



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

PAULO JOSUÉ LEMOS ALVES

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO SOB
A PERSPECTIVA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**

Jaguari
2025

PAULO JOSUÉ LEMOS ALVES

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO SOB
A PERSPECTIVA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Taniamara Vizzotto Chaves

Jaguari

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi

A474p Alves, Paulo Josué Lemos
O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a
perspectiva docente : um estudo de caso / Paulo Josué Lemos Alves -
Jaguari, 2025.
185 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.

Orientadora: Ana Cláudia de Oliveira da Silva
Coorientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

1. Bibliotecas. 2. Professores. 3. Educação Profissional e Tecnológica.
4. Pensamento crítico. I. Silva, Ana Cláudia de Oliveira da, orient. II.
Chaves, Taniamara Vizzotto, coorient. III. Título.

CDU: 027

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

PAULO JOSUÉ LEMOS ALVES

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA
Data: 08/05/2025 20:40:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia de Oliveira da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Orientadora

Documento assinado digitalmente



TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES
Data: 09/05/2025 18:22:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Taniamara Vizzotto Chaves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Co-orientadora

Documento assinado digitalmente



MARIA ROSANGELA SILVEIRA RAMOS
Data: 08/05/2025 20:02:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Maria Rosângela Silveira Ramos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente



ALGACIR JOSE RIGON
Data: 08/05/2025 19:48:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Algacir José Rigon
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

PAULO JOSUÉ LEMOS ALVES

**DESENVOLVENDO O PENSAMENTO CRÍTICO COM
ATIVIDADES DE PESQUISA NA ESCOLA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 **ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA**
Data: 08/05/2025 20:40:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia de Oliveira da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Orientadora

Documento assinado digitalmente

 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 09/05/2025 18:19:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Taniamara Vizzotto Chaves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Co-orientadora

Documento assinado digitalmente

 **MARIA ROSANGELA SILVEIRA RAMOS**
Data: 08/05/2025 20:03:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Maria Rosângela Silveira Ramos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente

 **ALGACIR JOSE RIGON**
Data: 08/05/2025 19:48:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Algacir José Rigon
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores da educação
deste país e a todos que acreditam que a educação
e o pensamento crítico são capazes
de transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, ao meu pai Josué e à minha mãe Saturnina, por todo o cuidado, carinho e amor que me deram. Mesmo com recursos limitados, proporcionaram-me todas as condições para que eu pudesse alcançar um nível de educação formal ao qual eles nunca tiveram acesso. Agradeço à minha irmã Ana pelo cuidado que sempre teve comigo, desde a infância, e por seu apoio constante em todos os momentos, e à minha sobrinha Manuela, o amor da minha vida, que torna tudo mais leve, alegre e feliz.

Agradeço igualmente à minha companheira Sílvia, por toda a compreensão e apoio, e por sempre ter acreditado em mim. Nos conhecemos no início do processo do mestrado, e desde então, tudo ficou melhor.

Agradeço ao campus Dom Pedrito da Universidade Federal do Pampa, onde trabalho há 10 anos, um lugar que me enriqueceu como ser humano e expandiu meus horizontes, permitindo-me vislumbrar a possibilidade de cursar um mestrado. Faço uma menção especial ao meu colega de setor, Daniel, técnico administrativo, e ao coordenador acadêmico Algacir, pela parceria e companheirismo de sempre.

Agradeço ao meu orientador, professor Rafael, pela orientação tranquila e eficiente, que proporcionou o bom andamento deste trabalho. Também agradeço à professora Ana Cláudia, que assumiu a orientação após a transferência do professor Rafael para outra instituição, por suas orientações igualmente serenas e precisas. Valorizo muito ambos, pois só quem já passou por esse processo sabe o quanto a presença de um orientador atencioso e empático faz diferença.

Agradeço à professora Taniamara, nossa coordenadora de curso e minha co-orientadora, por sua constante disponibilidade para ajudar, esclarecer dúvidas e, acima de tudo, nos tranquilizar, mesmo com suas inúmeras responsabilidades.

Meus agradecimentos também vão a todos os participantes desta pesquisa, não apenas aos que se envolveram diretamente, mas também àqueles que viabilizaram o acesso ao ambiente de pesquisa. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço ao Instituto Federal Farroupilha, especialmente ao campus Jaguarí, pela acolhida atenciosa e afetuosa que recebi. Lá conheci colegas muito especiais, e esta foi, sem dúvida, a melhor experiência educacional que já tive.

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!"

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na linha de pesquisa 1 - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado, tem como objetivo geral investigar o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado, sob a perspectiva docente e como objetivos específicos investigar as intervenções pedagógicas docentes na promoção do pensamento crítico, compreender as concepções docentes sobre a utilização da biblioteca como recurso educacional e desenvolver um e-book como material de apoio docente, com orientações de condução de atividades de pesquisa escolar voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. O pensamento crítico pode ser entendido como a capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de maneira reflexiva e fundamentada, promovendo tomadas de decisão bem embasadas. O trabalho foi conduzido em uma escola de educação profissional localizada em um município da região da Campanha, no estado do Rio Grande do Sul, que oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, tendo como amostra um grupo de docentes da instituição. Foram utilizados dois instrumentos para a construção dos dados: um questionário e entrevistas semiestruturadas, e a análise dos dados seguiu os princípios da Análise Textual Discursiva. Como produto educacional, foi desenvolvido um e-book de orientação de atividades de pesquisa escolar voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Os resultados revelaram que, embora os docentes reconheçam o valor da biblioteca no desenvolvimento do pensamento crítico, seu uso ainda é limitado, geralmente restrito a simples consulta de materiais. Essa limitação também se deve à infraestrutura insuficiente da biblioteca da escola pesquisada, que dificulta seu uso pleno para atividades de reflexão crítica e de competência informacional. No entanto, os professores demonstraram interesse em explorar mais suas potencialidades. O e-book foi bem avaliado como sendo um recurso capaz de apoiar atividades pedagógicas mais eficientes na promoção do pensamento crítico.

Palavras-chave: Biblioteca; Competência Informacional; Docentes; Educação Profissional e Tecnológica; Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This research, conducted within the ProfEPT – Professional and Technological Education Graduate Program, in Research Line 1 – Educational Practices in Professional and Technological Education (PTE), under Macroproject 3 – Educational Practices in the Integrated Curriculum, aims to investigate the role of the library in the development of critical thinking among students of integrated secondary education, from the teachers' perspective. The specific objectives are: to investigate teachers' pedagogical interventions in promoting critical thinking; to understand teachers' conceptions regarding the use of the library as an educational resource; and to develop an e-book as a teaching support material, with guidelines for conducting school research activities aimed at developing students' critical thinking. Critical thinking is understood as the ability to analyze, evaluate, and synthesize information in a reflective and well-founded manner, supporting informed decision-making. The study was carried out in a professional education school located in a municipality in the Campanha region, in the state of Rio Grande do Sul, which offers a technical course in agriculture integrated with secondary education. The methodology adopted was qualitative research, conducted through a case study, with a sample composed of a group of teachers from the institution. Two instruments were used for data construction: a questionnaire and semi-structured interviews. Data analysis was guided by the principles of Discursive Textual Analysis. As an educational product, an e-book was developed to guide school research activities focused on the development of students' critical thinking. The results revealed that although teachers acknowledge the value of the library in fostering critical thinking, its use remains limited, generally restricted to basic material consultation. This limitation is also attributed to the insufficient infrastructure of the school's library, which hinders its full use for critical reflection and information literacy activities. Nonetheless, teachers expressed interest in further exploring its potential. The e-book was positively evaluated as a resource capable of supporting more effective pedagogical practices for promoting critical thinking.

Keywords: Library; Information Literacy; Teachers; Professional and Technological Education; Critical Thinking.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID - 19 - Coronavirus disease 2019

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituições de Ensino Superior

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESTADO DO CONHECIMENTO	18
1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	19
1.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS	23
1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	28
2.1.1 Formação integrada	34
2.1.2 Currículo integrado	39
2.2 PENSAMENTO CRÍTICO	44
2.2.1 Definições de pensamento crítico	45
2.2.2 Construção do pensamento crítico na prática pedagógica	49
2.2.3 O impacto do pensar crítico	55
2.3 A BIBLIOTECA	61
2.3.1 A biblioteca como espaço de aprendizado e pesquisa	61
2.3.2 Bibliotecas como espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico	64
2.3.3 A biblioteca na era digital	71
3 METODOLOGIA	78
3.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	78
3.1.1 Caracterização do tipo da Pesquisa	78
3.1.2 Pesquisa Qualitativa	79
3.1.3 Estudo de Caso	82
3.1.4 Local de Pesquisa	85
3.1.5 População	89
3.1.6 Recrutamento	90
3.1.7 Amostra	90
3.1.8 Critérios de Inclusão e Exclusão de participantes	90
3.1.9 Instrumentos de Pesquisa	91
3.1.10 Metodologia para Análise de Dados	92
3.2 ASPECTOS LEGAIS E TÉCNICOS DA PESQUISA	97
3.2.1 Aspectos Éticos	97
3.2.2 Despesas e Danos	98
3.2.3 Riscos	98
3.2.4 Benefícios	99
3.2.5 Armazenamento dos Dados da Pesquisa	100
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	101

4.1 CATEGORIA CONCEITOS DE PENSAMENTO CRÍTICO	102
4.2 CATEGORIA PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO ESCOLAR	106
4.3 CATEGORIA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	108
4.4 INTER-RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS	111
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	113
5 PRODUTO EDUCACIONAL	114
5.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	123
5.2 METODOLOGIA UTILIZADA NA VALIDAÇÃO	124
5.3 RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	125
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS)	168
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	175
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	177
APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)	182
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (GOOGLE FORMS)	183

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi concebido a partir da minha experiência e trajetória profissional na área da educação. Durante uma década, atuei em uma escola localizada em uma região periférica de meu município, onde pude testemunhar o impacto significativo que a educação e as oportunidades de ensino têm na vida das pessoas, especialmente daquelas mais vulneráveis. Nessa escola, encontrei estudantes com diversas necessidades, muitos provenientes de famílias desestruturadas e enfrentando problemas de saúde. Em muitos casos, esses estudantes mal tinham acesso à alimentação em suas residências, sendo a refeição oferecida na escola muitas vezes a única do dia.

No entanto, mesmo diante dessas adversidades, observei a imensa vontade que a maioria desses jovens tinha de aprender e progredir, buscando construir um futuro diferente para si mesmos. Essa experiência destacou, de forma clara, o poder transformador da educação na vida das pessoas. Pois indivíduos com acesso à formação e com desenvolvida capacidade de pensamento crítico têm oportunidades de fazer escolhas significativas em suas vidas, vislumbrando caminhos antes considerados inalcançáveis. Testemunhei diversos jovens formados nessa instituição tornarem-se cidadãos autônomos, construindo suas vidas com dignidade, algo que só se tornou possível graças ao acesso à educação.

Posteriormente, iniciei uma nova fase em minha carreira ao ingressar em uma instituição de ensino superior como técnico administrativo. Com satisfação, acompanhei diversos jovens provenientes daquela escola periférica ingressando no ensino superior, algo que há uma década parecia inimaginável. Na convivência com colegas de outras instituições federais, tive a oportunidade de conhecer a proposta dos Institutos Federais de Educação, com seu enfoque na formação integral do indivíduo, não sendo voltada apenas para o mercado de trabalho, mas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Essa proposta de educação despertou minha atenção e fez com que eu tivesse vontade de explorar esse universo.

Algum tempo depois, participei do exame de seleção para ingresso no programa de mestrado ProfEPT, e tendo sido aprovado, passei a ter a oportunidade de estudar em detalhes essa abordagem diferenciada de educação. Ao ingressar no programa, o tema de pesquisa surgiu naturalmente, pois exerço minhas atividades

profissionais na biblioteca universitária no campus da instituição onde trabalho, e posso afirmar que a biblioteca é um espaço fascinante, um local de descobertas, aprendizado e de desenvolvimento do pensamento crítico. A competência informacional, que é uma das habilidades decorrentes do pensamento crítico, se constitui numa ferramenta imprescindível, capacitando-nos a saber como e onde buscar informações e avaliar sua credibilidade. Nesse contexto, a biblioteca desempenha um papel fundamental, sendo um dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica.

Recentemente, ficou evidente a importância do pensamento crítico na vida das pessoas, pois durante a pandemia global de Covid-19, observamos os danos causados pela desinformação e pela manipulação de informações. Milhares de vidas foram perdidas devido à falta de adesão às recomendações de saúde e à crença em tratamentos não comprovados cientificamente. Portanto, a capacidade de pensar criticamente é capaz de salvar e transformar vidas, tornando as pessoas menos suscetíveis à manipulação e mais aptas a questionar o modo de vida imposto pelo sistema capitalista. Desse modo, o pensamento crítico torna-se parte essencial do conceito de formação integral, defendido pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Embora não haja um campus de Instituto Federal no município onde moro, a existência de uma escola de educação profissional capturou minha atenção, pois ela oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Desta forma, essa instituição foi escolhida para a realização desta pesquisa, proporcionando-me a experiência de conhecer a realidade de uma escola de educação profissional e tecnológica não vinculada à Rede Federal.

Esta pesquisa surge da reflexão de que as tecnologias digitais facilitaram o acesso à informação, de forma que por meio de um computador conectado à internet se pode acessar dados produzidos no mundo todo com rapidez e agilidade. Entretanto, essa reflexão possibilita a discussão de qual o papel que cabe à biblioteca como meio de suporte pedagógico a estudantes dos mais variados níveis de ensino. Pois, em certos contextos, o amplo acesso a uma vasta gama de conteúdos pelo meio digital pode ser mais prejudicial do que benéfico, devido à qualidade, muitas vezes duvidosa, dos materiais acessados. Esse fato demanda uma avaliação criteriosa do uso dessas informações para a construção do conhecimento, exigindo dos estudantes uma boa capacidade de análise crítica.

Conhecendo-se a proposta da Educação Profissional e Tecnológica, a qual visa, através do Currículo Integrado, formar um ser humano em sua integralidade e omnilateralidade, e utilizando como campo de pesquisa uma instituição de Educação Profissional localizada em um município da região da campanha no estado do Rio Grande do Sul, surgiu a seguinte questão de pesquisa: **Qual o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado sob a perspectiva docente?**

O enfoque na perspectiva docente se deve ao imprescindível papel dos professores na tarefa de conduzir o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, capacitá-los com ferramentas que permitam uma análise crítica das informações a que têm acesso. Por essa razão, foi definido como objetivo geral de pesquisa investigar o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado sob a perspectiva docente.

Esta pesquisa se justifica, portanto, na compreensão da percepção docente sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico, uma vez que, segundo Demo (2000), o pensamento crítico proporciona, por meio da contraposição e reflexão de processos argumentativos, o desenvolvimento e a revisão de aprendizados. Nesse contexto, a investigação das intervenções pedagógicas docentes voltadas à promoção do pensamento crítico dos estudantes também justifica este projeto.

Dessa forma, como objetivos específicos desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes:

1. Investigar as intervenções pedagógicas docentes com a finalidade de promoção do pensamento crítico dos estudantes.
2. Compreender as concepções docentes sobre a utilização da biblioteca como recurso educacional.
3. Desenvolver um e-book como material de apoio docente, com orientações de condução de atividades de pesquisa escolar voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A estruturação deste trabalho foi concebida da seguinte forma: o capítulo um foi dedicado ao estado do conhecimento sobre o tema em questão. Nele foram coletados estudos que tratavam de assuntos relacionados à temática desta

dissertação, de forma a encontrar aproximações em estudos realizados anteriormente por outros autores.

O capítulo dois apresenta o referencial teórico que embasou esta pesquisa, iniciando em 2.1 com um resgate dos conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, foi realizada uma imersão no percurso histórico da EPT, buscando compreender as transformações e o aspecto histórico-social que moldaram sua evolução ao longo do tempo. O objetivo dessa abordagem histórica foi permitir uma visão mais abrangente de como a EPT se articulou e se adaptou frente às mudanças socioeconômicas e tecnológicas. Os itens 2.1.1 e 2.1.2 exploraram os conceitos de Formação Integrada e de Currículo Integrado, elementos basilares da prática educacional na EPT.

Em 2.2 e 2.2.1 foram apresentados conceitos e definições sobre pensamento crítico na visão de diferentes autores, assim como as principais dimensões e características que constituem essa habilidade cognitiva. Pois a compreensão do pensamento crítico é essencial para a contextualização deste trabalho, considerando que esta habilidade desempenha um importante papel tanto na vida acadêmica, quanto na tomada de decisões bem embasadas, fundamentais para a formação de cidadãos reflexivos. Os autores abordados neste capítulo trouxeram contribuições sobre as diversas facetas e perspectivas referentes ao pensamento crítico, de forma a enriquecer a compreensão desta capacidade cognitiva. Dessa forma, foram estabelecidas bases importantes para as análises e reflexões desta pesquisa.

Em 2.2.2 foram exploradas estratégias, ações e comportamentos que favoreçam a construção do pensamento crítico na prática pedagógica. Em 2.2.3, foram avaliados os impactos do pensar crítico na vida pessoal e profissional dos indivíduos.

O item 2.3. trouxe uma investigação sobre o papel da biblioteca no contexto educacional. Foi explorada a biblioteca, não apenas como espaço físico destinado ao estudo, mas também como um ambiente dinâmico, com capacidade de ser catalisador do aprendizado, da pesquisa e do desenvolvimento do pensamento crítico. Em 2.3.1 foi desenvolvido o conceito de biblioteca como espaço de aprendizado e pesquisa. Desta forma, foi analisada a evolução do conceito de biblioteca, sendo, inicialmente, apenas um local designado para o armazenamento de livros, para um ambiente que nos tempos atuais tornou-se multifuncional, oferecendo recursos variados que vão desde livros impressos até o acesso à base

de dados eletrônicas, e propiciando uma aprendizagem integrada à pesquisa.

