



XX ENANCIB

21 a 25 Outubro/2019 – Florianópolis

A Ciência da Informação e a era da Ciência de Dados

ISSN 2177-3688

GT 6 – Informação, Educação e Trabalho

O SENTIDO DE BIBLIOTECA ESCOLAR PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

THE MEANING OF SCHOOL LIBRARY FOR SENIOR STUDENTS OF PUBLIC EDUCATION

Eliane Fioravante - Universidade do Estado de Santa Catarina
Miriam Vieira da Cunha - Universidade Federal de Santa Catarina
María del Carmen Agustín Lacruz - Universidad de Zaragoza

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: Resultado de pesquisa de doutorado cuja questão central foi conhecer o sentido de biblioteca escolar expresso por estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas de Santa Catarina. O aporte teórico-epistemológico concilia a Fenomenologia Social de Schutz, o Construcionismo Social de Berger e Luckmann, e o Interacionismo Sócio-histórico de Elias. Como método, adota a Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Entre dados coletados em 2016, destacam-se os discursos de 24 estudantes obtidos por meio de entrevistas gravadas, realizadas no ambiente escolar. Para o tratamento e análise desses dados adota a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre. A ideia de livro está na essência do que esse sujeito coletivo concebe por biblioteca escolar. O discurso coletivo desvela uma biblioteca escolar real e outra ideal. Com relação à biblioteca real, há denúncias de portas que se mantêm fechadas, falta de livros, necessidades e interesses de leitura não atendidos, espaço insuficiente, falta de conforto, de acesso à internet, carência de profissional para administrá-la, entre outros. Esses itens são considerados essenciais para incentivar a leitura e a frequência à biblioteca. A percepção do sujeito coletivo é de abandono. Apresenta os motivos que levam esse sujeito a frequentar a biblioteca da escola e outras unidades de informação.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar – Significado; Fenomenologia; Discurso coletivo; Representação Social; Bibliotecas Escolares em Santa Catarina.

Abstract: PhD research result whose central question was to know the meaning of library expressed by high school graduates in public schools in Santa Catarina. O theoretical-epistemological support reconciles Schutz's Social Phenomenology, the Social Constructionism of Berger and Luckmann, and Elias's Socio-historical interactionism. As a method, it adopts the theory of Moscovici Social Representations. Among the data collected in 2016, we highlight the speeches of 24 students obtained through recorded interviews conducted in the school environment. For the treatment and analysis of these data adopts the Lefèvre and Lefèvre Collective Subject Discourse Technique. The idea of The book is at the heart of what this collective subject conceives of as a school library. The collective discourse unveils a real and an ideal school library. Regarding the royal library, there are reports of doors that remain closed, lack of books, unmet needs and reading interests, space lack of comfort, lack of internet access, lack of professional to manage it, among others. These items are considered essential to encourage reading and library attendance. THE perception of the collective subject is abandonment. It presents the reasons that lead this subject to attend

Keywords: School Library – Meaning. Phenomenology; Collective Discourse; Social Representation; School Libraries in Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica¹ oferecida por instituições públicas brasileiras precisa de atenção. É o que revelam pesquisas do governo, que também têm relacionado as condições dessa educação às oferecidas pela biblioteca da escola, ao que se faz nessa biblioteca (BRASIL, 2011), ao tratamento e uso dos livros recebidos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (PAIVA; BERENBLUM, 2009) e ao índice de repetência e evasão escolar (IRELAND, 2007), entre outros. Em 2010, o Governo Federal instituiu a Lei das Bibliotecas Escolares - Lei de n. 12.244 (BRASIL, 2010), cujo texto enfatiza um conceito de biblioteca escolar (BE) rígido e reducionista, que dá ênfase ao livro, e considera que um local com acervo mínimo de um livro por estudante, pode ser denominado biblioteca escolar. Essa lei determinou o prazo de 10 anos para as escolas brasileiras terem sua biblioteca. Contudo, as ações do Executivo federal, estadual e municipal, para implementá-la até 2020², podem ser traduzidas numa palavra: descaso.

Em 2016, o Brasil ocupava o 63º lugar entre os 75 países participantes no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)³. Esse fato levou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a alertar o governo brasileiro sobre o impacto desse resultado para o desenvolvimento do país. Em 2017, o Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicou no censo escolar que 50,5% das escolas brasileiras (públicas e privadas) tinham bibliotecas, em um universo que atendia 48,8 milhões de estudantes da educação básica, sendo 81,6% deles na educação pública. Em Santa Catarina (SC), 51% das unidades escolares públicas e privadas, têm biblioteca. Algumas dessas unidades têm biblioteca e sala de leitura, outras apenas uma sala de leitura; mas 44% delas não tem

¹ Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei n. 9.394/1996, a educação básica no Brasil é constituída por pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 03 abr. 2019.

² Na Câmara dos Deputados tramita o PL n. 9.484/2018 que visa prorrogar esse prazo para 2024, ampliar o conceito de biblioteca escolar, e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/565634-COMISSAO-APROVA-NOVO-CONCEITO-DE-BIBLIOTECA-ESCOLAR-E-AMPLIA-PRAZO-PARA-CRIACAO-DE-ACERVO.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.

³ Programa vinculado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que trienalmente avalia o conhecimento de estudantes entre 15 e 16 anos, nas áreas de matemática, ciências e leitura (INEP, 2017). O Brasil participa dessa avaliação desde 2000, e em 2016 ficou na 63ª colocação em ciências; 59ª em leitura e 66ª em matemática, abaixo do nível básico de conhecimento estabelecido para essas áreas (BRASIL, 2016). A mais recente avaliação, aplicada em 2018, terá os resultados divulgados em dezembro 2019. (Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 26 maio 2019.

biblioteca (INEP, 2017). Conforme o Educacenso⁴, o ensino público desse Estado é oferecido em 1.254 unidades escolares. Dessas, 1.073 pertencem à estrutura da Secretaria da Educação, e 181 funcionam em unidades cedidas por outros órgãos, inclusive escolas das Secretarias Municipais de Educação (INEP, 2017). Na esfera pública estadual, 69% das escolas têm biblioteca. Há unidades com biblioteca e sala de leitura, outras apenas com sala de leitura; e 29,6% não têm biblioteca nem sala de leitura (SANTA CATARINA, 2017).

