudiosos sobre o caos que se encontra a BE na atual conjuntura brasileira.

Do ponto de vista crítico, a referida lei apresenta deficiências quanto aos seus conteúdos, principalmente no que tange às características descritas sobre o conceito de biblioteca escolar e às sanções para aqueles que não cumprirem essa determinação legal. De acordo com Silva, J. (2011) a lei não prevê perspectivas de responsabilidades compulsórias, isto é, as leis, em geral, não tratam de medidas legais para aqueles que descumprem suas exigências. Do mesmo modo, caso não seja dado à verdadeira atenção a essas questões, o passo a frente propiciado pelo instrumento legal não trará mudanças significativas no quadro educacional e sociocultural do país.

Para ilustrar a real situação das BE no Brasil, Antonio Miranda em texto elaborado para a apresentação da obra organizada por Macedo (2005) retrata bem esse cenário:

[...] um país com 300 mil escolas públicas e privadas – a esmagadora maioria sem bibliotecas escolares para dar apoio às atividades pedagógicas e recreativas – requer toda e qualquer iniciativa no sentido de ampliar o acesso de alunos e professores ao universo do conhecimento registrado ou [...] aos conteúdos reais ou virtuais de interesse de usuários.

Nesse sentido, não se tem notícias de melhorias significativas sobre a realidade configurada desde a promulgação da lei. Alargar a compreensão de que a



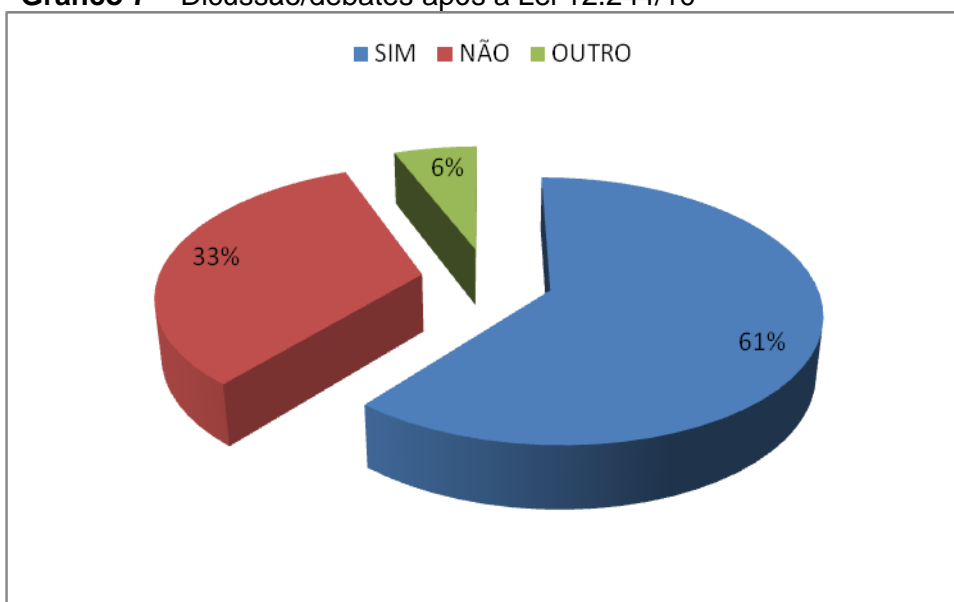
BE é um meio para a inclusão social, poderá ser o primeiro passo para a efetivação do exercício pleno da cidadania.

Conhecer esse cenário permite compreender o enorme desafio que a sociedade brasileira tem pela frente para fazer com que a Lei nº 12.244, [...] saia do papel e permita que os estudantes brasileiros, excluídos da convivência com os livros, possam finalmente ter acesso à cultura escrita. (MOLLO; NÓBREGA, 2011, p.4).

Dessa forma, parece relevante que as universidades juntamente com os cursos de Biblioteconomia promovam discussões sobre essas questões no sentido de criar uma consciência institucional e profissional sobre o papel deste espaço no contexto da sociedade contemporânea. Em função disso, inquiriu-se aos participantes sobre a promoção de discussões/debates por parte de suas instituições acerca lei 12.244/10 (gráfico 7).