O item 2.3.2 se volta para a relevância da biblioteca como ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico. Pois ao oferecer diversidade de materiais e promover interação intelectual, ela desempenha um importante papel no aperfeiçoamento da capacidade crítica dos estudantes.

Por fim, em 2.3.3 foi discutida a biblioteca na era digital, analisando a transição das bibliotecas tradicionais para o ambiente digital, ressaltando como a tecnologia redefiniu o acesso à informação. O impacto das plataformas digitais e dos recursos online, assim como os desafios e oportunidades que estas ferramentas representam, foram temas abordados.

O capítulo três apresenta a metodologia que foi utilizada na pesquisa. Em 3.1, foi apresentada a base teórico-metodológica do estudo, a qual foi descrita em detalhes nos itens 3.1.1 a 3.1.10 que tratam das características da pesquisa e exploram os conceitos de pesquisa qualitativa, estudo de caso e Análise Textual Discursiva. Em 3.2, foram abordados os aspectos legais e técnicos da pesquisa, os quais foram detalhados nos itens 3.2.1 a 3.2.5 que trataram dos aspectos éticos, despesas, danos, riscos, benefícios e armazenamento de dados.

O capítulo quatro apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa, sendo que de 4.1 a 4.3 foram apresentadas as categorias construídas. Em 4.4, foram exploradas as inter-relações entre as categorias e, finalmente, em 4.5 foram feitas as considerações finais da análise dos resultados, por meio da Análise Textual Discursiva. O capítulo cinco apresenta o produto educacional por meio de uma contextualização histórica. E, por fim, o capítulo seis traz as conclusões e considerações finais a respeito deste trabalho.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento pode ser considerado como uma incursão crítica e abrangente no vasto conhecimento existente e produzido sobre a temática central de uma nova pesquisa. O ponto central desta metodologia consiste em situar o novo estudo que será realizado num contexto acadêmico mais amplo, compreendendo as contribuições que foram feitas na área a ser pesquisada, identificando possíveis lacunas e delineando a evolução do pensamento sobre a matéria em questão.

Esse processo envolve, segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), a identificação, registro e categorização, culminando em uma reflexão e síntese sobre a produção científica em uma área específica, durante um determinado período. Essa abordagem pode englobar periódicos, teses, dissertações e livros que abordam uma temática específica.

Portanto, esse procedimento se configura como uma das principais fontes para a elaboração de uma dissertação/tese, empregando a manipulação de bases de dados nacionais e/ou internacionais. Além disso, busca-se refletir sobre a construção da produção científica como uma forma textual que integrará o trabalho acadêmico.

Neste entender a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese. (Morosini, Nascimento e Nez, 2021, p. 71).

Para as autoras, nesta análise, torna-se essencial ponderar que a elaboração de uma produção científica está conectada não apenas ao indivíduo/pesquisador que a desenvolve, mas também às influências da instituição em que está inserido, do país em que reside e das suas interações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está integrada ao campo científico e, por conseguinte, às suas normas constitutivas.

Dessa forma, pode-se concluir que um estado do conhecimento abrange mais do que uma mera revisão bibliográfica; é uma exploração detalhada das fundações teóricas e empíricas que sustentarão a pesquisa em curso. Age como um farol que

ilumina não apenas o que se sabe, mas também o que ainda não se sabe completamente.

Portanto, partindo do reconhecimento das contribuições anteriores, este capítulo tem a proposta de criar uma base sólida para a construção de conhecimento futuro. Foram exploradas as conclusões e os caminhos trilhados pelos pesquisadores, assim como as controvérsias suscitadas e as lacunas ainda não preenchidas. Para esse intento, foi adotada uma abordagem sistemática, que seguiu as etapas que orientam a elaboração adequada de um estado do conhecimento.¹

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Na etapa inicial, segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), é realizada a seleção das fontes destinadas à busca de material para análise. Dentre os repositórios nacionais disponíveis, destacam-se o banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse banco visa fomentar a publicação digital das produções científicas no país, consolidando, em um único portal, informações sobre as publicações e proporcionando acesso ao documento integral da instituição de origem.

Outra opção recomendada é o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foi criado em 2001 com o propósito de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação brasileiros. Da mesma forma, podem ser utilizadas fontes complementares, como os bancos digitais de Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam programas de excelência acadêmica, avaliados pela CAPES com notas 6 e 7.

Dependendo da especificidade do tema e da área de pesquisa, é possível buscar em bancos de eventos, nacionais ou internacionais, além de associações e representações profissionais diversas. Desse modo, cabe ao pesquisador analisar a perspectiva e a abrangência a ser dada na construção do estado de conhecimento.

¹ A construção desse estado do conhecimento foi também concebida em formato de artigo científico, o qual foi submetido à revista Educação Pública, mantida pelo CECIERJ. ISSN: 1984-6290.

Considerando isso, a base de dados escolhida para a busca de trabalhos mais relevantes sobre a temática do papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente, foi o catálogo de teses e dissertações da CAPES. O próximo passo foi a definição dos descritores a serem utilizados na busca, ou seja, as palavras-chave que delimitaram os temas a serem pesquisados.

A ação de busca foi realizada no ano de 2024, utilizando inicialmente os descritores “Biblioteca”, “Pensamento Crítico” e “Perspectiva Docente”, sem a utilização de qualquer restrição temporal. Essa busca retornou dois resultados, oriundos de duas dissertações de mestrado. A primeira tratava-se de uma investigação acerca da perspectiva docente no ensino de arte a partir de experiências no cotidiano de uma escola de tempo integral entre 2013 e 2016, colocando em discussão os objetivos escolares que inviabilizam o desenvolvimento do pensamento crítico; a segunda abordava o trabalho de campo como proposta metodológica para o ensino de Geografia na educação básica. A primeira dissertação foi reservada para consulta posterior e a segunda descartada, porque seu enfoque metodológico e temático não estava diretamente alinhado com os objetivos específicos desta pesquisa. Embora o trabalho de campo como proposta metodológica para o ensino de Geografia na educação básica possa oferecer insights valiosos para práticas pedagógicas em contextos específicos, a relevância direta para a presente pesquisa era limitada. Portanto, a decisão foi pela busca de referências mais estreitamente relacionadas ao tema central desta investigação.

Uma nova busca foi feita, desta vez utilizando os descritores “Biblioteca”, “Pensamento Crítico” e “Docente”, novamente sem a utilização de restrição temporal. Desta vez a pesquisa retornou sessenta e dois resultados, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Mesmo com mais resultados, apenas dois resultados foram relevantes para a proposta do presente trabalho, sendo duas dissertações de mestrado. A primeira abordava a temática de competência em informação para educadores; e a segunda tratava da relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional. Os demais trabalhos encontrados pertenciam a outras áreas do conhecimento que não a educação, ou tratavam de temas relacionados à educação, mas em contextos muito distintos do foco desta pesquisa.

A fim de complementar a busca por trabalhos, foi realizada uma nova pesquisa, desta vez utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Com o

uso dos descritores “Biblioteca”, “Pensamento Crítico” e “Perspectiva Docente”, sem restrições temporais, houve o retorno de dois resultados, sendo duas dissertações de mestrado. A primeira apresentava uma temática bastante aproximada a deste trabalho, tratando dos desafios no ensino-aprendizagem do pensamento crítico no contexto escolar. Já a segunda, retornou o mesmo trabalho encontrado na primeira pesquisa feita no catálogo da Capes, que tratava sobre o trabalho de campo como proposta metodológica para o ensino de Geografia na educação básica.

Tendo sido feita a seleção dos trabalhos que seriam analisados, procedeu-se à leitura inicial dos textos, para que na sequência fosse possível seguir as três etapas propostas por Morosini e Nascimento (2017): bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada.

Na primeira etapa, as páginas iniciais de cada pesquisa foram lidas, possibilitando a construção da chamada bibliografia anotada. Essa etapa envolveu o tabulamento das produções escolhidas, organizando-as de acordo com suas referências bibliográficas completas e os resumos correspondentes.

A segunda etapa, denominada bibliografia sistematizada, consistiu na elaboração de uma lista dos trabalhos selecionados, levando em consideração aspectos considerados relevantes. Essa sistematização foi realizada por meio de uma leitura mais detalhada dos textos. Morosini e Nascimento (2017) mencionam os itens a serem utilizados para a sistematização, destacando que estes podem ser ajustados de acordo com o objetivo da pesquisa. Para registrar as produções encontradas, criou-se uma ficha na qual foram destacados dados como autor, título, data, orientador, objetivos, metodologia e resultados.

A terceira etapa, denominada bibliografia categorizada, envolveu a reorganização da bibliografia sistematizada em blocos temáticos de pesquisas com focos convergentes. Essa construção, segundo as autoras, demanda compreensão das leituras e grande imersão na análise, baseando-se nos conhecimentos prévios do pesquisador. Dessa forma, diferentes sentidos emergem de acordo com quem estuda o material da pesquisa.

Dando prosseguimento a análise, os trabalhos selecionados foram codificados. Considerando que todos os trabalhos são oriundos de dissertações de mestrados acadêmicos, foi utilizado para designá-los o código “MA”. Junto a esse código foram adicionados números correspondentes a ordem de acesso a esses

trabalhos. Essa codificação serviu para a identificação das produções no transcorrer da análise. A tabela 1 apresenta essa organização.

Tabela 1 - Codificação das produções analisadas

Código	Título	Autor
MA1	Experiência estética no Ensino Médio: a performance, o corpo e o conhecimento sensível	Luis Augusto de Paula Lacerda Pacheco
MA2	Competência em informação para educadores: o conhecimento começa pela pergunta	Mariana Muniz Nazima
MA3	A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para a emancipação	Luciana Rodrigues Vieira
MA4	Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico	Vítor Machado Giberti

Fonte: A pesquisa.

Todos os trabalhos selecionados tratavam sobre a temática do pensamento crítico, mudando o enfoque em cada um dos casos, respectivamente: perspectiva docente no ensino de arte, competência informacional, pensamento crítico como condição para emancipação e desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Dessa forma, conforme o enfoque dado ao pensamento crítico em cada trabalho, foram criadas categorias, nas quais as produções foram agrupadas, de acordo com a tabela 2, descrita a seguir:

Tabela 2 - Categorização dos trabalhos analisados.

Categoria	Código	Ano	Curso Foco da Pesquisa
Práticas de Ensino-aprendizagem	MA3 MA4	2019 2022	Não informado Pedagogia
Formação docente	MA1 MA2	2019 2020	Arte Ciência da Informação

Fonte: A pesquisa.

Com base nessa categorização, foi possível examinar os trabalhos que compuseram o corpus de análise deste estado do conhecimento, com o objetivo de responder à seguinte questão: De que forma as pesquisas brasileiras de programas *stricto sensu* têm investigado e compreendido as questões referentes ao papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente?

1.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de iniciar a análise dos resultados é essencial definir o que se entende por pensamento crítico. Pensamento crítico, segundo Freire (2013), é a capacidade de reflexão e objetivação da realidade que permite ao indivíduo distanciar-se do mundo imediato para julgá-lo e julgar-se a si mesmo. Este processo reflexivo é essencialmente dialético, implicando uma constante interação entre subjetividade e objetividade. O pensamento crítico conforme Freire se manifesta através da “inserção crítica” na realidade, o que significa uma análise profunda e transformadora das condições sociais e históricas. É, portanto, um pensar que desafia a adaptação passiva e busca a transformação contínua da realidade para a humanização dos indivíduos, fundamentado na práxis autêntica que combina ação e reflexão.

Definido o conceito, iniciou-se o processo de análise no qual se pode verificar que os trabalhos catalogados se relacionavam à área das Ciências Humanas, incluindo as subáreas foco de Pedagogia, Arte e Ciência da Informação.

O trabalho de Pacheco (2019), intitulado “Experiência estética no Ensino Médio: a performance, o corpo e o conhecimento sensível”, investiga o ensino de arte na perspectiva docente, em uma escola de tempo integral. Esta pesquisa focou em um ambiente escolar permeado por visões empresariais sobre educação, onde o desempenho acabou por se tornar o fator mais importante. Segundo o pesquisador, esse objetivo escolar passou a inviabilizar o pensamento crítico e a criatividade do ambiente escolar. Somando-se a isso, o autor buscou as manifestações dos alunos sobre esse espaço escolar, as quais eram canalizadas nas redes sociais.

A pesquisa também investigou as visões docentes sobre esse fenômeno que transcorreu na instituição escolar, captando suas observações sobre como os estudantes se percebiam nesse ambiente e como essa percepção era representada nas redes sociais.

Portanto, pode-se constatar que essa pesquisa colocou em foco o pensamento crítico como uma ferramenta solapada dos estudantes, através de uma visão empresarial que priorizou o desempenho escolar ao invés da autonomia e da emancipação. A escola em questão utilizou projetos de Organizações Sociais e, por esse motivo, o cotidiano escolar acabou sendo alterado.

A pesquisa de Nazima (2020), intitulada “Competência em informação para educadores: o conhecimento começa pela pergunta”, enfatizou como a pergunta pode ser o ponto de partida na busca do conhecimento. Seu trabalho tem como cerne a investigação de como seria uma formação em competência informacional para educadores. O trabalho trouxe um estudo sobre as principais competências informacionais necessárias para uma busca efetiva de conhecimento, assim como relatou aspectos da realidade brasileira na infraestrutura informacional e também na formação de docentes.

Essa pesquisa se utilizou de questões problematizadoras que foram compreendidas pela autora como centrais para a construção de conhecimentos relacionados à competência em informação no contexto educacional brasileiro. No capítulo “Informação em contexto e pensamento crítico” foram discutidas questões referentes a como são produzidas as informações, quais os contextos dessa produção, se existe ou não informação neutra e qual a diferença entre opinião e fato.

Vieira (2019) traz, em seu trabalho “A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para a emancipação”, uma investigação da práxis de uma instituição de educação profissional de forma a analisar em que medida ela vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. Foram investigadas em que nível as práticas educativas dessa instituição convergiam para uma educação libertadora, ou seja, para uma educação que visasse à promoção do pensamento crítico, condição fundamental para a emancipação e acesso à efetiva democracia.

Por meio da percepção docente acerca do tema, foram coletados relatos das práticas educativas realizadas. Sendo assim, o enfoque da pesquisa centrou-se na importância da formação e desenvolvimento de um pensamento crítico que propicie a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Giberti (2022) enfatiza, em sua pesquisa “Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico”, a perspectiva docente sobre os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico, colocando que, apesar de

internacionalmente o pensamento crítico ser considerado como elemento fundamental na educação, diversos países que partem dessa premissa não o desenvolvem adequadamente. A pesquisa enfatizou que, no Brasil, esse cenário não é diferente, sendo que o pensamento crítico não é priorizado nas diretrizes educacionais.

Em seu trabalho, Pacheco (2019) aborda a temática do pensamento crítico, explorando a significância que a palavra "performance" teve em diversas etapas de sua própria vida. Primeiro pelo acesso que teve a performances artísticas marcantes durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais e, posteriormente, pela performance que o mundo corporativo lhe exigiu em determinada oportunidade de trabalho. Quando o autor assumiu a regência escolar, imaginou nunca mais ter que se deparar com exigências relativas a desempenho gerencial, quando foi surpreendido, pois começaram nas escolas as cobranças por indicadores operacionais e qualitativos.

Dessa forma, é colocada essa dualidade entre uma escola que busca por resultados bancários e outra escola com a perspectiva de que a corporalidade e as representações performáticas do corpo tenham espaço, em que um pensar crítico possa refletir sobre quais manifestações e representações são salutares ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa corporalidade e experiência estética aludidas por Pacheco ganham forma através das mídias sociais, pois um vídeo pode ser gravado na escola e apresentar uma atividade pedagógica, indo além de conceitos abstratos.

Nazima (2020) destaca o pensamento crítico como atributo fundamental a ser buscado pela competência informacional, de forma que, por meio de práticas educativas orientadas, os docentes possam guiar os estudantes na coleta, organização e análise de confiabilidade das informações pesquisadas. Assim, a capacitação docente pode auxiliar a conduzir os estudantes a saberem lidar com a quantidade abundante de informações disponíveis hoje, principalmente, na internet. E, desse modo, esses estudantes podem tomar suas decisões e fazer suas escolhas alicerçados em informações consumidas de forma crítica.

O desenvolvimento do pensamento crítico é condição fundamental, conforme Vieira (2019), para a conquista da emancipação e da verdadeira cidadania. Tendo seu trabalho se debruçado sobre os conceitos de tecnologia e do que seria uma

educação libertadora, premissas fundamentais para uma instituição de educação profissional e tecnológica, de acordo com o local onde o estudo foi realizado.

Portanto, um dos grandes desafios da educação, é justamente a formação docente para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico, que foi o tema central do trabalho de Giberti (2022). Em sua pesquisa ele relata, a falta de referências sobre o histórico do pensamento crítico na educação brasileira e acaba por concluir que a formação docente no Brasil é deficitária em relação a esse tema.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa de trabalhos relacionados à temática do papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente demonstrou que não há dissertações de mestrado ou teses de doutorado nos repositórios pesquisados abrangendo especificamente esse tema. Também pode ser constatado que as pesquisas que tratam da questão do pensamento crítico não abordam a temática proposta neste trabalho, e as que mais se aproximam e foram selecionadas para este estado do conhecimento são estudos recentes do ano de 2019 para frente.

Conforme já relatado na análise feita, encontramos o trabalho de Giberti (2022), que investiga a perspectiva docente sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico, mas não o relaciona com o potencial formativo da biblioteca, que é o que se busca na presente pesquisa.