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Teve como objetivo conhecer o sentido de biblioteca escolar para estudantes que por mais de uma década conviveram com outros atores sociais, numa mesma escola com biblioteca.

2 APORTE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

Essa pesquisa tem seu arcabouço epistemológico na Fenomenologia Social de Alfred Schutz, associada às concepções teóricas do construcionismo social de Peter Berger e Thomas Luckmann e do processualismo sócio-histórico de Norbert Elias.

A Fenomenologia schutziana recebeu forte influência da Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl e da Sociologia Compreensiva de Max Weber. Também encontrou amparo na Psicologia Social de Henri Bergson e em estudos de outros teóricos. A ênfase de Schutz está nos preceitos husserlianos e weberianos, estudados de 1924 a 1931. Em 1932, Schutz anunciou sua teoria ao publicar o livro *A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva*, traduzida no Brasil em agosto de 2018. Schutz salienta a relevância do pesquisador social que busca conhecer e compreender os fenômenos sociais, a olhar para o Mundo da Vida cotidiana, lugar da atitude natural e do conhecimento do senso comum praticados pelos atores sociais que os utilizam para compreenderem as suas ações e as ações dos outros.

As ações dos atores sociais são resultado de uma atitude intersubjetiva. Portanto, não

⁴ Sistema unificado, coordenado pelo INEP, responsável pela coleta, reunião e disponibilização dos dados educacionais de cada estudante, professor, turma, e de escolas de ensino públicas e particulares do país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é definido a partir desses dados os quais determinam o planejamento para a distribuição de recursos às escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>. Acesso em: 15 jul. 2019.

apenas da reflexão do ator executante da ação (ação subjetiva), conforme defendia Weber, mas da reflexão de sua ação em relação às ações dos demais atores sociais. Conforme Defendia Schutz, é intersubjetiva por interferir na ação do ator social e na sua percepção do mundo social. Para Berger e Luckmann (2003, p.175) “não somente vivemos no mesmo mundo mas participamos cada qual do ser do outro.” É dessa interação que veiculam as representações sociais de objetos, pessoas ou acontecimentos, que nos são impostas, e a partir das quais podemos conhecer o sentido que têm para os atores sociais. Para Schutz (2008, p. 199, tradução nossa), sentido, ou significado, refere-se ao “[...] resultado de uma interpretação de uma experiência passada contemplada desde agora com uma atitude reflexiva” representado pela linguagem discursiva. Desse modo, linguagem e relação face a face tornam-se fundamentais para a construção e percepção dos fenômenos sociais.

O Mundo da Vida, conceito originário de Husserl, é um mundo dado aos que nele nascem. A expressão “dado” é sinônimo de herdado, de recebido “pronto”. No ambiente familiar, os recém-chegados passam por processos de aprendizagem e de socialização, segundo Berger e Luckmann (2003), primários. Nele interiorizam hábitos, uma língua, uma cultura, observam os familiares e seus papéis, assim como outros que integram a vizinhança, por exemplo, o padeiro, o dono do mercado, entre outros, enquanto vão interiorizando as representações daquilo que integra o seu mundo cotidiano. Na escola continuam os processos de aprendizagem e de socialização, designados por Berger e Luckmann (2003) como secundários. Nessa etapa do desenvolvimento social do indivíduo, o conhecimento não é de senso comum (portanto há uma resistência natural ao enfrentar esse processo), e a linguagem é artificial, por isso mais trabalhosa, de mais difícil assimilação, e de familiarização. A escola tem uma estrutura burocratizada, e faz uso de instrumentos e técnicas para que se ensine e se aprenda o conhecimento criado pelo homem a partir da natureza. Na escola, os atores sociais têm a oportunidade de aprender e socializar novas regras e conceitos. Segundo Berger e Luckmann (2003), o indivíduo vive uma realidade subjetiva (naturalmente apreendida na consciência) e outra objetiva (institucionalmente definida). Essas realidades coabitam no mundo psicológico e sociológico, em um processo contínuo possibilitado pela interiorização, objetivação, legitimação, sedimentação e exteriorização. Durante esse processo, os estudantes são envolvidos em práticas que interiorizadas e sedimentadas em suas mentes, são exteriorizadas em diferentes ações praticadas no cotidiano escolar. Além de ocorrerem em um lugar, as ações se dão em um tempo, convencionado pelo homem como passado, presente

e futuro. No passado estão os seus predecessores, no presente seus contemporâneos e entre esses os seus associados (aqueles com quem mantém uma relação mais próxima). Nessa perspectiva, no futuro estarão seus sucessores que por sua vez se reportarão aos do presente como seus predecessores.

As ações e suas intencionalidades envolvem a memória, cujo acesso se dá pela linguagem. É a partir da “escuta” do pensar expresso pela fala, que podemos observar o resultado da imposição das representações sociais e a modelação da conduta nos atores sociais. Segundo Elias (1994, p.29),

A relação entre as pessoas é comumente imaginada como a que existe entre bolas de bilhar: elas se chocam e rolam em direções diferentes. Mas a interação entre as pessoas e os ‘fenômenos reticulares’ que elas produzem são essencialmente diferentes das interações puramente somatórios das substâncias físicas.

Segundo Elias (1993), os indivíduos mantêm uma constante relação de interdependência, por precisarem se servir de conhecimento e dos papéis sociais uns dos outros. Quanto mais complexa a sociedade, mais diversificados são os papéis sociais, e mais dependentes os indivíduos são uns dos outros. Os papéis sociais derivam da divisão do trabalho. A necessidade da aprendizagem e da socialização secundárias é fruto desses papéis. Elias (1994) expressa o conceito de *habitus social* que faz o indivíduo ser o que é, ter uma biografia, definida por Schutz como situação biograficamente determinada, ou seja, aquilo que o faz ser o que é Aqui e Agora.