A maioria sinalizou a ocorrência de debates sobre essa lei em suas instituições. O que é intrigante no âmbito acadêmico é que apesar do percentual apresentado, as discussões não provocaram maiores repercussões, o que leva a crer que se de fato essas ações ocorreram, não se tem notícias de ressonâncias sociais, mesmo três anos após a sanção da referida lei. Essa situação precisa ser repensada, começando pela valorização desse espaço no ambiente acadêmico, em especial, nos cursos de graduação em Biblioteconomia das instituições de ensino superior a fim de despertar nos graduandos motivação e interesse para atuar e desenvolver atividades nesse ambiente.

**Gráfico 7 – Discussão/debates após a Lei 12.244/10**



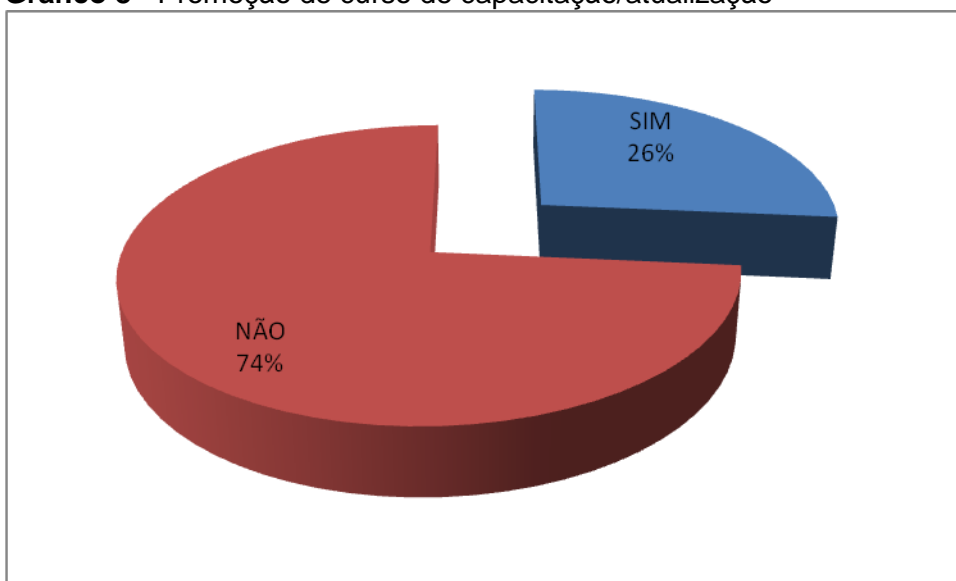
Fonte: Dados da pesquisa.

Interessante destacar que participantes que negaram a ocorrência desses debates (33%), a exemplo de P1, entende que: *“a biblioteca escolar tem sido ao longo da história dos cursos de Biblioteconomia no Brasil [...] o patinho feio dos serviços de informação”*, que significa dizer que em muitos casos essa temática no âmbito da Biblioteconomia e também da CI, tem sido vista como estudo de menor interesse para área, ficando as discussões, quando acontecem, relegadas a um debate no nível de graduação. Um alento a essa realidade é trazido por P7 ao afirmar que *“[...] já promovemos duas especializações em Leituras e Formação de Leitor.”* A professora ainda destaca que *“no plano departamental de 2013 está previsto uma Especialização em Biblioteca e Pesquisa escolar presencial e uma modalidade a distância [...]”*.

Vê-se, portanto, que a situação relatada constitui-se uma exceção dentre os demais cursos investigados. Entretanto, a respondente não deixa claro, especificamente, quais os aspectos da BE que são abordados nos cursos *Lato sensu*.

Com intuito de ampliar a compreensão acerca da temática, foi questionado aos participantes se o curso de sua instituição ofereceu qualificação para esses profissionais após a regulamentação da referida lei, haja vista as novas perspectivas trazidas para os bibliotecários que atuam nesse espaço (gráfico 8).

**Gráfico 8** - Promoção de curso de capacitação/atualização



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 8 evidencia um percentual significativo (74%) dos que negaram a existência de cursos de capacitação/atualização promovidos por suas instituições objetivando qualificar os profissionais que atuam na biblioteca escolar. Verifica-se na percepção de um coordenador que as iniciativas voltadas a esse fim, tais como: pesquisas, cursos, capacitações sobre BE, têm maior proporção na área de educação do que na área de Biblioteconomia (C5). Para P1 *“a maioria dos docentes como em outras IES optam por outros ramos da formação do curso de Biblioteconomia.”* Essa atitude pode explicar, em parte, o desconhecimento dos graduandos sobre as possibilidades de atividades ocorridas nesse universo, considerando que o corpo docente prioriza outras especialidades inerentes à área, conforme já salientado por Souza (1997) e Garcez e Blattmann (2005). No que tange aos que afirmaram positivamente (26%) verifica-se a partir da análise dos dados que as discussões, ainda que raras, tem ocorrido por intermédio dos conselhos da classe (CFB/CRB) e Associação de Bibliotecários, conforme demonstrado na fala dos participantes.