Nazima (2020) destaca a importantíssima questão da competência informacional, algo diretamente ligado às bibliotecas, no entanto foca na formação docente para a competência em informação, e não na perspectiva docente a respeito da função formativa e promotora do pensamento crítico por meio da biblioteca. Na pesquisa de Nazima, portanto, o enfoque está na capacitação de professores para guiarem seus estudantes rumo à competência em informação, e não no que os professores vislumbram como potencial formativo da biblioteca para a construção do pensamento crítico.

Por sua vez, Vieira (2019), aborda em seu trabalho o papel que tem o pensamento crítico na formação dos estudantes e como isso vem sendo trabalhado na escola objeto de estudo. Nesta pesquisa, há o questionamento aos professores sobre quais as estratégias que eles utilizam para promover o pensar crítico, mas não

há menção ao papel da biblioteca, nem em relação às expectativas dos docentes quanto a ela.

Finalmente, Pacheco (2019) apresenta um trabalho que trata da importância da expressão corporal dos estudantes, mesmo em atividades de disciplinas mais abstratas e relaciona isso com pensamento crítico, no sentido desta abordagem permitir uma nova visão de mundo e não apenas uma educação bancária baseada em métricas e resultados. Um tema bastante relevante, mas com enfoque bem diverso do presente trabalho.

Por meio deste estado do conhecimento, foi possível identificar trabalhos que abordaram temas relacionados à pesquisa em andamento, como pensamento crítico e competência informacional. No entanto, apesar dessas contribuições, nenhum dos estudos revisados explorou a visão docente sobre como a biblioteca pode ser um recurso educacional na construção e desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Essa lacuna nas dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis nos repositórios pesquisados evidencia a necessidade de novas investigações, sendo precisamente esse objetivo que esta pesquisa busca atender.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico foram exploradas as bases conceituais e as teorias que serviram como alicerces para a investigação realizada. Aprofundando-se nas contribuições teóricas, foi possível compreender melhor o contexto e as fundamentações que sustentaram as reflexões e análises apresentadas ao longo do trabalho. Por meio de uma revisão crítica da literatura pertinente, buscou-se o enriquecimento do entendimento sobre os temas abordados, contextualizando-os e dialogando com as diferentes perspectivas e abordagens presentes na academia. Este capítulo representa um ponto fundamental para a construção de argumentos sólidos e embasados, proporcionando uma base teórica robusta para a compreensão dos resultados e das conclusões apresentadas posteriormente.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este trabalho investiga o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva de docentes do ensino médio integrado. Dessa forma, é conveniente resgatar conceitos e fundamentos históricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é uma das bases do Ensino Médio Integrado.

Segundo Frigotto (2009), pode-se inicialmente afirmar que se tem uma dívida histórica qualitativa e quantitativa em relação à Educação Básica e à Educação Profissional e Tecnológica e na relação entre elas. Para compreendê-la, é necessário perceber a formação da estrutura social de um país que foi colonizado e que se utilizou de mão de obra escrava durante séculos, até a hegemonia da doutrina neoliberal na década de 1990, o que acabou constituindo um projeto de capitalismo associado e dependente.

Ainda para o autor, diversos aspectos históricos permitem argumentar que, ao longo do tempo, a educação básica do Brasil, incluindo ensino fundamental e médio (de caráter público, laico, universal, destinada a fornecer as bases científicas necessárias para o domínio e transformação racional da natureza, bem como para desenvolver a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais), tem sido percebida não como uma necessidade, mas sim como algo a ser controlado pela elite dominante brasileira. Nunca sequer se permitiu oferecer para a maioria dos trabalhadores uma formação técnico-profissional que os preparasse para um

trabalho cada vez mais complexo e que permitisse à classe dominante brasileira concorrer com o capitalismo central.

Nessa perspectiva, a EPT busca, segundo Ramos (2009), por meio do ideário da politecnia, acabar com a divisão entre ensino básico e ensino técnico, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em seu contexto epistemológico e pedagógico, esse conceito busca defender uma abordagem educacional que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia com o propósito de fomentar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. De acordo com essa visão, o objetivo profissionalizante não seria um fim em si mesmo, e nem estaria subjugado às demandas do mercado, mas, em vez disso, abriria novas possibilidades para os estudantes na construção do seu projeto de vida por meio de uma formação ampla e integral.

Oliveira e Frigotto (2021) enfatizam que uma educação que busque superar o dualismo, a fragmentação e os antagonismos inerentes à sociedade capitalista, torna possível a identificação de três pilares que sustentam a EPT sob a perspectiva do materialismo histórico: a ontologia, a epistemologia e a práxis. Apesar de suas diferenças, essas três esferas mantêm uma relação íntima e uma interdependência.

Portanto, para os autores, a base ontológica da EPT, relacionada à formação integral do ser humano enquanto ente social, é uma concepção radical que entende que o homem produz e reproduz, realizando-se e identificando-se por meio do trabalho como elemento fundamental na interação com a natureza, do qual é parte integrante.

Nesse sentido, Pistrak (1981) enfatiza que o trabalho na escola, como base da educação, deve estar conectado ao trabalho social, à produção real e a uma atividade concreta e socialmente útil. Pois sem essa conexão, ele perderia seu valor essencial e seu aspecto social, reduzindo-se, por um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, por outro, a procedimentos metodológicos que ilustrariam apenas detalhes de um curso sistemático. Dessa forma, o trabalho se tornaria anêmico e perderia sua base ideológica.

Ainda segundo Pistrak (1981, p. 41):

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças.

Nesse contexto, pode-se considerar, conforme Roballo e Lottermann (2016), que o estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices em todas as capitais dos Estados brasileiros representou o ponto de partida da EPT. Estas instituições mantiveram o caráter assistencialista dos liceus, enfatizando a formação moral por meio do trabalho e oferecendo gratuitamente educação profissional primária aos indivíduos que eram considerados "desafortunados". O objetivo desta iniciativa era proporcionar habilidades operacionais que afastasse esses indivíduos da ociosidade, do vício e da criminalidade, funcionando como um instrumento de política assistencial, que visava capacitar cidadãos que pudessem ser considerados úteis para o país.

Essa dualidade educacional acabava por refletir a segmentação técnica do trabalho: de um lado, estavam os trabalhadores envolvidos em funções operacionais, e, do outro, os responsáveis pela gestão dos processos. Essa dinâmica estabelecia duas modalidades de ensino: uma mais prática e fundamental (seja profissionalizante ou não), direcionada aos jovens oriundos de famílias trabalhadoras, que seriam a mão de obra para o setor capitalista; e outra de natureza propedêutica e acadêmica, voltada para jovens provenientes de famílias economicamente privilegiadas. Isso evidenciava claramente a dualidade estrutural inerente ao sistema educacional.

Na década de 1980, ainda segundo Roballo e Lottermann, o Brasil acompanhou o fim do regime militar, seguido pela transição para o governo civil, o que culminou na promulgação da Constituição de 1988. Anteriormente, a Lei 7.044/1982 foi sancionada, modificando a Lei 5.962/1971. Esta última representou uma reformulação da legislação educacional ao substituir o termo "qualificação" por "preparação", abolindo a generalização do ensino regular e profissional e integrando o trabalho como parte da formação dos estudantes. A transição democrática no país gerou debates acalorados sobre o propósito da Rede de Educação Federal, considerada por alguns uma estrutura dispendiosa para os cofres públicos e por outros como elitista e a serviço do capital.

A busca por uma educação de qualidade para todos sempre demandou investimentos substanciais, independentemente de ser pública ou privada. Na década de 1970, a falta de investimentos acabou sendo um dos principais obstáculos para a profissionalização do ensino de Segundo Grau.

Essas discussões ganharam notoriedade na esfera política nacional, especialmente durante os governos neoliberais dos anos 1990, resultando em profundas transformações na Educação Profissional e Tecnológica do país. Termos como "empregabilidade", "trabalhidade" ou "laboralidade", presentes em documentos oficiais da década de 1990, refletiam a inclinação neoliberal das políticas adotadas. Tais decisões não só exacerbaram a exclusão social, como também enfraqueceram o papel do Estado e fomentaram o individualismo.

Por neoliberalismo, conforme Cores (2015), pode-se compreender o ponto de vista político-ideológico que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno, sugerindo, na prática, receitas econômicas e programas políticos. Trata-se de uma construção ideológica que procura responder à crise dos estados nacionais, decorrente da crescente interligação das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Fundamentado na premissa da incapacidade do Estado totalizador, o neoliberalismo postula sua redução ao mínimo possível, de modo que os indivíduos busquem seus próprios interesses.

Ainda segundo Cores, vive-se num momento histórico marcado por profundas contradições. Observa-se o aumento dos níveis de acúmulo de capital, a dissolução das barreiras econômicas mundiais e a ampliação do uso das tecnologias de informação. Testemunha-se também o gradual aumento das taxas de escolarização e expectativa de vida, junto à proliferação do acesso aos bens de consumo e itens da indústria cultural. No entanto, o que se procura negar são os custos desses aparentes benefícios trazidos pelos fenômenos da globalização e da hegemonia do pensamento e discurso neoliberais: a degradação do meio ambiente e dos recursos naturais e a distribuição desigual de capital econômico entre as diferentes nações e dentro delas.

Nesse contexto, sob a orientação da ideologia neoliberal, certos conceitos, como privatização, empreendedorismo e igualdade de oportunidades, são romantizados, mesmo diante de suas falhas recentes, como crises financeiras mundiais, golpes, escândalos e operações econômicas fraudulentas. Todas as contradições são invocadas para desconstruir o papel do Estado como responsável por implementar políticas, mesmo que tímidas ou marginais, de promoção de justiça ou equidade social.

Essas mudanças de caráter neoliberal, conforme Roballo e Lottermann (2016), refletiram acordos internacionais, como o delineado no Consenso de

Washington, que condicionou a obtenção de empréstimos governamentais a medidas que visavam controlar as metas inflacionárias e os gastos públicos. Considerando a EPT como uma atividade de alto custo, sua regulamentação e controle tornaram-se prementes.

O Consenso de Washington, segundo Harvey (2007), foi um conjunto de dez medidas econômicas recomendadas para países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, durante a década de 1980. Essas medidas, promovidas por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, visavam liberalizar a economia, incluindo a abertura comercial, a desregulamentação, a privatização de empresas estatais e a austeridade fiscal. Embora essas políticas fossem vistas como formas de estabilizar economias e promover crescimento, muitas vezes, também resultaram em cortes em programas sociais e na restrição de investimentos em áreas como educação, o que impactou a EPT devido ao seu alto custo.

Em consonância com essa guinada neoliberal foram promulgados o Decreto 2.208/1997 e, subsequentemente, a Lei 9.649/1998. Ambos depreciavam a EPT de nível médio e impediam a criação de novas escolas técnicas federais no país. O Decreto 2.208/1997 propôs a integração do ensino regular e profissional, por meio de uma reforma curricular baseada em módulos e de cunho tecnicista, fortalecendo a desarticulação estrutural do sistema educacional. Além disso, preconizava uma educação profissional voltada para o contínuo desenvolvimento das habilidades para o mercado de trabalho. (Roballo e Lottermann, 2016)

Nesse contexto, segundo Oliveira e Frigotto (2021), ganhou destaque a teoria do capital humano, a qual adota a perspectiva burguesa, em que a educação é considerada exclusivamente como um elemento de produção técnica. Enfatizando a neutralidade e a ausência de ideologias, essa teoria reforça a visão da educação como um recurso instrumental e destaca a necessidade de investimento, tanto social quanto pessoal, para combater a desigualdade e a pobreza. No entanto, ela reduz a educação a um mero treinamento e o indivíduo a um simples recurso humano, desconsiderando as questões sociais como consequências do sistema econômico ou político.

Sob esse prisma, a solução para superar a desigualdade e a pobreza não é vista como uma questão de luta de classes, mas sim como a aceitação passiva da lógica capitalista, a qual visa capacitar o indivíduo para ter empregabilidade. Isso

resulta na ocultação das desigualdades pela meritocracia. Dessa forma, a escola como um campo de embate na sociedade hierarquizada, acaba por alinhar-se aos interesses do mercado e do capital, moldando indivíduos para se adequarem às suas demandas, tornando-os flexíveis, fragmentados e subjugados.

Assim, ao reforçar uma visão meritocrática e instrumental da educação, a teoria do capital humano desempenha o papel de um instrumento de seleção e discriminação. Ela deixa “de ser vista como direito para tornar-se serviço e mercadoria, a educação assume uma forma padronizada e pré-fabricada, inibidora da criatividade e da diversidade” (Oliveira e Frigotto, 2021, p. 21). Os indivíduos formados nesse contexto tornam-se rasos, precários e condenados a ocuparem cargos de baixa remuneração.

Entretanto, o ideário da Educação Profissional e Tecnológica representa justamente o contrário disso, pois, ainda na concepção dos autores, o ensino profissional, enraizado na ideia de que o trabalho é um princípio educativo e compreendendo as complexidades e conflitos presentes na sociedade, é um ensino comprometido com a vida real. Não de uma vida abstrata ou genérica, mas sim de uma vida concreta, ancorada nas relações materiais de produção, que aborda não apenas as necessidades básicas, como alimentação, moradia e vestimenta, mas também as condições para lidar com as demandas sociais, culturais e pessoais.

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo, Ramos (2021) define esse conceito tendo o significado de não reduzir a função da escola a apenas preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Pelo contrário, a escola tem o papel de educar, formar e contribuir para o desenvolvimento das pessoas, capacitando-as a produzir sua própria existência, por meio da apropriação dos conhecimentos gerados ao longo da história e da sociedade. Esses conhecimentos devem ser utilizados e transformados como parte de uma práxis que abrange a produção em todas as suas formas, desde as tecnologias mais avançadas até as expressões artísticas, como a música, o teatro e a poesia e tudo aquilo que a humanidade é capaz de criar.

Nesse contexto, Marx (2010) aponta que, primeiramente, o trabalho, a atividade vital, a própria vida produtiva, surge para o homem apenas como um meio para satisfazer uma carência, qual seja, a necessidade de manter a existência física. No entanto, a vida produtiva é, na verdade, a vida genérica, a vida que gera vida. No modo de atividade vital encontra-se o caráter completo de uma espécie, seu caráter

genérico, sendo a atividade consciente livre o caráter genérico do homem. A vida, então, aparece apenas como um meio de vida, pois o animal está imediatamente unido à sua atividade vital; não se distingue dela, é ela. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele possui uma atividade vital consciente, que não é uma determinação com a qual coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, por isso, ele é um ser genérico, ou seja, ele é um ser consciente e sua própria vida lhe é objeto, porque é um ser genérico. Por isso, sua atividade é uma atividade livre. Por fim, Marx (2010, p. 85) complementa: “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.”

Portanto, segundo Oliveira e Frigotto (2021), a educação, considerando que os estudantes enfrentam desafios e problemas reais em suas vidas atuais, que demandam organização imediata com o apoio da escola, não deve prepará-los exclusivamente para um futuro hipotético. Isso de forma alguma implica em reduzir a educação ao imediatismo ou pragmatismo, mas sim de construir um projeto educativo que se baseie na práxis e que seja desenvolvido a partir dos dilemas e desafios enfrentados historicamente pela classe trabalhadora, a qual foi excluída do sistema educacional e cujas questões nunca foram abordadas pelo currículo escolar.

Monerat (2021) sustenta a posição de que somente uma educação embasada no conhecimento científico e alicerçada na complexidade pode ser legitimamente chamada de educação profissional e tecnológica. Assim, pode-se chegar à conclusão de que apenas uma educação que se baseie em conhecimentos científicos diversos e interdisciplinares, abrangendo diferentes áreas do saber, revelar-se-á capaz de se transformar em uma prática educativa com potencial de emancipação humana.

2.1.1 Formação integrada

Segundo Ciavatta (2005), a concepção de formação integrada busca superar a histórica divisão social do trabalho: entre a função de executar e a função de pensar. Significa também superar o reducionismo do preparo para o trabalho ao aspecto operacional, ignorando os conhecimentos científicos-tecnológicos

envolvidos e os fatores histórico-sociais. Portanto, o ensino integrado traz a proposta de integração entre a formação geral e a educação profissional. Busca transpassar a concepção de que a educação profissional deve ser cindida dos conhecimentos das ciências, das artes e da linguagem. A integração propõe a formação profissional ancorada na gênese de seus aspectos científico-tecnológicos.

Ainda para a pesquisadora, a educação profissional sempre foi historicamente pensada de forma a tratar apenas das ações de execução, excluindo as ações de pensar, planejar e dirigir. Esses conhecimentos ficavam restritos a formação propedêutica, destinada às elites.

O conhecimento sempre foi algo pertencente à casta superior formada pelos filósofos, sábios e religiosos. Conforme vai desaparecendo na Europa o aprendizado nas oficinas dos artesãos e o controle do conhecimento pelas instituições de artes e ofícios, começa o surgimento de escolas também disponíveis aos trabalhadores. No entanto, os saberes continuaram a ser diferentes, entre aqueles destinados à formação de dirigentes e aqueles destinados ao povo, considerado este último como obra beneficente e assistencialista, tendo como base o trabalho produtivo.

O dualismo na educação brasileira se manifesta de forma mais expressiva no ensino médio, em que a contradição fundamental entre o capital e o trabalho se mostra mais evidente, expressando-se no falso dilema entre a formação propedêutica ou a preparação voltada para o mercado de trabalho. É um "falso" dilema, porque, na realidade, ambas as formações devem ser integradas e complementares, permitindo que os estudantes desenvolvam tanto habilidades técnicas quanto competências reflexivas e críticas. A história revela essa situação com clareza, “[...] porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 31).