O crescimento do capitalismo industrial observado por Weber, a afetar as ações sociais, o faz tipificá-las em ação racional com relação a fins, racional com relação a valores, afetiva e tradicional (WEBER, 2012). A exigência de mais racionalização nas ações sociais geram maior burocratização nas instituições sociais (entre elas as escolas), produz impactos e resistências no ambiente do trabalho, por impor às pessoas adaptações. Na perspectiva de Weber (2012), as ações praticadas no nível macrossocial, ou da estrutura social, incidem nesse ambiente microssocial, entendido por Schutz (2008) como Mundo da Vida cotidiana. Também as ações praticadas nesse mundo da linguagem natural e do conhecimento do senso comum, interferem nas praticadas no âmbito da estrutura social. Para Schutz (2008), influenciado por Husserl, toda ação racional é movida por intencionalidade(s), que são os “motivos-para” e “motivos-porque”. Os “motivos-para” estão no tempo presente, razão pela qual são facilmente identificados pelo ator social. Os “motivos-porque” estão no passado, e por isso

bastante interiorizados no ator social que na maior parte do tempo não tem consciência deles. Para conhecê-los o pesquisador precisa fazê-lo falar sobre suas ações, rememorá-las, de modo que consiga voltar ao passado, trazendo dele as razões de certas ações no presente. Ao recorrer aos atores sociais, fontes vivas “guardadoras e socializadoras” de conhecimento, o pesquisador tem a possibilidade de compreender parte da realidade social.

3 APORTE METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, com aporte metodológico na Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações sociais englobam fenômenos psicológicos e sociológicos. São convenções e produtos da interação e da comunicação originárias de um contexto social específico. Por isso, trazem ou revelam uma marca de tempo e de espaço/lugar, estando presentes nos mundos externo (social) e interno (na mente) do indivíduo, devendo ser pesquisadas nesses dois âmbitos (MOSCOVICI, 2004). Mesmo sem termos consciência, quando olhamos, pensamos, e/ou mencionamos determinado objeto, pessoa, ou acontecimento, não os excluimos de um contexto. Para Moscovici (2004, 2004, p.37), as representações são “[...] transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.” As representações sociais nos são impostas e penetram na mente de cada indivíduo. Trata-se de um exercício mental que transforma algo estranho ao indivíduo em algo familiar pelo uso de ancoragem e da objetivação. Esses conceitos expressam formas de lidar com a memória. A ancoragem é dirigida para dentro da mente; mantém a memória do indivíduo em movimento, permitindo que objetos, pessoas ou acontecimentos façam parte dessa memória a partir de um exercício de identificação, classificando-os “de acordo com um tipo e os rotula com um nome.” A objetivação resgata da mente conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior e assim “fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.” Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2004, p.78). O estudo das representações envolve muitas demandas, entre elas, a valorização da sua descrição; e o tempo, por serem históricas, influenciando o indivíduo e desenvolvendo-se nele da infância à maturidade (MOSCOVICI, 2004). Representar é dar nome às coisas, que podem ser descritas, adquirir certas características, tornam-se uma imagem comunicável e/ou ligar-se a outras imagens quando nomináveis.

4 PROCEDIMENTOS

Neste capítulo expomos os critérios que definiram o contexto da pesquisa (cidades e escolas), seus participantes, os instrumentos de coleta de dados e seu teste, o acesso às escolas, os cuidados éticos, e a escolha da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para tratamento dos dados.

4.1 Seleção das escolas e dos estudantes

Santa Catarina tem 295 municípios. Em 2016 tinha 1.073 unidades escolares vinculadas à Secretaria de Educação, e contabilizava 525.866 matrículas (sendo 33% delas no ensino médio) (SANTA CATARINA, 2017). Com esse quadro, foi preciso definir critérios para selecionar as cidades e as escolas participantes, *locus* dos estudantes que pretendíamos entrevistar. Para escolher as cidades, identificamos as duas com maior população em cada uma das mesorregiões catarinenses: Chapecó e Caçador; Joinville e Jaraguá do Sul; Lages e Campos Novos⁵; Blumenau e Itajaí; Florianópolis e São José; Criciúma e Tubarão. Buscamos identificar, nessas cidades, a escola estadual com maior número de estudantes que oferecia todo o ensino fundamental e o ensino médio regular, e com estudantes no terceiro ano do ensino médio que tivessem permanecido nela durante toda a educação básica. Além disso, essa escola deveria ter uma biblioteca durante esse período. Os critérios para a seleção dos estudantes participantes foram: a) estar matriculado em escola de educação básica vinculada à administração pública estadual com ensino fundamental e médio; b) estudar em escola localizada em um dos municípios selecionados; c) estar cursando o 3º ano do ensino médio; d) ter frequentado a mesma unidade escolar durante toda a educação básica; e) estudar em uma escola que teve biblioteca durante toda a sua formação básica. Foram entrevistados alunos, independentemente de serem usuários da BE. O essencial foi identificar os que atendiam ao perfil definido e desejassem participar da pesquisa de maneira espontânea. Entendíamos que isso era fundamental para revelar o que é natural e comum no Mundo da Vida relacionado à biblioteca. Buscamos nos aproximar daquilo que naturalmente vem sendo construído no meio escolar e que atinge a todos. A não distinção entre usuários, ou não usuários da biblioteca da escola, nos possibilitou conhecer os “motivos-para” e os “motivos-

⁵ Terceira cidade mais populosa da Mesorregião Serrana, a vir participar da pesquisa porque naquele momento a segunda cidade, Curitiba, não tinha escola que atendesse os pré-requisitos desta pesquisa.

porque” relativos ao uso e ao não uso da biblioteca, que sinalizam facetas da realidade histórico-social dos participantes e da instituição escolar. O interesse pelos participantes deu-se pelo papel que desempenham, por terem idade/maturidade para refletir e falar sobre a BE. Em síntese, a pesquisa envolveu 12 bibliotecas de 12 escolas públicas, de 12 municípios, 24 estudantes, 12 diretores, e 12 professores responsáveis pela biblioteca.

4.2 Acesso às escolas e aos estudantes

Entrar nas escolas, foi condição para identificar os participantes e fazer as entrevistas. Para isso, foi preciso obter autorizações do secretário da educação, dos gerentes regionais, e dos diretores das escolas. Do conjunto dessas autorizações, e acordos estabelecidos entre estudantes participantes e pesquisadora por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo para gravação das entrevistas, firmou-se um compromisso ético na condução da coleta de dados e no uso dos mesmos, entre outros. Como exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, a pesquisa reuniu seis diferentes autorizações aprovadas pelo Parecer nº 1.576.006/2016.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Antes da coleta dos dados foi realizado um teste de seus instrumentos (um roteiro de entrevista e três questionários). Essa etapa envolveu três escolas estaduais localizadas em Florianópolis, seis estudantes, dois diretores de escola, e dois professores responsáveis pela biblioteca, nas mesmas condições dos que participariam da coleta definitiva. A avaliação dos instrumentos resultou em pequenos ajustes no roteiro de entrevistas e questionários.