Verifica-se, portanto, que os cursos de Biblioteconomia da referida região carece de temáticas que envolvem os aspectos relacionados à formação do profissional para atuar em ambiente escolar. Quando há iniciativas de abordagens dessa natureza, ficam restritas nas escolas de Educação das universidades ou aos órgãos que fiscalizam o exercício da profissão de bibliotecário. Nesse sentido, percebe-se a partir dos dados que ainda que existam casos isolados em alguma das instituições analisadas, os dados evidenciou que são poucos os currículos do curso em estudo que contemplam tais aspectos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado analisou as matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste a fim de identificar em suas disciplinas conteúdos cuja abordagem evidenciasse os conhecimentos capazes de desenvolver nos egressos competências e habilidades inerentes ao exercício profissional na BE.

As reflexões apresentadas nesse trabalho buscaram desencadear discussões sobre a formação do profissional da informação (bibliotecário) na perspectiva da atuação no âmbito da biblioteca escolar. Para tanto analisou-se as disciplinas contidas na matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais da região Nordeste com intuito de verificar a maneira como estão dispostos os conteúdos que propiciem a aquisição de competências para o desempenho profissional no referido espaço, bem como, a posição ocupada por estas na estrutura curricular.

Compreende-se que o fazer do bibliotecário não se limita apenas a aplicação de técnicas relativas à organização do conhecimento, especialmente em ambientes informacionais que requer habilidades e competências específicas. No caso da BE pressupõe-se a necessidade de competências que possam estimular o desenvolvimento de práticas de leitura que contribua para formação de sujeitos sociais em processo de educação formal. Nessa perspectiva, é mister considerar que uma formação que conscientize o bibliotecário sobre a relevância da informação, auxilia a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os dados trazidos por este estudo revelam que a formação do bibliotecário ainda está aquém da desejável, uma vez que os conteúdos abordados para atuar na BE mostram-se insuficientes para capacitar esses profissionais. Verificou-se, portanto, que nas disciplinas analisadas os conteúdos sobre BE são abordadas de maneira superficial, sendo que o lugar ocupado por estas encontra-se no quadro de disciplinas optativas, com exceção de alguns casos isolados.

A pesquisa demonstrou que são necessários estudos que busquem ampliar as possibilidades da Biblioteconomia fortalecer o campo de atuação do bibliotecário na escola. Esse fato sugere uma formação voltada para esse contexto, cabendo aos responsáveis pela inserção desses profissionais no mercado de trabalho uma

postura diferenciada em relação ao ensino que é oferecido nas instituições de ensino superior. É possível inferir que a realidade apresentada da Biblioteconomia nordestina não difere do contexto nacional, mas a situação regional é visivelmente desfavorável em relação às demais do país.

As lacunas no processo de formação do bibliotecário na referida região poderão repercutir negativamente na construção da cidadania, haja vista que é no espaço da BE que são desenvolvidas atividades de fomento à leitura, à pesquisa e ao estudo. Via de regra, é nesse ambiente que os estudantes da comunidade escolar têm contato com as várias possibilidades de conhecimentos necessários a vida em sociedade.

Nesse sentido, repensar a responsabilidade social na formação desses profissionais ainda é um desafio, principalmente quando se trata de preparar agentes que desenvolverão ações voltadas para a formação do leitor e do usuário de biblioteca. Atentar-se para a possibilidade de reformulação na estrutura curricular é um dos primeiros passos para a mudança na educação bibliotecária. Cabe ressaltar a importância de ações que busquem incutir modificações efetivas na estrutura curricular do curso, com o intuito de criar a expectativa de adequar os conteúdos curriculares à realidade da biblioteca na escola. Redefinir a forma de relacionamento entre as especificidades da área de atuação do bibliotecário faz com que o conhecimento especializado para esse profissional atenda às mudanças dos contextos social, econômico e tecnológico, provocando oportunidades de trabalho qualificado que o contexto exige.