Portanto, a preparação para o trabalho no ensino médio, apesar de ser uma imposição da realidade econômica e social, deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de transformação. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), “se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos”.

Atualmente, essa divisão ainda persiste e se manifesta principalmente entre a classe capitalista, que detém os meios de produção e controla a maior parte da riqueza, e a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho para sobreviver. Segundo Marx e Engels (2007), a história é essencialmente a sequência de diferentes gerações, em que cada uma delas utiliza os materiais, os capitais e as forças produtivas herdadas das gerações anteriores.

Assim, por um lado, cada geração dá continuidade às atividades passadas, mas sob condições completamente transformadas; e, por outro lado, elas alteram essas antigas condições com suas novas atividades. Esse processo pode ser interpretado de forma especulativa, ao se transformar a história posterior no propósito da anterior. Nesse sentido, portanto, a distinção entre as classes continua evidente na posse de capital e no acesso ao conhecimento e às oportunidades, perpetuando a desigualdade social.

Dessa realidade, conclui-se que a educação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, e que admitir legalmente essa necessidade se torna um problema ético. É um problema ético, porque, conforme constata Freire (2014, p. 12-13):

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la.

Portanto, se o objetivo não é apenas atender a essa imposição da realidade, mas também mudar as condições de sua constituição, garantir que o ensino médio se desenvolva numa base unitária é uma obrigação ética e política. Isso porque, ao contrário dos animais, que vêm programados pela natureza e não modificam a sua existência, não a desenvolvem, não a projetam, mas apenas se adaptam e respondem instintivamente ao meio, “os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência” (Frigotto, 2005, p. 58).

Compreende-se, então, que a formação profissional a que pretende o ensino médio integrado fundamenta-se no trabalho como princípio educativo. O trabalho

sob esse prisma não é apenas uma técnica didática ou uma metodologia de aprendizagem, mas também um princípio ético político. Conforme destaca Frigotto (2005, p. 61), “o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito”. Um dever, pois é justo que todos contribuam na geração dos recursos materiais, culturais e simbólicos necessários à subsistência humana. Um direito, já que o ser humano constituído como um ser da natureza, precisa estabelecer uma simbiose com o meio natural, e por meio de uma ação consciente, transformar recursos em bens necessários para a sua produção e reprodução.

Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada objetiva que a formação geral e a educação profissional estejam imbricadas em todos os setores onde haja formação para o trabalho: nos processos produtivos e nos processos educativos, incluindo formação inicial, tecnológica e superior. Busca resgatar o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, adicionando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores dirigentes e cidadãos críticos.

Embora o ensino médio integrado ao ensino técnico represente um passo importante na direção da construção de um ensino médio unitário e politécnico, ele não se confunde com este ideal, pois a realidade atual ainda apresenta barreiras estruturais para sua plena implementação. O ensino médio integrado contém elementos da educação politécnica e, por isso, possui os germens que podem fomentar sua construção futura.

Deve-se compreender que a formação politécnica não é só possível em uma outra realidade, mas também um conceito de formação que pretende, através da crítica ao capitalismo, promover a transformação da estrutura da realidade, superando a concepção burguesa de educação. Nesse contexto, Nosella (2005) destaca a importância de um compromisso político que vá além da mera transmissão de conhecimento técnico, afirmando que:

[...] a fusão do compromisso político com a competência técnica, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive jamais como um quadro avulso e separado do contexto histórico geral, mas como um momento de um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática. (Nosella, 2005, p. 229)

Além disso, Nosella enfatiza que:

A competência profissional, quando resultado de pesquisa sem preconceitos, profunda, socialmente benéfica, historicamente avançada, efetua de per si uma forma de compromisso político até mesmo superior ao compromisso burocrático administrativo. (Nosella, 2005, p. 235)

Nessa perspectiva, a formação politécnica deve integrar a crítica ao capitalismo e promover uma educação que possa capacitar os estudantes a se tornarem sujeitos históricos transformadores, assumindo um compromisso ético-político essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino médio integrado se constitui numa proposta exequível e necessária em um cenário de realidade desfavorável, em que os jovens necessitam trabalhar ainda no ensino médio e, portanto, podem receber uma formação adequada a isso. Essa formação não pode ser postergada para o ensino superior, sendo imperioso que o ensino médio seja capaz de catalisar as mudanças necessárias, com vistas a uma educação que possua elementos de uma sociedade mais justa. No entanto, o que se tem visto na ideologia do capital é a narrativa de que o trabalhador ganha o justo por sua produção, partindo da premissa de que a relação entre os capitalistas e os trabalhadores se dá de forma igualitária e por livre escolha.

Nesse contexto, são ignorados os processos históricos que formaram e transformaram as relações entre as classes. A classe detentora do capital consolidou sua hegemonia superando outras que tiveram seu alicerce no trabalho escravo. No entanto, essa relação servil desigual permanece, de forma dissimulada, no contrato de trabalho que a legaliza.

Ainda segundo Frigotto, a educação tem sido utilizada em diferentes contextos históricos para justificar essa dissimulação, por meio de conceitos como capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade. A ideia que se quer passar é de que a causa da pobreza em países e regiões corresponde à falta de investimento em educação. Todavia, não se percebe que é justamente essa condição de pobreza que os impede de investir em educação. Essa falta de recursos é sustentada historicamente por séculos de expropriação e exploração. Logo, acaba-se por culpar os países e regiões vítimas de exploração, por terem sido explorados.

Diante desse cenário, o que se busca por meio da educação para os adolescentes, os jovens e os adultos trabalhadores é uma formação humana completa, que permita a compreensão do mundo e uma atuação como cidadão, integrado dignamente à sociedade política. A formação integrada, conforme Ciavatta (2005), também busca atender às necessidades do mundo do trabalho, o qual é impregnado pela ciência e tecnologia que são geradoras de valores e de riqueza. No entanto, pela apropriação privada, esses recursos também se tornam elementos de exclusão de grande parte da população, destinada a atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego e a perda dos vínculos comunitários e de identidade.

E ao contrário do que se possa pensar, esse processo de exclusão e marginalização não é apenas um subproduto do sistema capitalista, mas também uma condição necessária para sua manutenção e expansão. Como Freire (2013) discute, há um mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade, uma vez que todos são livres para trabalhar onde quiserem, podendo deixar o patrão se não estiverem satisfeitos e procurarem outro emprego. Esse mito afirma que essa "ordem" respeita os direitos humanos e, portanto, merece todo o apreço. Da mesma forma, ele declara que qualquer pessoa, desde que não seja preguiçosa, pode se tornar um empresário. Ou, ainda mais, que o vendedor ambulante que grita "doce de banana e goiaba" pelas ruas é um empresário igual ao dono de uma grande fábrica.

Em síntese, todos esses mitos perpetuam a falsa ideia de liberdade enquanto mantêm as massas alienadas e funcionalmente desempregadas, servindo aos interesses dos opressores ao assegurar um exército de reserva de trabalhadores prontos para serem explorados.

2.1.2 Currículo integrado

Segundo Lottermann e Silva (2016), durante o século XX, surgiram diversas teorias do currículo, vinculadas a diferentes concepções educacionais, desde abordagens tradicionais a abordagens críticas e pós-críticas. Isso trouxe uma questão fundamental, que é pertinente a qualquer teoria do currículo: determinar qual o conhecimento que deve ser transmitido. Essa escolha não está dissociada do plano que idealizamos para o tipo de indivíduo que desejamos formar. Considerando essa perspectiva como adequada, é possível afirmar que o currículo escolar ou a escolha de um determinado currículo específico traz implicações éticas que estão

alinhadas a um projeto de construção e consolidação de um tipo de sociedade e de ser humano.

Dessa forma, para os autores, o debate em relação ao currículo no decorrer do tempo, revelou-se profundamente político, refletindo as diferentes visões de sociedade em disputa. No entanto, a discussão sobre o currículo, em direção à formação de indivíduos e comunidades em contextos sociais, políticos e culturais, acabou perdendo espaço para a ênfase no método de ensino e o foco nos conteúdos de aprendizagem. Várias correntes teóricas mantiveram o foco no processo de aprendizagem e na figura do aprendiz, deixando o currículo em um segundo plano. Essa divergência em relação ao enfoque entre conteúdos e processos de aprendizagem se repetiu em várias teorias pedagógicas.

A concepção tradicional do currículo o considera como algo que deve se restringir ao ambiente da escola, ignorando assim, sua implicação na manutenção ou mudança da sociedade em que a escola está inserida. Teorias tradicionais de currículo, desejam ser "neutras, científicas e desinteressadas". No entanto, as teorias críticas e pós críticas rejeitam qualquer ideia de neutralidade. Na década de 1960 e 1970, surgiram movimentos teóricos e práticas educacionais reconhecidas como teorias do currículo, ainda que não abordassem o tema de forma explícita.

Entretanto, segundo Lottermann e Silva (2016), a diferença entre as teorias tradicionais do currículo e as abordagens críticas torna-se clara comparando-se o que elas enfatizam na relação entre educação e sociedade. As teorias tradicionais sugerem uma relação neutra e isolada entre educação e sociedade, enquanto as teorias críticas colocam em evidência as conexões entre o currículo escolar e a prática social. Enquanto a teoria tradicional enfatiza um conhecimento sem vinculação com o tecido social e cultural; as teorias críticas do currículo destacam os conflitos sociais e culturais inerentes à sociedade, indicando que não há neutralidade no ato de conhecer, já que ele reflete os interesses dos grupos sociais que estão em disputa na sociedade. Dessa forma, o currículo se torna um campo de constante construção e disputa, refletindo a complexidade do contexto da vida social e histórica.

As teorias pós-críticas representam uma nova abordagem para o currículo, dando ênfase, a partir do pós-estruturalismo, às relações entre poder e saber no âmbito educacional. Ao dar luz aos modos de constituição das subjetividades e dos corpos através das práticas culturais, essas teorias põem em xeque a aparente

neutralidade presente no currículo tradicional. O currículo, nessa perspectiva, define identidades, distinguindo o que é verdadeiro do que é falso, pois “As teorias pós-críticas possibilitam, sob este crivo, pensar não apenas o que deve ser um currículo ideal, mas, fundamentalmente, problematizar o que envolve a construção de um currículo” (Lottermann e Silva, 2016, p. 21).

No contexto brasileiro, a construção do currículo integrado teve como base a escola unitária de Gramsci (2006), vislumbrando superar a dicotomia entre um ensino voltado para o trabalho manual e um outro ensino para as elites. A "Escola Unitária", conforme proposta pelo filósofo marxista, é um modelo educacional que visa a superação da divisão entre educação intelectual e educação manual, ou seja, entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores. Gramsci propunha que todos os indivíduos recebessem uma educação geral, desinteressada e integral antes de qualquer especialização técnica. Esse modelo busca garantir que a educação não seja apenas um meio de formação técnica, mas também um espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso tanto ao saber técnico quanto ao conhecimento humanístico.

A análise de Gramsci ressaltou a exclusão dos trabalhadores italianos das instituições de ensino de nível médio e superior no início do século XX. Ele identificou que havia uma relação entre trabalho e educação que privilegiava a cultura técnica para os trabalhadores, e o pensamento teórico para as classes da elite dirigente, reproduzindo a desigualdade social. A proposta de uma escola unitária, que tinha como fundamento principal a igualdade de oportunidades de acesso ao saber, exigia a concepção de um currículo integrado.

No contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil, a "Escola Unitária" serve como inspiração para o currículo integrado, que pretende formar sujeitos omnilaterais, capazes de atuar criticamente no mundo do trabalho e na sociedade. Entretanto, segundo Lottermann e Silva (2016), a pedagogia das competências mirou seu foco na capacidade de resolver problemas, considerando isso como elemento central da educação. A interpretação dessa prática curricular nas reformas educacionais acabou por priorizar a aplicação prática imediata dos conteúdos, desconsiderando o vasto patrimônio de conhecimentos humanos que deveria ser compartilhado, independentemente das circunstâncias imediatas. Esta

abordagem relativizou a importância de certas áreas do conhecimento, por não as considerar "úteis" na resolução de problemas concretos.

No entanto, a concepção de currículo integrado move-se por outra lógica, pois valoriza tanto o conhecimento teórico, quanto o conhecimento prático vivido pelo sujeito na constituição do currículo escolar. Essa lógica, com base na dialética, passa por reconhecer a importância da democratização do saber humano, permitindo que todos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Portanto, a Escola Unitária tem por objetivo não apenas democratizar o saber humanístico, mas também favorecer a constituição da autonomia dos sujeitos através da construção mediada dos conhecimentos.

Nesse sentido, o ensino médio integrado ao ensino técnico objetiva superar o conflito histórico entre formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Tendo como eixos o Trabalho, a Ciência, e a Cultura, e pretende superar o dilema entre um currículo focado nas humanidades ou na ciência e na tecnologia.

Para Ramos (2005, p. 108):

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso aprender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Igualmente, é preciso compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de superá-la e de se redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos.

À luz do exposto, pode-se colocar, ainda segundo Ramos (2005), os seguintes pressupostos no desafio da concepção do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico: a) compreensão do sujeito de forma histórica e social, com capacidade de transformar a realidade em que vive; b) formação humana - síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) concepção do trabalho como princípio educativo, o qual permite a compreensão dos aspectos sociais, econômicos, históricos, políticos e culturais das ciências e das artes; d) a unidade de conhecimentos gerais e específicos de forma que possibilite a identificação das particularidades dos conhecimentos quanto a sua historicidade, potencialidade e finalidade; e) a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos; f) e os

fundamentos das diversas técnicas do processo de trabalho moderno, alicerçado no trabalho, na ciência e na cultura.

2.2 PENSAMENTO CRÍTICO

Segundo Demo (2000), a discussão acerca da sociedade do conhecimento revela uma armadilha desde o seu início, principalmente pela estratégia neoliberal associada à economia baseada no conhecimento. O foco obsessivo do neoliberalismo encontra-se na busca pela competitividade global, impulsionada pela geração de conhecimento de vanguarda.

Historicamente, todas as comunidades humanas têm sido, em sua essência, sociedades do conhecimento, pois o conhecimento é uma condição intrínseca e crucial da natureza humana. No entanto, por influência neoliberal, quando se faz referência à sociedade do conhecimento, costuma-se introduzir um preconceito eurocêntrico, estabelecido no conhecimento científico de caráter moderno de natureza positivista, ligado de forma íntima à produção incessante de tecnologias lineares que mantiveram uma hegemonia incontestável até o presente momento.

Além disso, Duarte (2022) argumenta que a assim chamada "sociedade do conhecimento" é, na verdade, uma ideologia produzida pelo capitalismo, manifestando-se como um fenômeno no campo da reprodução ideológica do sistema capitalista. Trata-se de uma ilusão que desempenha uma função ideológica específica na sociedade capitalista contemporânea: enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e minar a luta por uma revolução que conduza à superação radical do sistema. Isso ocorre ao se fomentar a crença de que essa luta foi substituída por preocupações com outras questões "mais atuais", como a ética na política e na vida cotidiana, a defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, a consciência ecológica e o respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Essa ilusão é reforçada por diversos mitos, entre os quais se destacam: a ideia de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, ou seja, que viveríamos em uma sociedade em que o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática e pela internet; e a crença de que a capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou a habilidade de mobilizar conhecimentos, seria muito mais importante do que a aquisição deles. Isso ocorre, principalmente, nos dias de hoje, quando as teorias pautadas em metanarrativas, ou seja, as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano, estariam supostamente superadas.

Nesse sentido, Demo (2000) enfatiza que essa ideologia capitalista denominada “sociedade do conhecimento” acaba por demandar uma adesão inquestionável ao eurocentrismo dentro do contexto do capitalismo, desta vez mais ligado ao trabalho cognitivo. Pois a economia baseada no conhecimento necessita de um trabalhador pensante, o que gera uma contradição inerente ao mercado capitalista: busca um pensamento crítico, mas que não questione o próprio sistema; deseja uma aprendizagem constante e uma atualização diária, porém sem questionar a estrutura produtiva. Dessa forma, consolida-se o paradigma moderno do conhecimento científico, o que acaba relegando para o esquecimento outras formas alternativas de sabedoria ou conhecimento.

2.2.1 Definições de pensamento crítico

Dentro do contexto atual, a promoção da alfabetização informacional é impulsionada pela necessidade de se capacitar os indivíduos para se tornarem aprendizes independentes ao longo de suas vidas. Além disso, é fundamental desenvolver a habilidade de se pensar criticamente, o que significa ir além da mera acumulação de conteúdo. Segundo Dudziak, Gabriel e Villela (2000, p. 12), “[...] o pensamento crítico habilita o aprendiz a considerar questões realmente significativas, a avaliar a relevância, a pertinência e os aspectos ideológicos envolvidos em qualquer processo de aprendizado”.

Freire (2014) ressalta que o ensino só tem validade quando resulta em um aprendizado onde o aluno se torna capaz de recriar ou refazer o conteúdo ensinado, portanto o que não é apreendido pelo aprendiz não pode ser realmente aprendido. Ainda segundo Freire, é exatamente nesse contexto em que o ato de ensinar não se limita ao tratamento superficial do objeto ou conteúdo, mas também se estende à criação de condições que possibilitem a aprendizagem crítica. Essas condições exigem a presença de educadores e educandos criativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Parte dessas condições é a suposição, por parte dos educandos de que o educador também já teve ou ainda tem experiência na produção de certos saberes, os quais não podem ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos tornam-se reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento ensinado, ao lado do educador, também sujeito do processo. Só

assim podemos realmente falar de um saber, em que o objeto ensinado é compreendido em sua essência e, portanto, aprendido pelos educandos.