A coleta definitiva deu-se em junho e julho de 2016 e utilizou diário de visitas, entrevistas, questionários e análise documental dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas. A coleta iniciou a partir do acesso da pesquisadora às escolas, com a elaboração de um diário de visitas, onde registrou o que via, ouvia, percebia nesses contextos, sobre a coleta dos dados, e as providências para fazer as entrevistas. O diário de visitas descreve o contexto escolar, a biblioteca, como os entrevistados foram identificados, os procedimentos éticos, os cuidados para que os estudantes se sentissem à vontade, os momentos da entrevista, entre outros. O local das entrevistas foi definido de forma a evitar que a presença de terceiros não

interferisse nas reflexões dos entrevistados. Os dados dos estudantes foram coletados por entrevista, no ambiente escolar, preferencialmente na biblioteca. O roteiro constou de sete perguntas abertas, cuja intenção foi “fazer” o entrevistado lembrar e falar. Após as entrevistas, os estudantes responderam a um questionário. A ideia foi evitar que as respostas dadas no questionário não interferissem nas suas reflexões durante a entrevista. Os diretores e responsáveis pelas bibliotecas também responderam a questionários.

4.4 Tratamento dos dados das entrevistas

Para tratar e analisar os dados coletados nas entrevistas, adotamos a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que, segundo seus autores (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16), tem “o pensamento coletivo como discurso da realidade”, e que um pequeno grupo é um “sujeito de um pensar coletivo, porque não pode ser considerado um representante empírico, estatístico, de uma coletividade.” Essa técnica faz uso de quatro figuras metodológicas: Expressões-Chave (E-Ch); Ideias centrais (IC); Ancoragens (AC); e Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), e são aplicadas em duas etapas distintas: Instrumento de Análise de Discurso 1 (IAD1) e Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD2). Após a transcrição das 24 entrevistas gravadas, fez-se a leitura e decomposição dos discursos de cada uma das sete questões da entrevista, identificando as E-Ch, IC, e AC, resultando nos DSC das sete perguntas de entrevista, e deles o DSC final: a resposta da pergunta da pesquisa.

5 RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos uma síntese dos dados e sua análise, dividida em três seções.

5.1 Dados dos questionários, Projetos Político Pedagógicos e diário de visitas.

As ações identificadas são assim descritas: a) **a biblioteca não permanece aberta durante todo horário de funcionamento da escola.** Segundo os professores responsáveis por estas unidades, sete funcionam todos os dias pela manhã, sete todos os dias à tarde, e três todos os dias à noite. Oito bibliotecas permaneciam fechadas no período noturno. Em síntese, apenas duas bibliotecas funcionavam todos os dias nos três turnos. Isso nos leva a inferir que

as escolas têm problemas para manter professores responsáveis nas suas bibliotecas; b) a maioria dos **professores responsáveis pelas bibliotecas** atua só, e nenhum deles possui formação em biblioteconomia, ou outra qualificação nessa área. Entre os responsáveis, alguns informaram se adequar melhor à biblioteca e às suas atividades. Outros afirmaram que se sentiam isolados. Alguns desencantados. As atribuições desses professores são mencionadas em sete PPP, e incluíam desde o serviço de referência, empréstimo, catalogação e seleção, até a elaboração do regulamento do setor, e a dinamização da biblioteca, entre outros; c) **espaço físico insuficiente e desconfortável**. Apenas uma biblioteca apresentava espaços distintos para usuários, para as reuniões dos funcionários e para o tratamento do acervo. Nove das 12 bibliotecas ocupavam uma área correspondente a uma sala de aula. A maioria das bibliotecas ocupa um espaço pequeno, sem paredes internas, e utiliza móveis para separar o atendimento (balcão ou mesas de empréstimo), e os espaços dos usuários; d) **serviços oferecidos**. Segundo seus responsáveis, todas as bibliotecas fazem empréstimo (uma delas oferece apenas este serviço); 11 ajudam os estudantes nas pesquisas; oito tem serviço de referência; cinco tem hora do conto; e três fazem empréstimo entre bibliotecas; e) **carência de computador e de acesso à internet**. Nove bibliotecas têm computador. Apenas uma escola indica isso no PPP. Oito bibliotecas têm um computador. Em seis delas esse recurso é utilizado para a organização da coleção, administração e empréstimo. Cinco bibliotecas têm acesso à internet, de uso exclusivo do responsável pelo setor; f) **os recursos financeiros** destinados às biblioteca, são mínimos, e a sua origem varia: recursos governamentais (PDDE⁶, CPESC⁷), contribuições da Associação de Pais e Professores (APP), gincana escolar, cobrança de multa e recursos da carteirinha da biblioteca, e de projetos amparados com recursos de uma empresa. A taxa cobrada pela carteirinha ajuda as bibliotecas, mas pode contribuir para afastar os estudantes. A prestação de contas da unidade é mencionada em um PPP. A **cobrança de multa** aparece no PPP de duas escolas. Os livros didáticos não mais utilizados são doados a instituições para venda ou reciclagem. As escolas não podem vendê-los. A falta de novos livros de literatura é

⁶ Trata-se do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que anualmente disponibiliza às escolas verba oriunda do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um auxílio voltado a melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas e reforçar a autogestão escolar. O valor destinado é baseado nos dados do censo escolar do ano anterior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 22 jul. 2019.

⁷ Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina (CPESC), para pagamento de despesas de pequeno vulto, extraordinárias e urgentes, criado pelo Decreto 1.949, de 19 dez. 2013 (DOESC). Disponível em: <http://doe.sea.sc.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

uma reclamação recorrente dos entrevistados e dos responsáveis pela biblioteca; g) **docentes distantes da biblioteca**. Diferentemente dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano os professores (com algumas exceções), não costumam acompanhar os estudantes à biblioteca; h) **PPP desatualizado e a biblioteca pouco aparece nele**. O PPP representa o que a comunidade traçou para a escola. O mais antigo é de 2012. Os dois mais recentes são de 2016, ano da coleta de dados. Em nove PPP a biblioteca é mencionada na parte referente à estrutura física da escola. Em um deles esta é a única informação sobre a biblioteca. O empréstimo, serviço fundamental em qualquer biblioteca, é citado em dois PPP. O horário de funcionamento, marcado no regulamento de 10 bibliotecas, é indicado em apenas cinco PPP. Ao ler os PPP, observamos que para a maioria das comunidades escolares a biblioteca é pouco relevante, não faz parte do projeto escolar. Contudo, mesmo com as precariedades apontadas pelo sujeito coletivo, pelos responsáveis pelas bibliotecas, e as percebidas pela pesquisadora quando em visita às escolas, a biblioteca escolar real, concreta, a que há no Mundo da vida escolar, é mais do que é mencionada nos PPP. Assim, pode-se inferir que a comunidade escolar esquece da biblioteca, que desta forma não se convence que essa unidade tem força mobilizadora que pode mudar a realidade da escola e a formação dos estudantes.