Mais do que adaptações curriculares e profissionais, é essencial incentivar discussões voltadas à formação do profissional seja no âmbito acadêmico e /ou nas instituições profissionais, a fim de que se crie uma cultura que implique no exercício contínuo de pensar as práticas profissionais. Diante dos resultados, recomenda-se que os cursos de Biblioteconomia das IFES nordestinas promovam discussões sobre a temática abordada, no sentido de ampliar o escopo e a valorização da BE enquanto espaço de educação e cultura, conforme propalado pelo manifesto das BE proposto pela IFLA/UNESCO.

Para que a BE cumpra o papel a ela destinada, é relevante que os envolvidos pelo processo educacional tenham comprometimento com a causa. Assim é necessário que as instituições formadoras de bibliotecários tomem para si a

responsabilidade de dotar seus egressos de competências para atuar na BE; que os governantes, de posse dos instrumentos legais façam valer as determinações impostas, de modo a ampliar direitos ao acesso a bens culturais, imprescindíveis à democracia; que os bibliotecários que atuam nas instituições escolares compreendam a grandeza do papel do seu fazer: formar leitores do sentido mais amplo da palavra.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a área da Ciência da informação e conseqüentemente para Biblioteconomia no que tange ao acesso democrático ao livro, à leitura e a informação no ambiente escolar. Almeja-se que os resultados aqui apresentados sejam um passo a frente para que a comunidade escolar e a sociedade compreendam a biblioteca como uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação formal.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Pesquisa escolar. In: CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 25-28 p.
- ALMEIDA, Carlos Cândido de. Profissionais mediadores da informação: experiências didático-pedagógicas em dois cursos de biblioteconomia brasileiros. **Revista EDICIC**, v.1, n.1, 28-40 p., 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista/index.php?journal=RevistaEDICIC&page=article&op=view&path%5B%5D=2>>. Acesso em: 26 dez. 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Formação, Formatação: profissionais da informação produzidos em série. In: VALENTIM, Marta Lúgia. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. 133 -148 p.
- \_\_\_\_\_; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2, 2007, Londrina, PR. **Anais...**Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007.
- AMARAL, Renilda Gonçalves do. **A função da biblioteca pública escolar no contexto da formação integral do educando**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- ANDRADE, Andreza Oliveira. Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero. **Saeculum – Revista de história**, n. 15, João Pessoa, p. 97-107, jul./dez. 2006.
- ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, Bernadete...et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 13-15 p.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. 59 -91a p.
- ARAÚJO, Eliany Alvarenga; DIAS, Guilherme Atayde. A atuação profissional do Bibliotecário no contexto da sociedade da informação: os novos espaços de informação. In: OLIVEIRA, Marlene de (Coord.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 111-122 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. **ABECIN**. Disponível em:<<http://www.abecin.org.br/portal/index.php/documentos-abecin>>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BARRETO, Aldo. A eficiência técnica, econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação. **Ciência da Informação**, v.25, n.3, 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/466/425>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 158 p.

BRASIL. Lei N. 12.244, de 25 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil: Imprensa Nacional, Brasília, DF, 2010, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. **Congresso. Câmara {da} República Federativa do Brasil**, Brasília DF, 30 de junho de 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4084-30-junho-1962-353848-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do esporte. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em:< <http://digao.bio.br/xxeneb/param-ba.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: [s.n], 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BORDINI, Thereza. **Saber e fazer...: competências e habilidades?!?**. Disponível em: < <http://www.pedagogobrasil.com.br/pLedagogia/saberefazer.htm>>. Acesso em: 28.07.13.

BORGES, Jussara; OLIVEIRA, Lídia. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Journal**, v.5, n. 4, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5483/1/Compet%C3%AAsncias%20infocomunicacionais%20em%20ambientes%20digitais.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.



CABRAL, Ana Maria Rezende. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 39-45. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/106.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2009.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário escolar. **Ver. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 10, n.2, p.163-168, jan./dez., 2005.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. 79 p.

\_\_\_\_\_. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento**. [Minas Gerais]: [s.n], 29 p. Disponível em: <[gebe.eci.ufmg.br/?download=ENAN054.pdf](http://gebe.eci.ufmg.br/?download=ENAN054.pdf)> . Acesso em: 29 mar. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Letramento Informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Biblioteca Escolar) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009c.

\_\_\_\_\_. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 17-19 p.