Complementando essa perspectiva, Paul e Elder (2009) definem que um pensador crítico e culto é capaz de:

1. Identificar e apresentar questões vitais e problemas de forma clara e precisa;
2. Coletar e avaliar informações relevantes, empregando ideias abstratas para interpretá-las de maneira eficaz;
3. Chegar a conclusões e soluções bem fundamentadas, testando-as com base em critérios e padrões relevantes;
4. Pensar de forma aberta, considerando sistemas alternativos de pensamento, reconhecendo e avaliando suas suposições, implicações e consequências práticas, conforme necessário;
5. Comunicar-se de forma eficaz com outros indivíduos para desenvolver soluções para problemas complexos.

Em concordância com essa visão, Demo (2000) acrescenta que essa definição adota uma abordagem de caráter mais prático, enfatizando a lógica das suas consequências efetivas. No entanto, outras definições, particularmente aquelas com um viés mais epistemológico, também podem ser apresentadas: a habilidade do pensamento crítico envolve, em primeiro lugar, a capacidade de autocrítica e, em segundo lugar, uma crítica capaz de revelar pressupostos que são considerados como certos, porém inadequados ou obsoletos. Isso acaba levando a fundamentações mais abertas, que continuam a aprender com outros argumentos, integrando-se à ideia da autoridade do argumento.

Portanto, o pensamento crítico pode ser caracterizado como uma iniciativa a ser construída por meio do exercício constante e perseverante da elaboração cada vez mais aprimorada. Aprende-se a elaborar ao praticar diariamente ao longo desse percurso, adquirindo conhecimentos em gramática, expressão discursiva e desenvolvendo um estilo próprio.

Além disso, o pensamento crítico encontra lugar tanto em domínios disciplinares quanto genéricos, pois nem todos os problemas são gerais ou acadêmicos. Problemas específicos são tipicamente disciplinares, formalizados e tratados metodicamente, sendo parte fundamental da aprendizagem escolar.

Enfrentar o desafio implica questionar pressupostos considerados como certos, dentro do contexto epistemológico que reconhece que toda proposição pode ser objeto de contra-argumentação.

Segundo Demo (2000, p. 111):

Um dos melhores meios para fomentar pensamento crítico autocrítico é trabalhar em grupo pequeno, onde precisamos convencer sem vencer, usando a força sem força do melhor argumento. A presença do outro como parte da argumentação possível implica também saber escutar e ceder, negociar civilizadamente propostas, tomar sempre em conta o ponto de vista do outro a partir do outro, ainda que isto só se cumpra relativamente por conta da autorreferência mental.

Nesse aspecto, é fundamental perceber, na concepção de Freire (2014), a importância do papel do educador e a necessidade de ele viver em paz com a certeza de que sua tarefa docente inclui não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar corretamente. Pois é impossível que um professor se torne crítico se, de forma mecânica, apenas memoriza e repete frases e ideias inertes, em vez de desafiar seus alunos. Ainda de acordo com o educador brasileiro, o intelectual memorizador, que passa horas lendo sem questionar, temendo arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória — não percebe, quando há, qualquer relação entre o que leu e o que ocorre em seu país, cidade ou bairro. Ele repete o que leu com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito sobre dialética, mas pensa de forma mecanicista. Pensa errado. É como se todos os livros que lê nada tivessem a ver com a realidade de seu mundo. A realidade com que ele se relaciona é a realidade idealizada de uma escola cada vez mais desconectada do concreto.

Essa visão acaba representando algo preocupante, pois, segundo Demo (2000), pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de estudantes universitários, demonstram que a maioria tende a enxergar as coisas de maneira dualista, em que o conhecimento é visto como a simples absorção de informações corretas e a produção de respostas definitivas. Isso acaba sendo reforçado pela postura do professor que distribui materiais didáticos e enfatiza a memorização para avaliações posteriores. Dessa forma, os estudantes se percebem como recipientes vazios a serem preenchidos com dados, teorias, conceitos e formalismos pelos seus professores. Nesse contexto, o único propósito da elaboração é mostrar o

conhecimento de fatos corretos - uma elaboração vista como informação, não como argumentação ou análise.

Portanto, conforme avançam na vida acadêmica, por volta da metade do percurso, esses estudantes começam a reconhecer a coexistência de ideias opostas. No entanto, tendem a desvalorizá-las como simples opiniões circunstanciais, alegando que todo mundo tem uma opinião sobre tudo. Eles não dedicam seu tempo para essas posições, perdendo a oportunidade de um questionamento rigoroso sobre diferentes pressuposições, o que poderia levar a fundamentações mais abertas, baseadas em argumentos mais sólidos.

Somente nos estágios mais avançados da vida acadêmica é que finalmente surge a necessidade de um raciocínio mais argumentativo, com uma elaboração refinada de fundamentações concorrentes e complementares, sendo esse o processo que se assemelha ao mundo real da produção científica.

Todo esse contexto mostra a necessidade de que se coloque na cabeça dos estudantes desde muito cedo em sua trajetória escolar que:

É preciso acostumar a entender que toda tese implica contratese, que todo ponto de vista depende do ponto e que não se vê que todo fundamento, no fundo, não tem fundo... Trata-se, então, de oferecer chance única formativa de manejo da autoridade do argumento, através da qual, em atitude crítica e autocrítica, é possível aprender de posições rivais, obter consensos sempre revisáveis, fazer formulações acuradas em seus fundamentos lógico-experimentais, produzir textos que merecem ser lidos e questionados. Algumas teses são mais contestáveis que outras, sempre que impliquem maior participação intersubjetiva, como são, por exemplo, interpretações históricas. Os estudantes, porém, querem uma resposta certa, porque acham que ciência fabrica isso. O que a ciência mais bem faz é propor modos de pesquisa acurada, sopesada, fundamentada, distanciada, não aportes definitivos que não cabem em sua estruturação argumentativa. (Demo, 2000, p. 84-85).

Nesse sentido, as reflexões de Demo convergem com as de Freire ao reforçar que o saber inicial necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, envolve a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua produção ou construção. Quando entra em uma sala de aula, o professor deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; deve ser crítico e inquiridor, inquieto diante da tarefa que tem: a de ensinar, e não de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor — de que a transferência de conhecimentos vazios de sentido não é ensinar — precisa ser compreendido por ele e pelos educandos em

suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica — e precisa também ser constantemente testemunhado e vivido.

2.2.2 Construção do pensamento crítico na prática pedagógica

No cenário educacional contemporâneo, a busca por metodologias que desenvolvam habilidades críticas se tornou um ponto fundamental. Como aponta Charlot (2013), o que se busca são estratégias que não apenas transmitam conhecimento, mas que também possibilitem a construção de uma maior capacidade crítica. Dessa forma, a construção do pensamento crítico vem se configurando como um elemento essencial e ganhando protagonismo na prática pedagógica. O intuito é desafiar paradigmas estabelecidos e desenvolver novas abordagens de ensino.

Ainda segundo o autor, a abordagem tradicional alicerçada na mera transferência de conteúdo tem sido questionada perante a necessidade de se formar cidadãos capazes não apenas de absorver informações, mas também de analisá-las, questioná-las e aplicá-las de forma significativa em diferentes contextos da vida. Nesse sentido, a premissa do pensamento crítico como pilar educacional assume um papel fundamental na formação de alunos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Na educação de hoje, o papel do professor vai além da mera aplicação de regras predefinidas, sujeitas ao controle hierárquico, sendo visto como um profissional encarregado de solucionar questões. Pois embora tenha conquistado maior autonomia, atualmente o professor é responsabilizado pelos resultados, especialmente quando os alunos não alcançam o desempenho desejado. De acordo com Charlot (2013, p. 64), “vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente.” Essa mudança de política acarreta uma profunda transformação na identidade do professor e na sua relação com o trabalho.

Portanto, o desafio do professor na atualidade é desenvolver novas abordagens pedagógicas que possam proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica e que possam formar indivíduos independentes em um contexto de educação omnilateral. Nessa perspectiva, destaca Zabala (1998) que a prática educativa/pedagógica é um processo dinâmico e multifacetado que envolve a

interação de uma série de variáveis que configuram o ambiente de ensino, como o planejamento, a avaliação, as relações sociais e os aspectos materiais presentes em sala de aula. Esta prática é reflexiva e deve ser entendida não apenas quando ocorre a intervenção educacional, mas também nos processos de planejamento e avaliação que a antecedem e sucedem, garantindo que o ensino seja mais significativo e adaptado às condições reais do contexto educacional. A análise da prática exige uma compreensão integrada de todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que os fatores institucionais, metodológicos, organizacionais e materiais influenciam diretamente os resultados obtidos.

Nesse contexto, Demo (2009) enfatiza que o desafio é grande, pois a prevalência é a da reprodução, já que os estudantes se sentem mais confortáveis em copiar do que em criar ideias originais. Assim, o que tem se destacado é a submissão à cópia, em uma sociedade que continua subalterna na prática de reproduzir. O processo educacional vem seguindo um esquema de três etapas que reforça essa submissão: 1) ouvir o que o educador transmite; 2) reproduzir o conteúdo transmitido; e 3) replicar esse conteúdo na avaliação.

Contudo, esse ciclo didático apresenta dois problemas principais. O primeiro é que a aprendizagem efetiva não ocorre, pois em nenhum momento é incentivado o desafio de reconstruir o conhecimento. Além disso, a escola continua a se definir unicamente como um espaço para a transmissão, aquisição e socialização de conteúdo, em vez de adotar uma abordagem didática contemporânea, caracterizada pela capacidade de reconstrução formal e política do saber. Nesse contexto, tanto o educador quanto o aluno acabam se tornando meras cópias da cópia.

Por outro lado, a participação ativa e crítica na sociedade não se desenvolve, pois em nenhum momento é cultivado o indivíduo capaz de se autoafirmar e intervir de maneira alternativa. Pelo contrário, prefere-se a postura subserviente, cuja especialidade política é o "amém!". A escola continua a falar sobre engajamento social, mas muitas vezes é uma imagem viva de sua negação, pois nem os educadores conseguem vivenciá-la, por não representarem a energia viva da intervenção ética e inovadora na realidade, e muito menos os alunos a constroem, pois lhes é vedado o conhecimento para melhor intervir.

Dentro desse contexto, ressalta-se o grande desafio da reflexão crítica e autocrítica, algo raramente presente nos ambientes de ensino característicos da

web. Alguns consideram a reflexão como uma atividade difusa e desprezível, uma mera "filosofada" (Demo, 2009). No entanto, na prática, a reflexão crítica é peça fundamental no desenvolvimento do pensamento, que representa o esforço de mergulhar profundamente nas ideias e conceitos com originalidade e profundidade, além de ser essencial na estruturação do pensamento.

Aqueles que se satisfazem em apenas copiar e memorizar, consideram a reflexão como algo pretensioso, no entanto para quem busca uma aprendizagem contínua, a reflexão crítica e autocrítica representa uma habilidade valiosa e infinita de desconstrução e reconstrução de suas próprias ideias. Essa habilidade também sinaliza um indicativo de construções sempre abertas, capazes de incorporar outras perspectivas e teorias

Nesse contexto, o bom professor é aquele que, segundo Freire (2014), ao falar, consegue levar o aluno para dentro do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio, não uma "cantiga de ninar". Seus alunos se cansam, mas não dormem. Eles se cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento do professor, percebendo suas pausas, dúvidas e incertezas. Logo, antes de discutir técnicas, materiais ou métodos para uma aula dinâmica, é imprescindível que o professor esteja "confortável" com o saber, do qual a curiosidade humana é a pedra fundamental. É a curiosidade que nos faz perguntar, conhecer, atuar e perguntar mais, reconhecer.

Uma tarefa pertinente para um fim de semana sugerido pelo educador brasileiro, seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes que tiveram. Poderia ser em decorrência de um noticiário de televisão, uma propaganda, um videogame, um gesto de alguém, não importa. O que importa é qual o "tratamento" deram à essa curiosidade, se ela foi facilmente superada ou, pelo contrário, levou a outras curiosidades.

É importante também saber se no processo consultaram fontes, dicionários, computadores, livros, ou fizeram perguntas a outros. Se essa curiosidade, enquanto desafio, provocou algum conhecimento provisório de algo ou não, e o que sentiram ao perceberem-se trabalhando sua própria curiosidade. A experiência pode ser refinada e aprofundada a ponto de se realizar um seminário quinzenal para debater as várias curiosidades e seus desdobramentos.

Entretanto, Charlot (2013) ressalta que o professor acaba enfrentando os impactos de uma contradição fundamental na sociedade capitalista contemporânea.

Pois, por um lado, há a necessidade cada vez maior de trabalhadores reflexivos, criativos, responsáveis e independentes, além de consumidores informados e críticos. Mas, por outro lado, a sociedade promove uma competição generalizada em todos os aspectos da vida, seja na produção, nos serviços, no lazer seja até mesmo na estética. Dessa forma, os estudantes são submetidos a uma formação cada vez mais ambiciosa, orientada para a obtenção da nota em detrimento do verdadeiro conhecimento.

Na vida, temos a tendência, segundo Demo (2021), a sermos receptores passivos de informações, especialmente diante da manipulação midiática, por consequência de uma educação que apenas ensina a reproduzir. Costumamos ler jornais de maneira passiva, sem exercer um pensamento crítico, sem estabelecer conexões com outras formas de expressão ou notícias, sem mobilizar uma interpretação pessoal e sem perceber as distorções, omissões ou manipulações.

Essa deficiência se manifesta quando o que é lido, mesmo que seja diariamente, acaba não repercutindo na vida concreta, na profissão, nas relações sociais e políticas ou na organização do cotidiano. É bastante comum encontrarmos pessoas repletas de informações, mas que não sabem processá-las. Tornam-se objetos de comunicação, incapazes de comunicar e interagir.

Nesse cenário, dois passos interligados cruciais estão ausentes: interpretar adequadamente a informação para relacioná-la com a vida concreta e utilizá-la como recurso alternativo, e elaborar, a partir da informação, posicionamentos alternativos para passar da condição de "informado" para "informante", tornando-se uma fonte informativa e informadora.

Portanto, conforme Freire (2014), o professor que pensa corretamente demonstra aos alunos que uma das belezas de nossa existência no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, ao intervir no mundo, conhecê-lo. No entanto, nosso conhecimento do mundo também é histórico, pois o conhecimento novo supera o que antes era novo, tornando-se velho e pronto para ser ultrapassado por outro conhecimento no futuro. Por isso, é tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto estar abertos e aptos para a produção de conhecimento ainda não existente.

Nessa direção, Demo (2000, p. 8) ressalta que:

Estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que pressupõe sair do sistema de ensino fincado na transmissão reprodutiva de conteúdo, passando para sistema de aprendizagem centrado no aluno e afinado com pedagogias participativas autorais. Não faz sentido investir em proposta caduca de escola feita para frequentar aula instrucionista (copiada para ser copiada), insistindo em aumentar aula, adornar táticas reprodutivas, incrementar semanas pedagógicas ineptas, usar novas tecnologias para gerir repasse conteudista.

Portanto, Demo (2009) enfatiza que na escola e na universidade, o foco não deve se restringir apenas à expressão individual, mas sim em proporcionar argumentos bem fundamentados que despertem a atenção do interlocutor. Tanto o senso comum quanto a fofoca e as ideias fixas, apesar de serem manifestações "criativas individuais", não podem ser considerados materiais apropriados, pois carecem de espírito crítico, especialmente com relação à autocrítica.

Desse modo, reconhecer os limites da originalidade individual e evitar a acomodação em argumentos de autoridade, seja reproduzindo perspectivas alheias ou assumindo-se como uma autoridade isenta de crítica, constituem-se em elementos essenciais da autocrítica. Cabe ao educador estimular o aspecto grandioso da habilidade de interpretação, em vez de se limitar ao âmbito restrito, ao mesmo tempo em que desenvolve no aluno a capacidade de desconstruir e reconstruir o conhecimento com base na autoridade do argumento.

Como destaca Freire (2014), todo ensino de conteúdos exige que o aprendiz, a partir de certo momento, assuma a autoria do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a ouvir os alunos, se fecha a essa aventura criadora, negando a si mesmo a participação nesse momento singular de beleza: a afirmação do educando como sujeito do conhecimento. Por isso, o ensino de conteúdos, realizado de forma crítica, envolve a total abertura do professor à legítima tentativa do educando de assumir a responsabilidade de sujeito conhecedor. Além disso, envolve a iniciativa do professor em estimular essa tentativa no educando, ajudando-o a concretizá-la. Nesse sentido, pode-se afirmar que é tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar o ensino de conteúdos do chamamento ao educando para que se torne sujeito do processo de aprendizagem.

Aliado a isso, Demo (2021) reforça que o termo "questionamento" refere-se à formação do indivíduo competente, no sentido de ser capaz de, ao adquirir consciência crítica, elaborar e executar um projeto de vida próprio no contexto

histórico. Isso não implica apenas na crítica, mas sim na capacidade de intervir de maneira alternativa, superando a condição de massa de manobra ou objeto de projetos alheios. Um dos aspectos mais significativos da educação é, de fato, a transição de objeto para sujeito, o que implica na formação da competência (não necessariamente limitada à competitividade). Dessa forma, no processo de questionamento, tanto a descoberta crítica quanto a habilidade de promover mudanças se destacam, representando ambos os momentos como indicação clara de superação da condição de massa de manobra e início de uma trajetória alternativa, na qual a autonomia histórica e solidária se delineia de maneira cada vez mais aprimorada.