Os desafios enfrentados pelos responsáveis pelas bibliotecas citados nos questionários são: falta de verba para aquisição de documentos; organização da biblioteca; conquista de leitores; cumprimento das normas; controle do acervo e perda de livros; falta de cursos de capacitação; carência de acervo, dificuldade em manter o acervo atualizado e disponível; ausência de informatização e de estrutura e extravio de livros, entre outros. Diante disso, a pergunta que fazemos é: Esses professores responsáveis pelas BE não participam das discussões para atualização do PPP, incluindo nele garantias para a bibliotecas escolar?

5.2 O que é biblioteca escolar para o sujeito coletivo “estudante de ensino médio”?

O sentido de BE expresso pelo sujeito coletivo perpassa por todas as respostas das perguntas da entrevista. O percurso dos estudantes na educação básica determinou o desenho do DSC final. Com isso foi possível perceber como o sujeito coletivo se aproximou da biblioteca, como a utilizou, as relações entre biblioteca e sala de aula, a sua interação com a família, com outras bibliotecas, principalmente com a BP, e como foi se afastando da BE. O

DSC revela as interações e demandas dos estudantes relativas à biblioteca escolar, seus desdobramentos, a intencionalidade nas ações referentes ao uso da BE, o uso de outras bibliotecas e o fato de não utilizar nenhuma biblioteca. As marcas de ancoragem (negrito e grifado) no DSC final permanecem nos trechos citados nesta seção.

O sentido de BE expresso no DSC está associado essencialmente ao livro e às possibilidades oferecidas por esse objeto, nesse lugar.

*[...] **basicamente é o conceito, né? É o lugar onde ficam todos os livros** que a escola recebe, alguns do governo, a maioria na verdade, que eu vejo, que eu pego e tem o selo do governo. [...]. **Um lugar [...] onde guarda os livros.** [...] é o espaço onde tem os livros [...]. [...] teria que ter livros [...]. Vir aqui e ter vários livros. [...] É o centro que [...] armazenam os livros que [...] professores, diretores, [...] ganham do governo, ou [...] que eles trazem (FIORAVANTE, 2018, p. 248).*

Neste trecho do DSC está expressa a ideia de que o governo presta um favor à escola ao “dar” livros para ela, sugerindo que o sujeito coletivo desconhece ser obrigação do governo garantir as condições para que o povo tenha uma boa educação.

Para o sujeito coletivo a BE facilita o processo educativo. É um espaço democrático dedicado ao saber e ao prazer. Essa biblioteca serve tanto para atender os estudantes naquilo que o currículo lhes impõe, como na sua necessidade de ler por prazer, de minimizar o estresse, de ter um refúgio:

Porque quando a gente lê, querendo ou não, [...] “viaja” [...] sai da [...] realidade pra viver outra [...] mesmo na escola, pra [...] conhecer outras coisas [...]. [...] se desligar [...] das conversas de dentro da sala. [...] ficar no teu canto, ler um livro [...] e pensar [...]. É um espaço onde a gente pode se refugiar. Porque na sala de aula muitas vezes é imposto conceitos [...], e a biblioteca é o lugar onde a gente encontra livros, e o livro [...] abre a nossa mente [...]. Então, é um lugar de descoberta, um lugar de refúgio (FIORAVANTE, 2018, p.249).

A biblioteca escolar é associada à leitura, ao acesso à literatura. A leitura abre um leque de possibilidades: conhecimento, aprendizagem, aprofundamento, esparecimento, reflexão, refúgio, encontrar novidades, conhecer experiências de outras pessoas. Em razão disso, o acervo deve atender aos diferentes leitores, nas suas diferentes idades, gostos e necessidades. Afinal, segundo Fioravante (2018, p.249-250), *[...] vindo na biblioteca a gente tem essa oportunidade de poder ler e poder aprender um pouco mais, [...] não só da coisa da sala de aula. Porque [...] livro [...] não traz só os métodos científicos, né? Ele traz também as experiências que outras pessoas tiveram na vida [...].*

O estudante incentivado pela leitura, tem aumentada a oportunidade de descobrir possibilidades para responder a outras necessidades, que repercutem na sua formação e atuação social. Segundo o sujeito coletivo [...] *a partir da escola [eu] desenvolvi o gosto pela leitura. [...] desde o [...] Ensino Fundamental que eu frequento [a biblioteca]. [...] graças à escola, eu gosto de ler e [...] escrever* (FIORAVANTE, 2018, p.248).

Para o sujeito coletivo, quando não existia internet, toda pesquisa era realizada na BE: [...] *agora tem o computador [...], a internet, é mais fácil. Mas antigamente, [...] as pesquisas eram feitas todas aqui, né?* Ele utiliza a internet principalmente para fazer pesquisas solicitadas em aula. A biblioteca escolar *É um lugar onde os alunos têm um acesso mais fácil a livros pra fazer pesquisas, porque [...] nem [...] todos têm internet em casa [...], e aqui [...] só tem uma biblioteca pública, no Centro [...]. Daí é [...] uma facilidade [a biblioteca na escola]* (FIORAVANTE, 2018, p.248). Por outro lado, a dependência do livro didático contribui para que a BE seja pouco lembrada na escola.

Agora a gente não usa muito. Têm bem poucos [professores] que trabalham [na biblioteca], porque não tem muita matéria. [...] tem [...], mas muitas matérias eles focam mais no ensino mais normal [...]. Português nem tanto. Cada matéria tem seus livros [...] que [...] entregam no início do ano e no final do ano tem que devolver. [...]. Agora é mais os livros próprios do ensino. [...]. Agora a gente [...] quase não vem. [...]. [...] agora [...] eu venho mais por conta, [...] por vontade minha mesmo por ler (FIORAVANTE, 2018, p.247).