\_\_\_\_\_. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p. 9-11 p.

CARNEIRO, Ana Lúzia Magalhães. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor Universitário nos cursos de licenciatura. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3108/2048>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; COPPOLA JUNIOR, Claudinei. Biblioteca escolar e a lei 12.244/2010: caminhos para implantação. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/102/82>>. Acesso em: 20.jul.2013.

CASTRO, César Augusto. **História da Biblioteconomia brasileira: perspectivas históricas**. Brasília: Thesaurus, 2000. 287 p.

\_\_\_\_\_. Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Lígia. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. 25-48 p.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995. Tradução de Osvaldo Biato, Sérgio Bath. 590 p.  
CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo; Cortez, 2001. 164 p.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA, 15º região. Sistema CFB/CRB. Disponível em: < <http://www.crb15.org.br/carreira.php?codigo=2>>. Acesso em: 15 out. 2012.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; et al. Bibliotecário escolar: um educador? **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1, 2002.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

\_\_\_\_\_. **A Information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FAINGOLD, Reuven. A educação na Idade Média: a renovação do saber na Europa medieval: as universidades foram o canal ideal para a expansão do conhecimento ocorrida entre os séculos XII e XV. **Viver Mente & Cérebro**. [S.l:s.n], 90-97 p. Suplemento especial.

FARIAS, Christianne Martins. **Bibliotecário Escolar e Competência**: análise da prática profissional. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FONSECA, Edson Nery da. Introdução à Biblioteconomia. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2007. 152 p.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev%5B1%5D.AC-2005-78.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. A Lei e seus desdobramentos. In: SALTO para o futuro/ TV Escola. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** ano XXI, Boletim 14, out. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. A bela adormecida precisa acordar. In: MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 46-50.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez: 1989. 49 p.

GARCEZ, Eliane F.; BLATTMANN, Ursula. Recursos humanos: debatedores. In: MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac, 2005. 356-360 p.

GOMES, Karina Regis; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth B. C. de. Estágio supervisionado nos cursos de Biblioteconomia da região Nordeste. **Biblionline**, v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/582/420>>. Acesso em: 04 maio, 2013.

GOULART, Nathalia. Hábito de leitura cai no Brasil, revela pesquisa. Revista Veja. [S.l.:s.n]. 28 de mar. de 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/habito-de-leitura-no-brasil-cai-ate-entre-criancas>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

GROSSI, Gabriel Pillar. Biblioteca, muito prazer. **Nova escola**. São Paulo, n.162, p. 08, maio, 2003.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Profissionais da informação: desafios e perspectivas para sua formação. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MULLER, Suzana Pinheiro Machado. (Org.). **Profissional da informação: o espaço de trabalho: espaços avançados em Ciência da Informação**. v. 3. Brasília: Thesaurus, 2004, 87-104 p.

HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara. **Bibliotecários Escolares: linhas de orientação para os requisitos de competência**. 2.ed. Holanda: Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas, c1995. Relatório Profissional da IFLA. Traduzido por Maria Elvira D.G. Evaristo. ISBN 90-70916-57-6.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3, n.10, jan./jun. 2007.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CURSOS CADASTRADOS. e – **MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 out. 2012.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Tradução Neusa Dias de Macedo. São Paulo: [s.n], 2002. 26 p. Título original: The IFLA/Unesco School Libraries Guidelines. Disponível em <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2010.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 303.

\_\_\_\_\_. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

LOIS, Lena Vilanova. **Teoria e prática da formação do leitor: o uso da literatura em sala de aula**. Salvador: Instituto Newton Rique, 2001. 149 p.

LUCAS, Elaine R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. *Perspect. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso.* **Ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v.11 n.3, p. 398-415, set./dez. 2006.

MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual.** São Paulo: Editora Senac, 2005. 446 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009. 277 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. 93 p. (Coleção Primeiros Passos).

MODESTO, Fernando. Recursos humanos: debatedores. In: MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual.** São Paulo: Editora Senac, 2005. 349 -352 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argomg.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argomg.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7 -37.

MOTA, Francisca Rosaline Leite; OLIVEIRA, Marlene de. Formação e atuação profissional. In: OLIVEIRA, Marlene de (Coord.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 97 -110 p.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. **Revista da Escola de Biblioteconomia de Brasília**, v.17, n.1, p. 63-70. jan./jun.1989.