Uma educação que vise construir a capacidade crítica deve ter entre suas principais ferramentas a pesquisa. E educar pela pesquisa, conforme Demo (2021), demanda cuidados propedêuticos essenciais, tanto por parte do professor quanto do aluno, devido à qualidade educativa intrínseca à formação da competência formal e política. A habilidade questionadora reconstrutiva fundamenta-se em procedimentos metodológicos que circundam e fertilizam o conhecimento, conferindo-lhe inovação tanto em termos teóricos quanto práticos. Dentre os procedimentos que contribuem para a construção da capacidade de reconstruir, pode-se incluir:

a) Desenvolver a capacidade de pensar, baseado em raciocínio, compreensão ampla da realidade, poder de indução e dedução, manipulação de causas e efeitos, uso de lógica e pensamento abstrato, estabelecimento de relações que possibilitam a compreensão das partes para o todo e do todo para as partes, visualização de sistemas e suas conexões internas, entre outros. Saber pensar implica ser capaz de enfrentar situações novas, lidar com problemas inesperados, não temer o desconhecido e explorar alternativas.

b) Cultivar a habilidade de aprender a aprender, integrando reciprocamente teoria e prática, traduzindo a capacidade de pensar em condições sempre renovadas de intervenção. Isso implica investir na competência constantemente aprimorada por meio do saber fazer e do constante refazer, refinando continuamente a capacidade de questionar reconstrutivamente, amalgamando o conhecimento inovador com a cidadania competente.

c) Possuir a capacidade de avaliar-se e avaliar a realidade, como uma forma de consciência crítica sempre vigilante e um procedimento metodológico essencial

para qualquer intervenção inovadora. Além da capacidade questionadora e propositiva, isso revela uma visão global, formação geral, cultivo da condição de sujeito, interesse em progredir, evitando uma separação contraditória entre a crítica e a autocrítica.

d) Integrar a qualidade formal e política, ou seja, combinar procedimentos metodológicos com ética, conhecimento e transformação, inovação e participação, teoria e prática. O conhecimento inovador não é automaticamente educativo, assim como a educação pode rapidamente degenerar em treinamento e domesticação. Para que o questionamento reconstrutivo se converta em competência a serviço do bem comum, da democracia e da solidariedade, é essencial humanizar o conhecimento e aprimorar a qualidade da educação.

2.2.3 O impacto do pensar crítico

Demo (2021) destaca que é proveitoso diferenciar entre pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como um resultado específico. Como atitude cotidiana, a pesquisa está inserida na vida e constitui a maneira de enfrentá-la criticamente, tanto no sentido de desenvolver a consciência crítica quanto na capacidade de intervir na realidade de maneira alternativa, fundamentada na habilidade questionadora. Essa atitude envolve a leitura questionadora da realidade e a construção dela como sujeito competente. Tal postura não deve ser compreendida como algo restrito a determinados momentos ou ambientes especiais, mas sim como uma atitude típica que faz parte de nossa forma permanente de ser e enxergar o mundo.

Por essa razão, Freire (2014) ressalta que um conhecimento fundamental para a prática educativa do professor é a compreensão da força, muitas vezes maior do que imaginamos, da ideologia. Esse entendimento nos alerta sobre suas artimanhas e armadilhas, nas quais podemos cair. A ideologia está diretamente relacionada à ocultação da verdade dos fatos e ao uso da linguagem para obscurecer ou distorcer a realidade, tornando-nos "míopes".

Ainda segundo Freire, o poder da ideologia pode-se comparar às manhãs orvalhadas de nevoeiro, em que mal se consegue ver o perfil dos ciprestes, parecendo sombras indistintas. Sabe-se que há algo ali, mas não se consegue discerni-lo claramente. Essa "miopia" que nos é acometida dificulta a percepção

mais clara e nítida das sombras. Mais grave ainda é a possibilidade de aceitar docilmente que o que se vê e ouve é a realidade, e não a verdade distorcida. A capacidade da ideologia de obscurecer a realidade, de "miopizar" e ensurdecer, faz com que muitos possam aceitar docilmente o discurso cínico e fatalista neoliberal que proclama que o desemprego no mundo é uma desgraça inevitável do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o "pragmatismo" pedagógico, focado no treino técnico-científico do educando, em vez de sua formação integral, da qual já não se fala.

Essa reflexão acaba por nos conduzir à análise do contexto contemporâneo, em que a importância do pensamento crítico se tornou ainda mais evidente. Na recente pandemia global de Covid-19, testemunhamos uma disseminação alarmante de desinformação, exacerbada pelo fenômeno das "fake news". O propósito dessas notícias falsas era claro: minar a confiança na vacinação, desacreditar as medidas de prevenção e promover tratamentos sem respaldo científico.

Segundo Calejon (2021), no Brasil, no período de 2020 a 2021, a disseminação de desinformação e elitismos históricos pela internet teve um papel fundamental no agravamento da crise causada pelo coronavírus, resultando em custos humanos incalculáveis. Entre março e outubro de 2020, o então presidente brasileiro emitiu 653 declarações falsas ou distorcidas sobre a pandemia por meio de suas redes sociais, sendo 77 delas de extrema importância. Ao longo dos seus dois primeiros anos na Presidência da República (2019 e 2020), ele proferiu 2.187 declarações falsas ou distorcidas em discursos, entrevistas, postagens nas mídias sociais e interações com seus apoiadores. O volume diário de desinformação atingiu um pico significativo no ano de 2020, com 1.582 declarações do mandatário sendo classificadas como falsas ou distorcidas, uma média de 4,3 por dia, em comparação com 1,6, em 2019.

Diante desse cenário, pessoas que tomaram decisões baseadas nessas fontes de informação sem confiabilidade tiveram grandes prejuízos em sua saúde, muitas vezes com desfecho fatal. As mídias digitais, como o WhatsApp, por exemplo, conseguem disseminar conteúdo inverídico, em massa, com facilidade, uma vez que "[...] o processo de verificação do material que está sendo disseminado é inexistente, porque se trata de um conteúdo muito simplista e raso, que, mesmo quando desmentido posteriormente, ainda consegue exercer o impacto psicológico desejado." (Calejon, 2021, p. 88).

Portanto, pode-se perceber o quanto a capacidade de pensamento crítico é crucial em todos os momentos e pode ser decisiva em diversas situações. O pensamento crítico, conforme delineado por Freire (2013), envolve a capacidade de reflexão profunda e a objetivação da realidade, permitindo ao indivíduo não apenas compreender sua situação, mas também agir para transformá-la. Esta habilidade é fundamental para a inserção crítica na realidade, que implica um exame atento e transformador das condições sociais e históricas, visando a humanização contínua dos indivíduos.

Calejon (2021) complementa esse cenário, diagnosticando que a unidimensionalidade e o empobrecimento subjetivo andam de mãos dadas com a estrutura de raciocínio operada por centenas de milhões de brasileiros que adotaram uma abordagem mais polarizada, reducionista e concreta para perceber o mundo. Essa perspectiva de perceber o mundo foi moldada principalmente pelos canais abertos da televisão brasileira, com pouca influência da literatura. “Por meio desse pensamento concreto, uma pessoa pode concluir que uma carroça e uma bicicleta são a mesma coisa, porque ambas possuem rodas, por exemplo.” (Calejon, 2021, p. 90).

No entanto, com um tipo de pensamento mais sofisticado, denominado pelos psicólogos como pensamento abstrato generalizador, o indivíduo é capaz de compreender as similaridades e diferenças entre os dois veículos, conseguindo abstrair o que for relevante para compreender a complexidade da questão. Nesse contexto, ele pode reconhecer tanto as diferenças quanto às semelhanças entre a bicicleta e a carroça, mesmo que ambas apresentem rodas. Além disso, essa capacidade permite identificar que, mesmo que ambos os veículos possam ser feitos de diferentes materiais, como ferro, papel ou madeira, suas funções e características podem ser comparadas e contrastadas de maneira significativa.

Em última análise e na prática, isso significa ter a capacidade de perceber a vida de uma maneira mais integral e elaborada. Em termos gerais, segundo Calejon, os brasileiros passaram a segunda metade do século passado assistindo às telenovelas noturnas e programas de palco, construindo sua realidade de forma concreta por meio de imagens e representações gráficas definidas, o que deixou pouquíssima margem para o raciocínio e a livre elaboração. Como resultado desse cenário e, por ocasião da pandemia global, a Covid-19 fez milhares de vítimas no

Brasil, sendo que a desinformação e a adoção de fontes não confiáveis de informação colaboraram de maneira decisiva para esse quadro.

Saindo do exemplo emblemático da pandemia global, podemos destacar que o pensamento crítico desempenha um papel fundamental em várias esferas da vida, incluindo o ambiente profissional. A capacidade de analisar criticamente as opções disponíveis é crucial em qualquer contexto, e ganha especial importância na tomada de decisões relacionadas à carreira e à atuação profissional. Desde a escolha do caminho a seguir até a adoção das melhores técnicas e práticas em uma determinada área, o pensamento crítico é essencial para garantir o sucesso e a realização profissional.

Considerando o lócus desta pesquisa, que é uma escola de educação profissional com o curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, o desenvolvimento do pensamento crítico assume contornos de enorme relevância. O setor agropecuário, em particular, enfrenta demandas crescentes por inovação, sustentabilidade e soluções para desafios ambientais e sociais. Dessa forma, para os futuros profissionais dessa área é essencial desenvolver habilidades de pensamento crítico para lidar eficazmente com esses desafios e tomar decisões fundamentadas. Temas como segurança alimentar, conservação de recursos naturais e mudanças climáticas demandam soluções complexas e multifatoriais, sendo a análise crítica fundamental para a abordagem desses problemas.

Todas essas questões, segundo Pimentel (2009), dialogam diretamente com a temática da educação ambiental que, no contexto da politecnia e da formação integrada, visa promover um pensamento crítico e reflexivo voltado para a transformação social. A capacitação do profissional agrícola, ao ser planejada de forma a integrar o pensamento crítico com a realidade socioambiental, transforma-o em um agente fundamental para a promoção da sustentabilidade socioambiental. Como destaca Pimentel, o profissional agrícola, em sua posição de liderança, pode disseminar valores críticos que influenciem a sociedade, incentivando novas formas de interação entre o meio ambiente natural e o meio ambiente cultural, resultante das atividades humanas.

Toda a conjuntura histórica mostra que a sociedade é conduzida por uma minoria presente na elite que detém o controle do capital, aliada às forças do Estado. Este direcionamento, até o momento presente, tem gerado crises de diversas formas, sendo a crise socioambiental uma das mais perigosas. De acordo com

Brandão (2008), quando pessoas, comunidades, governos e empresas abordam os elementos e seres vivos como "recursos naturais", a fim de serem compreendidos, dominados, conquistados e, por fim, exauridos em prol dos interesses econômicos e utilitários, surge uma ameaça evidente. Há o risco de que, ao "conquistar" e "utilizar" os recursos naturais para benefício próprio, a humanidade esteja, gradualmente, criando as condições e o cenário de sua própria destruição, numa trajetória sem retorno.

Neste contexto, a agropecuária, assim como diversas outras áreas profissionais, vem percorrendo uma trajetória de constante evolução e desenvolvimento, em virtude das diversas transformações tecnológicas em andamento. Logo, é o pensamento crítico que irá permitir aos futuros profissionais realizarem as devidas avaliações da melhor forma, para que possam implementar as novas tecnologias de forma eficiente e ética.

Em um cenário cada vez mais globalizado, é fundamental que os estudantes estejam preparados para avaliar as diferentes perspectivas, discernir informações confiáveis e comunicar de forma efetiva as suas ideias. A sustentabilidade constitui-se em um ponto de interseção que se coloca na agropecuária e que requer profissionais capazes de abordar questões éticas, ambientais e sociais de maneira crítica e reflexiva.

Essa capacidade de análise crítica profunda não é apenas uma habilidade isolada; ela está intimamente ligada aos pressupostos da formação integral, sobre a qual deve estar pautado o ensino médio integrado, ou seja, não se limitando à transmissão de conhecimentos, mas também abrangendo o desenvolvimento de habilidades críticas que transcendam as barreiras do ambiente educacional. Portanto, o pensamento crítico é mais do que uma ferramenta cognitiva; é um princípio orientador que permeia todos os aspectos da formação.

Diante da necessidade de formar sujeitos críticos e reflexivos, torna-se relevante destacar os espaços e recursos que favorecem esse processo no contexto escolar. Entre esses, a biblioteca assume um papel estratégico e merece atenção especial. Muito além de um repositório de livros, ela pode configurar-se como um ambiente ativo de construção do conhecimento, estímulo à pesquisa, ao debate e ao contato com múltiplas fontes de informação. Sua integração às práticas pedagógicas pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao promover a autonomia intelectual dos estudantes e o exercício da leitura crítica

da realidade. Assim, no próximo tópico, discute-se a biblioteca como espaço educativo, analisando seu potencial enquanto ferramenta pedagógica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

2.3 A BIBLIOTECA

Segundo Campello (2017), uma biblioteca escolar demanda a organização e sistematização de uma seleção criteriosa de documentos destinados a atender à proposta pedagógica da instituição. Ela se configura como o espaço ideal para reunir a diversidade textual externa à escola, peça fundamental para a ampliação do conhecimento letrado do estudante.

Desde a Antiguidade, como afirma a autora, a biblioteca acompanha o desenvolvimento do conhecimento humano, preservando e difundindo ideias e conceitos contidos em livros e outros materiais. Mesmo que a forma de registro tenha evoluído (de tabletes de argila para redes eletrônicas de informação), a biblioteca permanece como um espaço coletivo, destinado ao compartilhamento de registros por toda uma comunidade. Ela é o local que permite aos estudantes se familiarizarem com a riqueza informacional produzida pela sociedade e, conseqüentemente, com o mundo letrado.

2.3.1 A biblioteca como espaço de aprendizado e pesquisa

Segundo Roca (2009), a existência de uma biblioteca numa escola, como recurso, possui o propósito de apoiar a prática docente e de auxiliar na execução do currículo. Esse papel está intrinsecamente ligado ao âmbito da organização e do planejamento escolar. Dessa forma, a razão de ser da biblioteca numa escola necessita de uma base sólida fundamentada nessa questão, função esta que deve ser desempenhada de maneira sistemática em toda a instituição. Na sua concepção (Roca, 2009, p. 24):

[...] a biblioteca escolar é mais que um recurso, já que também gera possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor e de coordenação educacional para o desenvolvimento curricular. Dessa forma, o que justifica a existência da biblioteca escolar não é a biblioteca em si como estrutura organizacional estável que proporciona serviços bibliotecários, mas seu uso como recurso educacional facilitador do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de leitura, e, conseqüentemente, sua conceituação como agente pedagógico que apoia, de forma estável, o desenvolvimento do projeto curricular da escola. Por isso, é preciso estabelecer um modelo de implementação próprio, diferenciado de outras instâncias bibliotecárias, já que a realidade à qual a biblioteca escolar está exposta é diferente da que podemos encontrar no desenvolvimento de uma biblioteca pública ou universitária.

Outra significativa dificuldade organizacional se evidencia na execução das atividades por áreas específicas. A autora enfatiza que este desafio levanta a possibilidade concreta de se implementar programas coordenados com e dentro da biblioteca escolar, bem como programas interdisciplinares. Simultaneamente, os livros didáticos surgem, atualmente, como elementos que exercem total domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem. Eles são empregados como as únicas ferramentas para desenvolver o currículo, dificultando a necessidade de recorrer a recursos informativos diversos.

A cultura digital em que estamos imersos demanda que sejam estabelecidas prioridades educacionais, as quais devem ser abordadas sem receios. A transição de uma sociedade da informação para uma potencial e desejada sociedade do conhecimento só se concretizará se essas prioridades forem implementadas no sistema educacional. As novas demandas sociais representam desafios consideráveis para a escola, conferindo-lhe uma responsabilidade enorme, porém, ao mesmo tempo, frágil.

O termo "sociedade do conhecimento", em certa medida, é inadequado. É essencial não confundir o conceito de informação com o de conhecimento. O ambiente em que verdadeiramente vivemos é uma sociedade informacional e multimídia, uma vez que temos acesso a diversos meios comunicativos, porém informação não se equipara a conhecimento.

Demo (2009) enfatiza que a persistência da tendência, em grande parte mercantilista, de utilizar as novas tecnologias como uma espécie de ornamento ou artifício para ocultar o instrucionismo é evidente, perpetuando a herança contraproducente da apostila. Nessa visão, a internet acaba por se tornar a nova versão da apostila, pois nela tudo está prontamente disponível e pode ser copiado de imediato. Com alguma habilidade tecnológica, é possível replicar informações em provas e concursos, assim como criminosos astutos conseguem se comunicar eficientemente mesmo dentro de presídios.

Portanto, as escolas que aderem à abordagem da apostila precisam compreender que, com as novas tecnologias, não faz mais sentido alinhar-se a uma cabeça central, geralmente muito inteligente, que trata os demais como uma periferia subalterna. Essa abordagem pertence ao século passado, à produção em série e linear. Ela não difere da atitude tradicional do Banco Mundial, que, ao se considerar como o único detentor da inteligência (abrangendo os melhores técnicos do mundo),

classifica os demais, especialmente os do Terceiro Mundo, como periferia. Nessa perspectiva, esses países não são capazes de construir autonomia ou autoria; devem simplesmente seguir as indicações e ordens estabelecidas.

Dentro desse contexto, pode-se observar que as mudanças no currículo são um elemento fundamental para enfrentar os novos desafios, entretanto, existe grande preocupação em relação ao notável protagonismo que as novas tecnologias vêm assumindo nesse processo. Há o risco de se desviar o foco das prioridades, pois a inovação educacional não deve estar exclusivamente atrelada à implementação desses novos recursos. As novas ferramentas devem ser consideradas como meios, não como objetivos em si mesmas. A abordagem didática necessária para a nova situação identificada em sala de aula não se restringe apenas à adoção delas.