Uma das justificativas da baixa procura pela biblioteca da escola é ela não ter computador nem internet. A sala de informática, utilizada sob a orientação de um professor é relevante para os jovens estudantes, que a comparam com a biblioteca.

E hoje em dia [...] a gente não vai mais [...] na biblioteca. Porque [...] antigamente, também não tinha a sala ali [...], com computadores [...]. Hoje já tem. Daí a gente já prefere ir pra informática do que ir pra biblioteca [da escola]. [...] a tecnologia influencia muito [...]. [...] por isso [...] muitas pessoas tão deixando de ir pra biblioteca [...], preferem [...] pesquisar na internet que vem mais rápido (FIORAVANTE, 2018, p. 260).

O sujeito coletivo reivindica computador e internet na biblioteca, entretanto mostra-se preocupado com o uso exagerado dessa ferramenta por crianças. Entende dificultar a aprendizagem, causar dependência, e inibir o interesse por literatura. Defende que desde cedo as crianças sejam incluídas em atividades de leitura, já que [...] *ler um livro [...] traz mais benefício do que ficar só atrás de uma rede social* (FIORAVANTE, 2018, p.249). Por outro lado, esse sujeito dá sinais de que se tornou dependente das TIC, quando afirma: *Não consigo pegar um livro [...] e ficar lendo [...]. [...]. [É que] [...] eu leio, mas eu não vou em biblioteca. [...] leio*

[...] só on-line, livros em geral [...] que me interessam [...] (FIORAVANTE, 2018, p.252-258). No que concerne ao uso da informação, pode-se inferir que essas ações indicam um novo perfil de estudantes e de usuários de bibliotecas, **Porque a internet a gente sabe que tá nas nossas mãos, né?** (FIORAVANTE, 2018, p.256).

A internet é associada à facilidade de acesso à informação. *Vem mais rápido*, afirma o sujeito coletivo. Contudo, ele próprio não confia plenamente nas informações disponibilizadas na Web.

[...] hoje em dia tem internet [...] mas o livro ainda é uma importante forma de aprendizado. [...] na internet tem muita coisa, mas muitas vezes errada. O livro não, [...] tem uma coisa [...] verificada, corrigida, [...]. [...] uma certeza do conteúdo [...]. [...] aprovação de uma editora, uma análise ortográfica. Tudo certo [...] perante [...] as leis do país, né? Então, é mais confiável [...] (FIORAVANTE, 2018, p. 252).

Essa desconfiança contribui para que a BE represente [...] *um lugar onde a gente [...] [pode] se ajudar, [...] querer pesquisar. [...] onde tu te sentes mais seguro pra [...] aprender* (FIORAVANTE, 2018, p.248). Esta fala sinaliza que as bibliotecas escolares podem contribuir muito mais na formação dos estudantes, ensinando-os, por exemplo, a utilizar a WEB, de forma diferente da ensinada no laboratório ou na sala de informática.

No DSC final se constata como ocorreu o processo de aproximação e de afastamento da BE vivido pelo estudante. Durante toda a educação básica, a biblioteca sempre esteve próxima do sujeito coletivo. Contudo, a sua estrutura, as práticas escolares, o entendimento desse espaço por educadores (conforme revela o DSC e os PPP), contribuíram para que metade dos entrevistados agisse como se não houvesse biblioteca na escola. Entre esses que não utilizam a BE, 11 não utilizam nenhuma biblioteca.

No discurso coletivo, a biblioteca é compreendida essencialmente como “lugar”, “local” e “espaço” de livro, e em razão disso, como um lugar de possibilidades. Michel de Certeau (1925-1986), distingue lugar de espaço. Lugar/local é algo estático, estrutural, físico, imposto, um deve ser. Já espaço é a transformação do lugar pela ação de quem o utiliza, ou seja, o espaço é o lugar da prática (JOSGRILBERG, 2005). Assim, ao ocupar a BE como protagonistas, os atores sociais podem criar e descobrir, nesse lugar, possibilidades, criar sociabilidades e transformá-la em um espaço.

O sujeito coletivo afirma que foi incentivado por professores, membros da família e colegas a frequentar a biblioteca da escola. Contudo, as deficiências desse espaço, a baixa

frequência da comunidade escolar, o faz concluir que a biblioteca está esquecida. Questiona o porquê dessa baixa frequência, ensaiando uma resposta:

[...] ultimamente a biblioteca tá meio esquecida. [...]. Aí, tem que dar um toque [...] para os professores alertarem os alunos pra voltarem a ler. [...] eu tinha uma professora de português que toda semana [...] pegava os livros daqui e levava pra gente fazer uma leitura de uma aula. [...]. E hoje eu não tenho mais isso, e eu gostava. Aí eu parei de vim aqui pra pegar livro [...]. [...]. É assim. Eu não tenho muito contato com a biblioteca hoje em dia como antes eu tinha (FIORAVANTE, 2018, p.254).

Na nossa pesquisa (FIORAVANTE, 2018, p.260), o sujeito coletivo reflete sobre o seu distanciamento da biblioteca: *Antigamente [...] a gente sempre ia na biblioteca, né? [...]. E hoje em dia [...] a gente não vai mais [...]. Então, hoje em dia a biblioteca [...] tá sendo abandonada [...]. [...]. A gente vinha [...] bastante. [...] com o tempo foi parando [...].* Denuncia a falta de boas condições dessas unidades para a formação do estudante quando afirma que as instituições e os atores sociais existem para desempenhar papéis. Expõe o que entende ser papel do Estado, da escola, da biblioteca, do professor com a educação pública, sendo bastante distintos do papel da família.

A [...] escola [...] é a parte mais importante da formação de uma pessoa, [...] na questão do conhecimento. [...] o caráter [...] é a família que forma, é dever da família. O da escola é o conhecimento. Porque [...] uma pessoa entra [na escola] [...] com cinco anos de idade e sai com dezessete, dezoito [...]. Então, nesse meio tempo a escola, [...] tem o dever de [...] dar atenção, dar um ensino de qualidade pra pessoa. Porque essa pessoa [...] vai ser um futuro profissional que vai servir à sociedade. Então, [...] Além [...] da qualidade dos professores, [...] de os professores ensinarem, [que] a [...] diretoria [...] tenha uma boa gestão [...], não falte nada pra escola, a biblioteca [...] ser bem administrada, [...] bem organizada, [...] que tenha bastante conteúdos pra pessoa ler [...] e aprender. [...] a biblioteca [...] tem que ser algo diversificado. Porque a pessoa que entra na escola [...] procura um conhecimento. Então, quanto maior a oportunidade de conhecimento, melhor pra pessoa, melhor pra formação da pessoa (FIORAVANTE, 2018, p.260-261).