\_\_\_\_\_. O ensino de Biblioteconomia do Brasil. **CI. Inf. Brasília**, v. 14, n.1, p. 3-15, jan./jun. 1985.

NÓBREGA, Maria José; MOLLO, Gláucia. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?**, ano XXI Boletim 14, Out. Rio de Janeiro, 2011.

OHIRA, Maria de Lourdes Blatt et al. Alteração curricular do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Transformação**, v. 14, n. 1, p. 71-82, jan. /jun., 2002.

OLIVEIRA, Marlene; CARVALHO, Gabrielle Francinne; SOUZA, Gustavo Tanus. Trajetória histórica do ensino da Biblioteconomia no Brasil. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.19, n.3, p. 13-24, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/3754> >. Acesso em: 11 abr. 2012.

PEREIRA, Rodrigo. **Aplicação da competência em informação no contexto escolar**: uma experiência no colégio militar de Campo Grande – MS. 2010, 228 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1993.

PRADO, Ricardo. Biblioteca, tesouro a explorar. **Nova escola**. São Paulo, n.162, p. 55-59, maio, 2003.

RICHTER, Luciana; LOPES, Graciane Marchezan do Nascimento; FREITAS, Deisi Sangoi. **Currículo, formação de professores e o uso de imagens no ensino**. Santa Maria, RS: UFSM, [2012?]. 10 p.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A dimensão investigativa para o exercício profissional em Ciência da Informação. In:VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Atuação profissional na área da informação**. São Paulo: Polis, 2004. 151-187 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 266 p.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009. 180 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre Artmed, 2000. p.352. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa.

SANTANA FILHO, Severino Farias de. **O papel da biblioteca escolar na formação do leitor**. Disponível em: < [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoSeverinoFariasdeSantana.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoSeverinoFariasdeSantana.htm) >. Acesso em: 06 nov. 2012.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **O currículo e o digital**: educação presencial e a distância. 2002. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área da Biblioteconomia. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, [Florianópolis], v. 3, n. 6, 1998. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/17> >. Acesso em: 04 maio 2013.

SANTOS, Silvio Marcos Dias. **Biblioteconomia nas IFES do Nordeste**: currículo e formação na perspectiva da inclusão social. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SARACEVIC, Tefko. **Ciência da informação: origem, evolução e relações.**

**Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. n. 16. São Paulo, 2003. p. 35-38.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica.

**UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 59-69. jun. 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 1991. p.115.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da Biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/2010. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011. 489-517 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 154 p.

SOUZA, Francisco das Chagas de Souza. **Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação**. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários: Biblioteca Universitária da UFSC, 1997. 151 p.

\_\_\_\_\_. Biblioteca pública: discursos de discentes de graduação em Biblioteconomia. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.15, n.2, p.129-155, jul./dez. 2005. Disponível em: <  
<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/35/1516>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Ecn. Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n.11, jun. 2001.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. Petrópolis, RS: s.n, [20--?]. Disponível em: <

[http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2012.

SOUZA, Maria Isabel de Jesus. Leitura escolarizada: entrecruzando olhares sobre a prática leitora na sala de aula e na biblioteca. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9. , 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <

<http://www.eca.usp.br/departam/cbd/enancib2008/cd/6%20-%20Trabalhos%20em%20PDF/GT3/1%20-%20Oral/2135%20-%20LEITURA%20ESCOLARIZADA%20->

%20entrecruzando%20olhares%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%20leitora.pdf >. Acesso em: 29 abr. 2009.

SUAIDEN, Emir José; OLIVEIRA, Cecília. Leite. A ciência da informação em novo modelo educacional: escola digital integrada. In: MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 97-107.

TARGINO, Maria das Graças. Quem é o profissional da informação? **Transinformação**, v.12, n. 2, p.61-69, jul./dez. 2000.

TAVARES, Denise Fernandes. **A biblioteca escolar**: conceituação, organização e funcionamento. São Paulo: Lisa, 1973. [232] p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc3/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>>. Acesso em 15 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MjU4Mg==>>. Acesso em: 15 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto de Ciência da Informação. Disponível em:<<https://blog.ufba.br/ici/cursos/biblioteconomia/>>. Acesso em: 02 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ- FORTALEZA. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTgz/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>>. Acesso em: 15 out.2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - JUAZEIRO DO NORTE. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTgz/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>>. Acesso em 15 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>>. Acesso em: 15 out. 2012.

UNIVERISDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Projeto Político Pedagógico: curso de Biblioteconomia: modalidade:bacharelado. João Pessoa: [s.n.], 2008. 65 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta->

cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTgw/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>. Acesso em: 15 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTcw/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/Nw==>>. Acesso em: 15 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Resolução nº 103/2006-CONSEPE, de 19 de setembro de 2006. Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2006. 44 p. Disponível em: <[http://www.ufrn.br/ufrn/conteudo/universidade/doc\\_oficiais/resolucoes/consepe.php](http://www.ufrn.br/ufrn/conteudo/universidade/doc_oficiais/resolucoes/consepe.php)>. Acesso em: 22 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. INSTITUIÇÕES. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mw==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MjU4Mg==>. Acesso 15 out. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Proposta de reestruturação curricular do curso de biblioteconomia da UNESP. Marília, 2003. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Biblioteconomia/projeto\\_pedagogico\\_d\\_o\\_curso.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Biblioteconomia/projeto_pedagogico_d_o_curso.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2012.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. **Enc. Bibli.** R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, Brasil, n.9, p.16-28, 2000.

\_\_\_\_\_. Equipes multidisciplinares na gestão da informação e conhecimento. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MULLER, Suzana Pinheiro Machado. (Org.). **Profissional da informação: o espaço de trabalho: espaços avançados em Ciência da Informação**. v.3. Brasília: Thesaurus, 2004, 154-176 p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. [S.l]:[s.n], [200-?]. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 01 nov. 2012. Não paginado.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 9-22 p.



**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES E  
PROFESSORES DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DAS IFES DA REGIÃO  
NORDESTE**

Caro participante,

Sou Fernanda Xavier Guimarães, aluna do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal da Bahia.

Solicito sua colaboração no sentido de responder as questões abaixo, as quais estão relacionadas ao meu objeto de investigação: o currículo de biblioteconomia e as competências adquiridas pelos futuros bibliotecários para atuar na Biblioteca Escolar.

Grata pela sua colaboração!

**Identificação**

**Nome:**

**Instituição:**

**Professor ( ) Disciplina:**

**Cordenador ( )**

1) Em função da multiplicidade de espaços de atuação do bibliotecário, você considera relevante que o currículo de Biblioteconomia ofereça disciplinas que enfoquem especificamente conteúdos relativos a esses ambientes? Por quê?

2) Você acredita que as competências para atuar na Biblioteca Escolar podem ser adquiridas nas disciplinas da matriz curricular do curso de Biblioteconomia?

( ) Sim                      ( ) Não

3) Em caso afirmativo, aponte quais disciplinas da matriz curricular de seu curso aborda tais conteúdos?

4) Em sua opinião, o egresso do curso de Biblioteconomia de sua instituição adquire competências necessárias para atuar na Biblioteca Escolar? Justifique sua resposta.

5) Que habilidades você considera necessárias para que o profissional bibliotecário atue na biblioteca escolar?

6) No curso de Biblioteconomia de sua instituição, a disciplina Biblioteca Escolar figura como:

(     ) obrigatória                      (     ) optativa                      (     ) não se aplica

7) Em razão das peculiaridades inerentes à biblioteca escolar, você considera que a disciplina “Biblioteca Escolar” deveria constar como obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia?

8) Para você, o curso de Biblioteconomia de sua instituição oferece disciplinas que possibilitem ao egresso desenvolver atividades indispensáveis à formação do leitor e do usuário da Biblioteca Escolar?

(     ) Sim                                      (     ) Não

Em caso afirmativo, qual (ais) da(s) atividade(s) abaixo é(são) desenvolvida(s) nas disciplinas inerentes à Biblioteca Escolar, que possam dotar o futuro bibliotecário a executá-las nesse espaço.

- (     ) Hora do conto;
- (     ) Feira do Livro;
- (     ) Encontro com escritor;
- (     ) Sarau;
- (     ) Oficinas de arte e literatura;
- (     ) Jornada pedagógica;
- (     ) Representação teatral;
- (     ) Concursos literários;
- (     ) Recitais poéticos.
- (     ) Outros.

9) Qual é sua opinião acerca da Lei 12.244/10 – Lei da universalização das bibliotecas escolares?

10) A sua instituição promove ou promoveu algum tipo discussão/debate após a edição da referida lei? Justifique sua resposta.