É essencial, segundo Roca (2009), reconhecer as possibilidades didáticas oferecidas pelas novas tecnologias digitais sem, no entanto, negligenciar as vantagens que podem ser apresentadas por outros recursos tradicionais, como é o caso da biblioteca escolar. As iniciativas em andamento correm o perigo de serem conduzidas de maneira descontrolada ou desorganizada, pois nem os dispositivos móveis nem os monitores resolverão os problemas de compreensão e de aprendizagem dos alunos, nem aprimorarão as metodologias didáticas dos professores sem diretrizes claras para sua utilização.

Nesse cenário, para Demo (2021), a biblioteca escolar tem um grande potencial como ferramenta de aprendizado e pesquisa, e para o bom uso desse recurso, é fundamental que a escola como um todo se utilize de algumas estratégias didáticas, que do ponto de vista metodológico, podem facilitar e estimular o questionamento reconstrutivo:

a) Fazer uso de motivações lúdicas pode ser altamente eficaz nos estudantes, como a organização de feiras (de ciências, de matemática, de estudos sociais, produções pessoais e de equipe etc.), gincanas, jogos, brincadeiras, competições, todos considerados meios instigadores da capacidade de iniciativa e formulação própria, sem mencionar o trabalho em equipe. Não é necessário exagerar na competitividade, já que o desafio principal é o educativo, sendo possível dessa forma, criar um ambiente instigador nos estudantes, aproveitando a potencialidade criativa naturalmente presente na atividade lúdica;

b) O hábito da leitura deve ser incentivado com sistematicidade persistente, especialmente diante da concorrência dos meios modernos de comunicação e informática, que tendem a induzir à passividade receptiva da informação. O maior problema não está no estudante, mas na escola, quando esta não possui biblioteca e outros apoios semelhantes, e no professor que também não cultiva o hábito de leitura. A leitura sistemática tem uma dupla finalidade: manter-se informado sobre o conhecimento disponível, participar do fluxo cultural contínuo e alimentar o processo de formulação própria, argumentação, contra-argumentação, questionamento e reconstrução. A falta habitual de leitura instigadora nas pessoas que se contentam em assistir televisão e ler revistas que repetem os conteúdos televisivos pode ser considerada um tipo de analfabetismo;

c) O manuseio eletrônico torna-se cada vez mais uma motivação avassaladora para as novas gerações, embora haja o risco de se tornar mera instrução copiada. No entanto, a escola deve despertar para essa motivação instigante para não ficar à margem dos futuros processos de aprendizagem. O desafio principal está em preservar, na esfera eletrônica, a lógica e a ética do "aprender a aprender", favorecendo o questionamento construtivo, algo que certamente será alcançado com o tempo. A própria facilidade de armazenar informações e tê-las à disposição a qualquer hora pode levar a evitar abordagens didáticas copiadas, pois seriam redundantes e ineficazes. Juntamente com a disponibilidade da informação, a eletrônica buscará formas de promover sua constante reconstrução;

d) O apoio familiar também é de importância significativa, evitando que o processo de aprendizagem se torne exclusivamente um problema escolar. A família deve participar plenamente, não fazendo o que o estudante deve fazer por si, mas garantindo o suporte necessário em todos os aspectos. Os exercícios atribuídos para serem feitos em casa devem ser realizados em condições favoráveis, sendo fundamental impulsionar a iniciativa própria do estudante em termos de buscar material, ler regularmente, armazenar informações, entre outros aspectos.

2.3.2 Bibliotecas como espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico

Segundo Campello (2017), a biblioteca escolar tem o potencial de se tornar um ambiente capaz de formar o leitor crítico, aquele que continuará buscando

enriquecer suas experiências de vida por meio da leitura ao longo de sua trajetória. No entanto, para atingir esse objetivo, a biblioteca deve ser concebida como um ambiente voltado à criação e ao compartilhamento de vivências, um local que fomente a produção cultural, permitindo que os estudantes sejam não apenas consumidores, mas também criadores de cultura.

Nesse cenário, a autora destaca a existência de três elementos fundamentais para a estruturação dessa nova concepção de biblioteca como um local para a formação de leitores: uma coleção de livros e materiais cuidadosamente selecionados e atualizados; um ambiente físico concebido para promover a comunicação, indo além da mera transmissão e cópia de informações, considerando a maneira como os estudantes leem, e levando em conta sua corporalidade; e, por fim, mas igualmente importante na promoção da leitura, encontra-se a figura do mediador.

Dessa forma, a biblioteca escolar pode se tornar um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes têm a oportunidade de praticar habilidades intelectuais e de leitura de forma a atender diferentes objetivos e propósitos, valendo-se da grande variedade de materiais disponíveis. Assim, a biblioteca atuará como um espaço facilitador de desenvolvimento e de treinamento intelectual e emocional, sendo fundamental no percurso educacional dos estudantes e proporcionando recursos essenciais para o seu crescimento pessoal e social.

Além disso, ao ser concebida como um espaço distinto dentro do ambiente escolar, a biblioteca, conforme Roca (2009), se torna facilitadora na criação de espaços individuais e coletivos destinados à leitura, possibilitando experiências significativas no aspecto emocional. São nesses contextos em que a vivência com a literatura permite a descoberta da dimensão poética da vida e proporciona um entendimento singular do mundo através de narrativas.

Para que isso seja possível, Demo (2021) ressalta que é fundamental que cada instituição escolar mantenha uma biblioteca constantemente atualizada, que ofereça uma grande variedade de recursos como livros, enciclopédias, materiais didáticos diversos, vídeos, filmes e informações relevantes sobre a realidade nacional, regional e local. Além do material destinado a atender às necessidades curriculares, ou seja, aqueles materiais relacionados à alfabetização e às disciplinas padrão, é fundamental dispor de uma gama de suportes adicionais, como obras de caráter propedêutico, enciclopédias, dicionários, literatura em geral e revistas

informativas. O objetivo final que se deve buscar com essa variedade de materiais, é estimular uma abordagem questionadora e reconstrutiva, não apenas como uma atividade específica, mas principalmente como uma atitude incorporada ao cotidiano educacional.

Entretanto, mesmo que toda essa estrutura esteja disponível, é crucial que a abordagem pedagógica, que a estrutura de “aula” seja também fomentadora do desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos estudantes. Pois, conforme destaca Campello (2017, p. 10):

Competência informacional combina com o ensino no qual o professor não é o transmissor de conhecimentos e, sim, o orientador que capta os interesses dos alunos, estimula seus questionamentos e os guia na busca de soluções. Combina com projetos interdisciplinares que permitam aos alunos examinar um assunto sob diferentes ângulos. Combina, especialmente, com disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos (materiais impressos de vários tipos, recursos audiovisuais e eletrônicos, tais como CD-ROMs e internet), em espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar informação. Exige o abandono da predominância de aulas expositivas, em que o professor é o único informante da classe e o livro didático a única fonte de informação.

Em consonância com as palavras de Campello sobre a importância da construção do projeto pedagógico, assim como do uso e do planejamento na implantação da biblioteca, Roca (2009, p. 15) enfatiza:

Tem-se claro que a biblioteca escolar deve vincular-se à prática da leitura e à competência informacional, já que esses conteúdos curriculares requerem e justificam o uso continuado da biblioteca. No entanto, falta avançar na sua implementação, especialmente com recursos financeiros no intuito de criar estruturas de apoio pessoal técnico e de formação específica dos professores. Além disso, quando iniciam-se projetos de inovação educacional nas escolas, oriundos do próprio corpo docente, a biblioteca é, de forma natural, necessária, utilizada e solicitada. Mas quando as práticas educacionais restringem-se unicamente ao uso do livro didático ou das tecnologias digitais, a biblioteca é totalmente prescindível, visto que não pode, por si mesma, provocar as mudanças metodológicas pelas quais se anseia. Pode ajudá-las e favorecê-las, contudo, não depende unicamente dos recursos e dos meios de ensino, mas da vontade explícita dos professores para utilizá-la.

Portanto, é fundamental que os estudantes estejam habituados ao uso da biblioteca, sabendo como e onde encontrar os materiais disponíveis, e como acessar informações por meio de catálogos, da internet e por outras fontes. Os estudantes devem estar capacitados não apenas a escolher e consultar diversas fontes de

informação, mas também a localizar e interpretar dados, utilizando múltiplas fontes de dados e dominando técnicas de esquematização, resumo e paráfrase.

Quando forem solicitados a produzir trabalhos escritos, os estudantes precisam compreender a organização e apresentação da informação, incluindo a estrutura do trabalho, citações e formatação das referências bibliográficas. Para apresentações orais, devem estar preparados para criação de recursos audiovisuais e aptos a se comunicarem efetivamente em público. Essas habilidades desenvolvem conhecimentos, competências e atitudes que extrapolam o tema específico do trabalho.

Dessa forma, segundo Campello (2017), é extremamente importante que aluno, professor e bibliotecário compreendam que a pesquisa escolar é um processo gradual, que não se limita a uma única etapa, e que a verdadeira riqueza desse processo está na transformação do pensamento do estudante. Os resultados positivos desse método de aprendizagem só serão alcançados se a escola investir de forma consistente e contínua em programas de desenvolvimento de habilidades informacionais, iniciando esse processo desde cedo na vida das estudantes. O primeiro passo é incentivar atitudes positivas em relação ao uso da biblioteca e das fontes de informação. Somente assim a pesquisa escolar adquirirá significado e a escola formará alunos com perfil de pesquisadores: criativos e autônomos na busca pelo conhecimento.

Nessa direção, Roca (2009), enfatiza que, com relação à competência informacional, é fundamental que a biblioteca escolar disponha de materiais e recursos que possam atender a qualquer demanda ou busca por informação. Sua função primordial é gerenciar e garantir a existência de materiais, possibilitando seu acesso no local, tanto presencial quanto online. Em sala de aula, ainda é comum a manutenção da abordagem tradicional na formação de usuários, embora esta devesse ser planejada como um treinamento inicial nos hábitos de pesquisa. Esse processo de formação deve buscar a contextualização máxima e seguir as diretrizes da abordagem de competência, visando uma aprendizagem mais funcional.

Já no que diz respeito à abordagem do tratamento da informação, pode-se afirmar, segundo Roca, que ela se concentra em dois aspectos principais: a compreensão e a interpretação de informações relevantes, e a manipulação de conteúdos. O primeiro aspecto envolve analisar e selecionar as informações pertinentes, estruturar ideias por meio da segmentação, estabelecer relações

hierárquicas por meio de associações, assim como organizar a informação. O segundo aspecto envolve o uso de ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), o que demanda habilidades como armazenamento específico, resolução de problemas computacionais e representações gráficas através de esquemas e tabelas.

Ao final deste processo, os estudantes deverão estar capacitados a transformar a informação em conhecimento pessoal. No entanto, para que se alcance esse estágio, é essencial fazer a integração das informações provenientes das fontes selecionadas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, fazendo inferências, tirando conclusões e produzindo novos insights.

Com relação às ideias de valorização e de boa utilização do espaço da biblioteca, Demo (2000) ressalta que a presença da biblioteca na escola constitui-se em uma exigência formal. No entanto, em grande parte das instituições isso parece ser apenas uma formalidade, pois, com a proliferação das apostilas, a motivação para a leitura diminuiu consideravelmente. Tudo parece ter sido previamente “lido” por outros, o que nos leva a aprender a simplesmente copiar. Somando-se a isso, há o dilúvio de conteúdo digital, de onde surge a seguinte dúvida: Por que dedicar tempo à leitura de materiais acadêmicos, geralmente entediantes e complexos?

Aliado a isso, na concepção de Pedro Demo, em contextos em que a leitura é considerada essencial para a aprendizagem diária, a escrita logo se torna um componente fundamental do processo educacional. No passado, o ensino muitas vezes começava com o exercício do “ditado”, prática que pode parecer muito antiquada aos olhos atuais, mas que ao menos servia como um exercício inicial na habilidade da escrita.

Considerando esse cenário, os estudantes devem ser incentivados a resolver situações tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano através da busca por informações relevantes. Isso implica na construção de novos conhecimentos ligados à resolução dessas situações e na aplicação e adaptação de estratégias diversas para solucionar problemas, assim como na obtenção de confiança em suas habilidades, de forma a desfrutar tanto do trabalho individual quanto do coletivo.

Essas habilidades só serão desenvolvidas quando a pesquisa se tornar um teste de aprendizado. O processo de aprendizagem por meio da pesquisa e da problematização tem seu início, ao se formular perguntas sobre o conteúdo a ser pesquisado, e continua com a busca por informações e a comparação entre

diferentes fontes. Na sequência, ele deve ser concluído com a comunicação e divulgação dos resultados.

Portanto, a pesquisa, segundo Roca (2009), é uma ferramenta que auxilia os alunos a romperem com o formato fixo dos livros didáticos ou de soluções preestabelecidas, direcionando-os dentro de um processo de aprendizagem no qual, a partir de uma variedade de fontes, conseguem construir sua própria compreensão e assumir a responsabilidade de compartilhar seus avanços. Nesse modelo de aprendizagem, o estudante desempenha um papel mais ativo na tomada de decisões, seja na busca por documentação necessária, na realização de observações ou na formulação de hipóteses. No entanto, o papel do professor continua sendo crucial ao estruturar, guiar e orientar essas atividades de forma a garantir objetivos mínimos essenciais de aprendizagem.

Como afirma Demo (2009), é necessário retirar o foco da competição obsessiva entre as modalidades de estudo (online versus sala de aula, presencial versus não presencial) e dar importância aos métodos que promovem estilos de aprendizagem mais colaborativos, envolventes e críticos. A qualidade da aprendizagem é determinada mais pelo modo como ela é organizada e realizada do que simplesmente pelas tecnologias que são utilizadas.

A utilização da biblioteca escolar como um suporte pedagógico de natureza interdisciplinar implica, na perspectiva de Roca (2009), inicialmente, na orientação dos professores sobre o uso da biblioteca e de seus materiais em diferentes situações de aprendizagem. Isso demanda envolvimento com questões metodológicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Dessa forma, o uso da biblioteca e de seus materiais é contextualizado, pois essas atividades se constituem em partes essenciais do currículo escolar e do cotidiano em sala de aula.

É relevante considerar também que o contexto que as delimita não é único, mas é formado por múltiplas possibilidades, portanto a proposta de utilização didática da biblioteca ou de seus recursos pode originar-se de uma disciplina específica, de uma área curricular ou de um projeto interdisciplinar. A atividade pode estar inserida no contexto do nível educacional, de um ciclo ou de um projeto mais abrangente realizado na escola. Assim, a biblioteca não estaria vinculada exclusivamente a um setor específico do sistema escolar ou a um único departamento educacional, mas abrangeria a totalidade da instituição.

Portanto, é importante ressaltar que a utilização da biblioteca escolar e de seus recursos deve estar diretamente relacionada a uma necessidade demandada no contexto da sala de aula. É fundamental que seu uso esteja inserido em uma atividade específica, conectada a uma sequência formativa determinada, fazendo parte de um planejamento estabelecido. Assim, a utilização da biblioteca deve ser realizada em um contexto determinado, sendo as atividades conduzidas como respostas a intervenções didáticas presentes em um projeto em andamento.

É fundamental destacar ainda que essas atividades não devem ser simplesmente oriundas de um projeto de biblioteca a ser integrado ao currículo escolar ou a alguma programação específica de aula. Pelo contrário, as atividades devem ser incorporadas ao desenvolvimento curricular do ambiente educacional e à rotina do dia a dia da sala de aula.

Com relação à pesquisa escolar e a exploração da biblioteca nesse contexto, destaca Campello (2017, p. 26):

A pesquisadora americana Carol Kuhlthau, da School of Library and Information Studies, da Rutgers University, investigou detalhadamente a pesquisa escolar e destacou a complexidade desse processo. Salientou que as várias fases desse método de ensino são bem diferentes umas das outras e, portanto, exigem orientações e intervenções diversas. De acordo com Carol Kuhlthau, a pesquisa escolar como estratégia de aprendizagem baseada no questionamento, deve possibilitar ao aluno desenvolver habilidades de escolha de temas e de fontes de informação e de utilização de recursos que ajudem a clarear suas ideias, como por exemplo, esquemas, tabelas e gráficos. Os mediadores devem criar condições para que, ao longo do processo, o aluno fale sobre seu trabalho, utilizando o diálogo como forma de desenvolver ideias. A pesquisa deve constituir, também, uma oportunidade para o estudante aprender a trabalhar em grupo. É preciso reconhecer que a pesquisa escolar é um processo complexo, que exige do aluno habilidades.

Nesse contexto, Roca (2009) destaca que há diversos mitos em torno das práticas informacionais adotadas pelas novas gerações. Estudos já captaram que as novas gerações parecem não conseguir direcionar de maneira eficaz suas estratégias de busca, pois suas necessidades de informação não estão bem claras, e não há dedicação de tempo suficiente para avaliação e comparação da confiabilidade dos dados que são encontrados. Os estudantes vêm apresentando habilidades bastante básicas e se contentando com resultados pobres. Portanto, apesar de nossos estudantes lidarem habilmente com as novas tecnologias e ferramentas, acabam enfrentando dificuldades no manejo do conteúdo. Nesse

contexto, é importante questionar a relação direta entre a melhoria dessas habilidades e o avanço da tecnologia digital.

Nessa perspectiva, é fundamental combinar dois pontos de vista: analisar as novas tecnologias de forma crítica e fazer com que elas incentivem o desenvolvimento do pensamento crítico. Isso porque, conforme Demo (2009, p. 8), “no contexto neoliberal, é flagrante o incitamento ao consumo passivo delas, compondo bem basbaquice com imbecilização.”