Para esse sujeito coletivo, sem o cumprimento desses papéis, o futuro dos estudantes estará comprometido. A Lei n. 12.244/2010 (BRASIL, 2010) afirma que toda biblioteca escolar deve ter bibliotecário, mas na prática isso não acontece. O papel do bibliotecário é desconhecido na escola.

O sujeito coletivo afirma a necessidade da biblioteca da escola ser um lugar silencioso. A maioria das bibliotecas visitadas são pequenas, sem condições para atender a todos e com atividades diversas, muitas vezes incompatíveis. A leitura, a pesquisa, e a hora do conto no mesmo espaço representam um desafio para os usuários e para o responsável pelo setor.

Conforme vivenciado pelo sujeito coletivo, a escola prioriza o incentivo à leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o estudante das séries subsequentes tem dificuldade para encontrar espaço para atender às suas necessidades de leitura e pesquisa. Nas séries iniciais, ele empresta livros, ouve histórias, e afirma que o lugar é um espaço de alegria, diversão, algazarra. Quando adulto, a percepção desse espaço é outra: [...] *um aluno não vai conseguir ler um livro, [...] numa turma bagunceira. [...] A biblioteca é um lugar calmo onde exige muito silêncio. [...] é mais tranquilo pra gente pensar, refletir, ler [...]. [Um] [...] ambiente [...] pra leitura mesmo. [...] pro aluno ficar, realmente, centrado no livro* (FIORAVANTE, 2018, p.254-255). Este trecho nos faz pensar que, se existe uma incompatibilidade entre o barulho numa biblioteca, (que pode ser evitado com a educação do usuário), e as atividades de leitura, reflexão e pesquisa, essa incompatibilidade parece não ser percebida pelos profissionais e professores encarregados da gestão escolar e do planejamento das atividades da/na biblioteca.

5.3 Ações do sujeito coletivo relacionadas à biblioteca da escola e intencionalidades

Segundo Schutz (2008) a intencionalidade está presente em toda ação social e é classificada em “motivos-para” e “motivos-porque”. Os “motivos-para” estão no presente. Os “motivos-porque” estão no passado, e têm relação com a situação biográfica dos atores sociais.

Entre os “motivos-para” o sujeito coletivo frequentar a BE há os demandados pelo currículo e os de cunho privado. Vejamos: a) fazer pesquisas em livros; b) emprestar livros para pesquisa; c) emprestar livros e fazer trabalhos; d) estudar para provas; e) buscar livros didáticos para serem usados em aula; f) ler no local; g) emprestar revistas e literatura do vestibular; h) ler literatura clássica brasileira para as aulas; i) emprestar livros de literatura; j) realizar atividades de aula; k) ler livros de literatura para o vestibular; l) descobrir novidades; m) entreter. Além da BE atender a tais necessidades, o sujeito coletivo utiliza o local como refúgio para ler, espairar, se desligar de problemas, e imposições feitas em sala de aula. Encontrar o que procura/precisa/deseja na biblioteca da escola, residir próximo à escola, e utilizar a BE no contraturno, são fatores que o deixam satisfeito, a ponto de não sentir necessidade de utilizar outra(s) biblioteca(s).

Os “motivos-porque” o sujeito coletivo faz uso da biblioteca da escola e/ou de outra(s),

está na sua biografia. Foram interiorizados ao longo dos anos. Vem do convívio com a família, com os colegas, com o responsável pela BE, com professores e com profissionais de outras bibliotecas. No ambiente familiar a maior influência é da mãe. Lembra dela lendo para ele quando criança, e emprestando livros na BP para ler em casa. O pai também emprestava livros na BP para que fizesse os trabalhos da escola. Desde criança teve acesso ao livro, e conviveu com docentes cujas ações reafirmaram a ideia de que a leitura é fundamental na/para a vida, conforme registra Fioravante (2018, p.246): *[...] o professor [...] que [...] dava português [...] incentivava os alunos a ler. [...] ensinava a gramática, a leitura de uma forma que você [...] sentia amor pela leitura. [...] foi o tempo que eu mais vim pra biblioteca, pegava livros e lia, [...]. Aí [...] comecei a gostar de ler.*

Além dessas ações, ouvir histórias na biblioteca, e observar colegas de séries mais adiantadas frequentar esse espaço, impulsionaram no sujeito coletivo a curiosidade e o interesse pelo local. Contudo, o **distanciamento da biblioteca da escola** também ocorre, e acontece por: a) falta de equipamentos e de internet; b) falta de profissionais para orientá-lo; c) ausência de responsável (biblioteca fechada); d) funcionamento descontínuo; e) falta de organização; f) ser proibido frequentar a escola no contraturno; g) não ter acervo que atenda às suas necessidades; h) não ter os livros que precisa; i) não conseguir emprestar os livros que encontra; j) falta de livros novos; k) a BE servir como depósito de livros didáticos; l) comprar ou baixar no celular os livros que deseja ler; m) comprar livros indicados por colegas; n) ter em casa os livros que utiliza na escola; o) preferir os livros que têm em casa; p) ler livros de colegas; q) não ter tempo; trabalha; r) não gostar de ler.

Esse quadro contribui para que o sujeito coletivo se aproxime de outras bibliotecas ou não frequente nenhuma unidade de informação. A **aproximação de outras bibliotecas** acontece porque: a) tem acesso à BP, aos livros de literatura e de pesquisa, podendo emprestá-los; b) a BP oferece acesso à internet; c) a BP é organizada e tem recursos que facilitam o acesso ao acervo; d) a BP é próxima à escola; e) a BP empresta livros não emprestados na BE; f) aprecia literatura e empresta livros na biblioteca da empresa onde a mãe trabalha; g) tem acesso à biblioteca de escolas onde a mãe e a irmã trabalham; h) tem acesso à internet e à biblioteca do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) onde é aluno; i) tem acesso e pede emprestados livros de literatura na biblioteca do Serviço Social do Comércio (SESC).