(     ) Sim                                      (     ) Não

11) A sua instituição já promove(u) cursos de capacitação/atualização para profissionais que atuam na Biblioteca Escolar? Justifique sua resposta.

(     ) Sim                                      (     ) Não

**APÊNDICE B – QUADROS DE DISCIPLINAS CITADAS PELOS PARTICIPANTES CUJOS CONTEÚDOS ABORDAM A BIBLIOTECA ESCOLAR**

INSTITUIÇÕES	PARTICIPANTES	DISCIPLINAS
<b>UFAL</b>	COORDENADOR (A)	C1: Administração de Unidades de Informação (obrigatória); Biblioteca e Ação Cultural (eletiva); Fontes e Disseminação da Informação I (obrigatória); Fontes e Disseminação da Informação II (obrigatória); Formação e Desenvolvimento de Coleções I (obrigatória); Formação e Desenvolvimento de Coleções II (obrigatória); Leitura e Biblioteca (eletiva); Literatura Universal (eletiva); Literatura Brasileira (eletiva); Planejamento e Gestão de Serviços de Informação (obrigatória); Políticas Regionais de Informação e Cultura (obrigatória); Unidades de Informação Públicas, Escolares e Especializadas (obrigatória).
<b>UFBA</b>	COORDENADOR (A)	C2: Desenvolvimento de coleções; Biblioteca Pública e Escolar, Catalogação; Classificação; Ação Cultural.
	DOCENTE (S)	P2: Desenvolvimento de Coleções; Fontes de Informação; Administração de Unidades de Informação [...].  P3: Bibliotecas Públicas e Escolares (questão da leitura, do perfil do profissional etc); Administração de Unidades de Informação (tipologia de biblioteca); Animação Cultural.
<b>UFC-Cariri</b>	DOCENTE (S)	C3: [...] Teoria e Prática de leitura possa oferecer algum subsídio para que o aluno adquira competências relativas ao ambiente da biblioteca escolar, mas digo isso talvez, pois, na realidade acredito que necessita sim de uma disciplina específica para ser mais completa a formação.
<b>UFC-Fortaleza</b>	COORDENADOR (A)	C4: Bibliotecas públicas e escolares
	DOCENTE (S)	P5: História dos Registros do Conhecimento / Teoria e Prática da Leitura / Fontes Gerais de Informação / Gestão de Unidade de Informação / Informação e Sociedade / Formação e Desenvolvimento de Acervos / Estágio Supervisionado.  P6: As disciplinas de “Teorias da Informação e da Comunicação”; “Estudos de comunidades e de usuários”; “Informação e Sociedade”; “Cultura e Mídia”, “Teoria prática da leitura”; todas da grade de disciplinas obrigatórias e outras disciplinas opcionais que ampliem o raio de entendimento da sociedade e da cultura; da psicologia e comunicação social; da antropologia e dos costumes. Dentre as opcionais, a disciplina de “Bibliotecas Escolares”.

INSTITUIÇÕES	PARTICIPANTES	DISCIPLINAS
UFMA	DOCENTE (S)	P7: Gestão de Bibliotecas Públicas e Escolares, Leitura e Formação de Leitores, Fontes de Informação. P8: Gestão de Bibliotecas Públicas e Escolares (ministrada por mim coincidentemente)
UFPB	COORDENADOR (A)	C6: Ação Cultural em Unidades de Informação; Estudo de Usuário da Informação; Fundamentos da Biblioteconomia; Laboratórios de Práticas Integradas; Unidades de Informação Públicas e Escolares (optativa)
	DOCENTE (S)	P10: Marketing de Unidades de Informação; Empreendedorismo; Gestão da Informação.
UFPE	COORDENADOR (A)	C7: Práticas em Biblioteconomia e Ciência da Informação; Tipologia de bibliotecas; Tópicos Especiais em Gestão de Unidades de Informação 1; Tópicos Especiais em Recursos e Serviços de Informação 1; Usuários da Informação.
UFS	DOCENTE (S)	P11: “Unidades de Informação I”(disciplina obrigatória 4 h/a); “Unidades de Informação II” (disciplina obrigatória 4 h/a); “Sistemática da Leitura Infantil” (disciplina obrigatória 4 h/a); “Organização de Bibliotecas Escolares” (disciplina optativa 4 h/a); “Biblioteconomia e Documentação Educacional” (disciplina optativa 4 h/a).

Fonte: Dados da pesquisa.