A **biblioteca escolar idealizada** pelo sujeito coletivo tem: a) um espaço amplo e

confortável para acomodar os estudantes; b) um ambiente calmo e silencioso para favorecer a leitura e a concentração; c) computadores com acesso à internet; d) livros variados e em quantidade suficiente para atender a todos, incentivando a leitura e o uso da biblioteca; e) documentos sobre vestibular e cursos superiores; f) garantia de frequência semanal; g) hora do conto para todos os alunos; h) murais e outros recursos para incentivar a comunicação com os alunos; i) profissional para organizá-la e facilitar o seu acesso; j) regras para empréstimo, e para a conservação dos documentos, por facilitar o trabalho do responsável pelo setor e o acesso aos serviços.

6 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa cujos resultados apresentamos, evidencia a situação de bibliotecas escolares em Santa Catarina, um Estado com o terceiro melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nas escolas visitadas, encontramos bibliotecas com funcionamento e serviços precários, outras melhores, algumas mais acolhedoras. No entanto, muitas não conseguem permanecer abertas durante todo o horário escolar, o que inviabiliza o seu acesso.

O discurso do sujeito coletivo (DSC) revelou que a prioridade da biblioteca da escola são os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Após esse período, a ênfase da escola é outra. O estudante fica desvinculado desse espaço, e vai se distanciando dele. Há estudantes do terceiro ano do ensino médio que não frequentam nenhuma biblioteca. Nas bibliotecas visitadas vimos o que o sujeito coletivo entende representar a biblioteca escolar: um lugar com livros. Contudo, expressa que isso é insuficiente para atender a sua formação elementar. Afinal, esse lugar com livros não é uma livraria, nem uma biblioteca pública. É uma parte da escola, portanto, difere de outros situados fora dela, inclusive da biblioteca pública, que tem acolhido os que conseguem chegar até ela.

Há na escola uma barreira entre os estudantes e a biblioteca, um obstáculo que inviabiliza a generalização do seu uso na educação básica. Sem esse acesso ficamos devendo aos estudantes condições mais apropriadas para que possam ter o desempenho cobrado pela escola, pela família, pela sociedade. O DSC nos dá pistas de ações que têm ajudado a manter esse quadro, sugere algumas para alterá-lo, a primeira delas, garantir a todo estudante acesso à biblioteca na escola.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deu mais autonomia

à escola, que entre outros passou a decidir onde aplicar os seus recursos. Contudo, o PPP das escolas visitadas não faz menção de recursos para a biblioteca. Na realidade, essa unidade escolar pouco aparece nesses documentos. Afinal, o que deseja a escola com a biblioteca? O potencial dessa unidade escolar na formação e desenvolvimento dos estudantes é discutido na escola? É discutido nas instituições formadoras de profissionais?

Desde a criação da Lei n. 12.244 (BRASIL, 2010), com prazo inicial de cumprimento para 2020, tem-se enfrentado dificuldades para a biblioteca se tornar realidade nas escolas brasileiras. Em 2017, os cortes do orçamento destinado à educação no governo Temer, e agora no governo Bolsonaro, trazem reflexos para a formação acadêmica e profissional, para os programas de pesquisa, para a educação básica e para a biblioteca escolar, entre outros. Sem implementar essa lei, como construir a biblioteca escolar idealizada pelo sujeito coletivo? No Ocidente, desde a *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, em 1776, às *Diretrizes da IFLA/Unesco para a Biblioteca Escolar* de 2015, encontramos a defesa de duas premissas que asseguram biblioteca nas escolas: vontade política e dotação orçamentária (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2011; IFLA, 2015).

Um discurso coletivo representa um pensar coletivo, mas não o de uma coletividade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). É impossível generalizar os dados e os resultados dessa pesquisa às demais unidades escolares da rede pública estudada. Contudo, vale lembrar que essa pesquisa deu-se nas maiores escolas dos municípios mais populosos de SC, os mais ricos de suas seis mesorregiões, razão pela qual não hesitamos em perguntar: que práticas e que bibliotecas poderemos encontrar nas escolas das cidades menores desse Estado e em outras deste país? Ainda conhecemos muito pouco da realidade das BE mantidas pelo governo de Santa Catarina. A ausência de bibliotecários nas escolas desse Estado é justificada pelo Executivo catarinense: inexistente cargo específico a ser ocupado por esse profissional, o que inviabiliza a realização de concurso público (GARCEZ; EGGERT-STEINDEL; PEREIRA; CARPES, 2016). A presença desse profissional nessas escolas pode ser uma forma de os estudantes encontrarem nesse ambiente a biblioteca que o sujeito coletivo julga ideal. Conforme indicado pelo INEP (2017) 69% das escolas geridas pela administração estadual de Santa Catarina tem biblioteca, mas esse dado é insuficiente para se conhecer a realidade dessas unidades no Mundo da vida; sobre a realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **First School Library?** 2011. Disponível em: <http://www.ala.org/tools/first-school-library>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. 112 p. (CEIDEA Coleção de Estudos). Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/bibliobrasil.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação internacional**: resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. 06 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michel Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev. 2015. Tradução de Rede de Bibliotecas Escolares (Portugal). Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FIORAVANTE, E. **O sentido de biblioteca escolar expresso por alunos de escolas públicas de Santa Catarina**: entre livros, descobertas, refúgio e abandono. 2018. 568p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PCIN0049-D.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

GARCEZ, E. F.; EGGERT-STEINDEL, G.; PEREIRA, J. P. S.; CARPES, G. Um projeto de rede de bibliotecas para as escolas públicas estaduais de Santa Catarina, Brasil: relato de experiência(s). **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 237-262, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2468/1764>. Acesso em: 23

jun. 2019.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação (elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento). São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC: 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

IRELAND, V. (Coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO: MEC/INEP, 2007. 331p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151253>. Acesso em: 14 maio 2019.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. 1.ed. São Paulo: Escrituras, 2005. (Coleção Ensaio Transversais, 32).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília (DF): Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 2).

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (Coleção Psicologia Social).

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SANTA CATARINA. **Educação em números**: abril 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**: escritos I. Compilado por Maurice Natanson. Tradução de Néstor Míguez. 2. ed. Buenos Aires: amorrortu, 2008. (Biblioteca de Sociologia).

WEBER, M. Conceitos sociológicos fundamentais. *In*: WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. v. 1, part. 1, cap. 1, p. 3-35.