2.3.3 A biblioteca na era digital

Segundo Roca (2009), é um fato que muitos idealizaram a biblioteca escolar como sendo o "motor da escola" e o impulsionador de grandes mudanças educacionais. Assim também o fizeram os estudiosos da tecnologia da informação quando consideraram que as novas tecnologias teriam essa mesma importância, em sua recente história de implementação. No entanto, essas perspectivas são pouco realistas e tendem a gerar desânimo, pois não reconhecem que a verdadeira transformação metodológica e a melhoria efetiva do ensino estão exclusivamente ligadas à ação dos professores, à sua postura e ao seu profissionalismo.

Portanto, fazendo-se uma reflexão sobre o conceito de biblioteca escolar, percebe-se que seu eixo central não pode mais ser apenas a centralização de recursos e a oferta de serviços bibliotecários para uso, mas sim o processo de ensino-aprendizagem e a prática da leitura.

Atualmente, presenciamos uma mudança de paradigma a nível social que está afetando essa questão, considerando que o acesso à informação em diferentes formatos ultrapassa barreiras de tempo e espaço. A revolução digital se tornou tão significativa que fez com que os recursos já não dependam mais de centralização, pois podem ser acessados de qualquer lugar através da internet. Dessa forma, precisamos abandonar essa percepção, pois o ensino exige recursos de qualidade, criteriosamente selecionados e revisados, e não simplesmente qualquer conteúdo informativo ou literário, de forma que nem tudo é válido.

Além disso, é fundamental que existam ambientes físicos adequados que facilitem encontros pessoais e que estejam preparados para a ação educacional. Esses espaços devem proporcionar conforto e, ao mesmo tempo, permitir a integração com as tecnologias digitais. Não podemos subestimar o valor do contato

peçoal experimentado na biblioteca durante a realização de trabalhos colaborativos ou de leituras compartilhadas. Portanto, o aspecto presencial da biblioteca como um contexto físico continua sendo de grande valia.

No que se refere às tecnologias digitais, segundo Campello (2017), apesar da internet ser uma poderosa fonte para pesquisa escolar, uma certa dinâmica persiste inalterada: os estudantes continuam reproduzindo partes dos textos que encontram online. E utilizando os recursos tecnológicos hoje fartamente disponíveis, muitos simplesmente copiam, recortam e colam as informações, enquanto outros chegam até mesmo a copiar páginas inteiras sem ao menos fazer a leitura do conteúdo antes de entregá-las aos professores. Sobre isso, ressalta Campello (2017, p. 37-38):

[...] a internet não é como uma biblioteca convencional: é um espaço cibernético, onde as informações não são selecionadas, como ocorre nas bibliotecas. Conseqüentemente, a internet disponibiliza sites de qualidade e sites que não apresentam qualquer contribuição para a formação do aluno. Se as pessoas querem simplesmente acessar informação e navegar no ciberespaço, a rede é "um barato". Mas se querem encontrar informações que possam utilizar, numa forma e num nível de compreensão adequados, então a internet pode ser uma decepção. Portanto, para esse segundo grupo de pessoas haverá necessidade de algo mais do que um amontoado caótico de informações: serão necessárias informações selecionadas criteriosamente e profissionais preparados para ajudá-los a lidar com a nova situação.

O salto da teoria à prática, inquestionavelmente, ocorre por meio da atuação dos professores, os quais têm a responsabilidade de implementar o uso educacional dos recursos, incluindo a biblioteca escolar. As diversas dificuldades enfrentadas por esse grupo não podem ser generalizadas, sendo essencial analisar a situação real e identificar as várias causas que geram tensão e desânimo. Conforme destaca Roca (2009), a simples intenção de se utilizar a biblioteca não é suficiente; em alguns casos, existem obstáculos que resultam em um "não posso". Algumas dessas barreiras são comuns no contexto escolar. Valorizar a realidade da sala de aula é crucial, já que muitos professores afirmam que "os alunos já não são como antes". O que mudou?

Atualmente, segundo a autora, estamos lidando com os chamados nativos digitais, a geração Google ou os jovens multitarefas, diversos termos utilizados nos últimos anos. A realidade indica que muitos estudantes enfrentam sérias dificuldades de aprendizagem, manifestando problemas de disciplina e comportamento no ensino médio, além de falta de esforço e interesse nas atividades acadêmicas. Entretanto,

esses estudantes, apesar de habilidosos no uso de tecnologias digitais, apresentam deficiências na compreensão de conteúdos e na aplicação do pensamento crítico para selecioná-los. Diante dessas circunstâncias, é imperativa a reação imediata dos professores. Em vez de desânimo e indiferença, as dificuldades devem servir como estímulo para a busca de novas soluções didáticas.

Dessa forma, a atração que a internet exerce sobre crianças e adolescentes demanda compreensão por parte das instituições educacionais, e o potencial dela como fonte de informação não pode ser ignorado pelos educadores. É imperativo, conforme afirma Campello (2017), planejar de forma urgente a implementação de ações pedagógicas apropriadas para a utilização da internet, destacando o papel crucial dos bibliotecários como mediadores entre os estudantes e a vasta gama de informações disponíveis online. Ao transpor para o ambiente virtual as competências adquiridas em sua prática com materiais impressos, os bibliotecários ocuparão uma posição estratégica para desempenhar efetivamente a função de mediadores nesse meio de comunicação, que se estabeleceu como uma presença permanente.

Não podemos deixar de considerar os numerosos benefícios proporcionados pelas novas tecnologias e o inquestionável avanço que a cultura digital trouxe ao mundo. As novas tecnologias permeiam e moldam nosso cotidiano, alterando, muitas vezes de forma imperceptível, hábitos e comportamentos. Contudo, na contemporaneidade, é essencial não apenas usufruir das novas tecnologias, mas também aprofundar o conhecimento e a compreensão das mudanças sociais que elas promovem ao influenciarem de maneira invisível os cidadãos e nossos estudantes.

As ações e processos facilitados pelas tecnologias digitais, segundo Roca (2009), são variados, mas é necessário considerar as dificuldades envolvidas nessa questão. Daí podem surgir questionamentos sobre o que a tecnologia digital não facilita, o que ela está impedindo de ser realizado e quais experiências de vida estão sendo deixadas de lado. Há um risco em renunciar a certas experiências? Definitivamente, é crucial refletir sobre o poder conferido aos meios tecnológicos.

Hoje em dia, é evidente a necessidade de buscar esclarecimento e evitar confusões. Os meios não são a mensagem, o conteúdo ou a finalidade em si mesmos. Nesse complexo cenário, o professor deve, igualmente, considerar de maneira simultânea o âmbito "global" e "local". Nas palavras de Charlot (2013), é

necessário preparar os alunos para uma sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, estabelecer uma conexão entre a escola e a comunidade.

Esse aspecto global se revela, principalmente, na forma da cultura informática, colocando o professor diante de uma tríplice dificuldade. Primeiramente, o fácil acesso a inúmeras informações através da Internet implica que o docente não é mais, como foi anteriormente, a única ou mesmo a principal fonte de informações sobre o mundo para o aluno. Assim, é imperativo redefinir a função do professor para evitar sua desvalorização, embora esse processo de redefinição ainda não tenha sido delineado.

Em segundo lugar, deve-se ressaltar que essa abundância de informações também apresenta novos desafios, como a dificuldade dos jovens em discernir entre fatos e fake news. Portanto, o papel do docente se torna ainda mais crucial ao orientar os estudantes em uma navegação crítica e seletiva do vasto oceano de informações disponíveis online.

Além disso, o interesse dos alunos pela comunicação via internet e celular resulta em uma diminuição da leitura de textos impressos, mesmo que estes permaneçam como a base do aprendizado escolar da língua e da cultura escolar. Em contrapartida, surgem novas formas linguísticas na comunicação "pingue-pongue".

Por fim, ainda segundo Charlot, o professor é instado a incorporar essas novas tecnologias ao seu ensino. Apesar de o professor argumentar que não foi devidamente formado para isso, existem dois obstáculos ainda mais significativos para o uso pedagógico dessas tecnologias. Um deles relaciona-se a distinção entre "informação" e "saber": como utilizar as informações disponíveis na internet para transmitir ou construir conhecimento? Se não houver uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores permanecerão nos armários das escolas ou em salas trancadas. O outro obstáculo refere-se à "forma escolar", compreendendo em como as estruturas de espaço e tempo, a organização dos alunos em turmas e os métodos de avaliação, apresentam dificuldades em se combinar com o uso pedagógico do computador e da Internet.

Para que seja possível essa simbiose, Roca (2009) destaca que é imperativo reforçar com mais ênfase a finalidade da educação e posicionar os meios em conformidade com essa finalidade. No âmbito educacional, as Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação (TDICs)² surgem como recursos essenciais em um discurso que, por vezes, parece negligenciar ou desconsiderar o porquê e para quê da educação, assim como o processo real de aprendizagem das crianças e dos jovens. A aprendizagem acontece por meio da utilização de linguagem e pensamento, envolvendo estratégias cognitivas e, principalmente, com a mediação do professor.

Complementando a visão da autora, convém ressaltar que professores e bibliotecários atuam como mediadores da informação, porém com abordagens e responsabilidades distintas que se complementam no processo educativo. Enquanto os professores integram a mediação da informação ao currículo e ao desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas dos estudantes em sala de aula, os bibliotecários oferecem suporte especializado no acesso, avaliação e utilização de recursos informacionais, promovendo a autonomia e a competência informacional dos estudantes.

Retomando Roca (2009), atualmente são escassas as críticas direcionadas às tecnologias digitais. As escolas são equipadas com computadores e as salas de aula são providas de monitores e conexão wi-fi. Quem terá a audácia de questionar essas tecnologias? As TDICs são apresentadas como ferramentas que facilitam a aprendizagem e, sob essa perspectiva, aborda-se a sua implementação. No entanto, é crucial não esquecer que, nas escolas prevalece a desorientação. Dessa forma, emergem diretrizes, orientações e programas de formação para que os professores possam incorporar essas ferramentas de maneira bem-sucedida em suas práticas educacionais, mas, diante desse contexto e dessas circunstâncias, qual é o papel atribuído à biblioteca escolar?

Roca (2009, p. 18), considera que:

No caso da biblioteca escolar, precisamos esclarecer sua razão e seu objetivo, ambos a serviço da finalidade da educação. Os chamados nativos digitais, evidentemente, necessitam trabalhar com ferramentas digitais. Além disso, necessitam, também, avançar em estruturas cognitivas, na competência leitora e no pensamento reflexivo, caso contrário, não iremos a lugar nenhum.

² As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) referem-se ao conjunto de ferramentas, recursos e dispositivos tecnológicos digitais que permitem o acesso, a produção e a disseminação de informações no contexto educacional, favorecendo a aprendizagem e a interação entre professores e estudantes (Moran, 2007).

Por esse motivo, é crucial que, no âmbito da educação, tanto no ensino fundamental quanto no médio, seja adotado um modelo que promova o desenvolvimento de competências informacionais. Essas competências devem possibilitar a aprendizagem integrada de conceitos, técnicas e estratégias, ao mesmo tempo em que fomentam hábitos e valores relacionados ao acesso, tratamento e comunicação da informação.

Para atender a esse propósito, é necessário que a biblioteca escolar se configure como um ambiente híbrido, isto é, tanto presencial quanto virtual. Ela deve funcionar como uma ponte entre a coleção de materiais físicos e digitais, configurando-se como um portal de acesso à informação em seus variados suportes. Além de ser um ambiente de acesso à informação, a biblioteca escolar também deve desempenhar o papel de ambiente de aprendizagem. Deve ser um facilitador de metodologias didáticas que convidem os alunos a interagirem de forma ativa com a informação.

Ainda segundo Roca, a biblioteca escolar deve aprimorar sua acessibilidade não apenas por meio da infraestrutura para conectar-se à internet, mas também através do desenvolvimento de uma biblioteca digital específica para a comunidade educacional. É crucial apresentar, de maneira organizada, uma seleção de recursos de qualidade da internet que atendam às necessidades informacionais de todas as áreas curriculares, promovendo assim o seu uso a partir da biblioteca.

Na esfera online, diversos tipos de documentos, como dicionários e enciclopédias, rapidamente migraram do papel para a tela. Considerando que esses documentos digitais são facilmente consultados online e contam com confiança comprovada, eles devem ser referências nas consultas informacionais dos alunos. Ademais, é necessário ponderar sobre a integração de texto, som e imagem nesses documentos, pois considerando as dificuldades dos alunos na aplicação de estratégias de busca e tratamento da informação, isso acaba enfatizando a importância de priorizar o desenvolvimento da competência comunicacional em diversas linguagens e da competência informacional no contexto escolar.

Simultaneamente, embora a cada dia tenhamos à disposição um número crescente de dispositivos eletrônicos para armazenar informações e possibilitar sua mobilidade, é importante ressaltar que ainda dependemos de ambientes apropriados e contextos presenciais que estimulem a leitura e a escrita. São espaços facilitadores nos quais nos deparamos com os textos e podemos interagir com eles,

seja por meio de objetos físicos, como os livros, seja de forma imaterial, como a rede.

Não se pode deixar de lembrar, que as oportunidades de distribuição de conteúdo proporcionadas pela internet possibilitam o acesso imediato a uma vasta quantidade de informações já definidas ou estruturadas como objetos digitais. Assim, da mesma forma que a rede facilita o download de áudio e audiovisuais, agora há a capacidade de "baixar" livros e artigos digitalizados, materiais que anteriormente só podiam ser consultados fisicamente nas bibliotecas e que, atualmente, encontram-se disponíveis por meio de "depósitos" ou "repositórios" digitais.

Contudo, mesmo com toda essa disponibilidade proporcionada pelo mundo digital, Roca (2009) enfatiza que a presença de bibliotecas nos centros educacionais é essencial, pois elas desempenham um papel estratégico na promoção da cultura escrita. Sem menosprezar a importância da cultura audiovisual e o acesso a conteúdos em outras linguagens, ela não apenas possibilita essas formas, mas também as promove. No entanto, sua missão está profundamente entrelaçada com o domínio da leitura e escrita de textos.

Portanto, a necessidade de contextos presenciais é fundamental para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender. São espaços físicos que possibilitam o acesso tanto ao mundo digital quanto ao mundo da cultura impressa, mas sempre com a mediação, pois os recursos devem ser selecionados e organizados de maneira a facilitar sua descoberta e utilização.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia que foi adotada na condução da pesquisa, detalhando os diversos aspectos que fazem parte deste estudo.

3.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste subcapítulo são apresentadas a caracterização da pesquisa e os conceitos fundamentais que a embasaram, incluindo a pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a Análise Textual Discursiva, destacando suas características, procedimentos e aplicação no contexto do estudo.

3.1.1 Caracterização do tipo da Pesquisa

Optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela coleta de dados majoritariamente descritivos, pelo ambiente natural como fonte direta de dados, pelo pesquisador como instrumento principal, pelo foco maior no processo do que no produto e pela tendência indutiva no processo de análise. (Lüdke e André, 2013)

Com relação aos objetivos da pesquisa qualitativa, ela é empregada "[...] quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade." (Gil, 2021, p. 15).

Dessa forma, a abordagem qualitativa se mostrou adequada para esta pesquisa, a qual consiste em um estudo de caso no contexto de uma escola de educação profissional que oferece o curso técnico integrado em agropecuária. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é aplicado em diversas situações, visando enriquecer o entendimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e afins.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza exploratória e descritiva da pesquisa, enquanto o estudo de caso permite uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno em questão.

A seguir serão tratados com mais detalhes os aspectos característicos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso.

3.1.2 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa, conforme Gil (2021), engloba qualquer tipo de pesquisa que gere resultados que não são obtidos por meio de métodos estatísticos ou de outras formas de quantificação. Sua aplicação não decorre de uma preferência por procedimentos qualitativos, mas sim da dificuldade em se obter resultados quantitativos em determinados domínios. Isso ocorre, por exemplo, ao buscar compreender a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida por um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou investigar casos em profundidade.

Portanto, o objetivo da pesquisa qualitativa é, por meio de um processo interpretativo não matemático, identificar conceitos e relações entre os dados, organizando-os em um esquema explicativo. Trata-se de uma abordagem de pesquisa essencialmente interpretativa, na qual os pesquisadores exploram elementos dentro de seus contextos naturais, procurando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa destaca as características distintas de entidades e processos que não se manifestam em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a relação próxima entre o pesquisador e o objeto de estudo, além das limitações situacionais que moldam a pesquisa. Os pesquisadores qualitativos reconhecem que a pesquisa é permeada por valores e buscam respostas para perguntas que priorizem a compreensão de como a experiência social é criada e adquire significado.

No que se refere ao contexto educacional, segundo Lüdke e André (2013), por um longo tempo, acreditou-se que seria possível decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis fundamentais, cuja análise, de preferência de natureza quantitativa, promoveria o entendimento abrangente desses fenômenos. No entanto, à medida que os estudos na área da educação progrediram, percebeu-se que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a essa abordagem analítica, pois nessa área do conhecimento as situações se desenrolam de maneira tão intrincada que se torna desafiador isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, conseguir identificar claramente aquelas responsáveis por um efeito específico.

Enfim, queremos dizer que um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais. Essa utilidade não tem sido muito frequente ao longo da história da pesquisa em educação, pois esta se realiza sempre de maneira tão complexa que não se compatibiliza facilmente com a rigidez do esquema experimental. (Lüdke e André, 2013, p. 4)

Dentre as principais características da pesquisa qualitativa, conforme Gil (2021), podemos destacar as seguintes:

1. Ênfase no significado e na compreensão: O propósito da pesquisa qualitativa é entender como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e como atribuem significado a elas. Portanto, a principal preocupação do pesquisador é compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes e não a sua própria.
2. Pesquisador como agente primário na coleta de dados: Considerando que a compreensão é o objetivo primordial, o pesquisador, como ser humano capaz de responder e adaptar-se imediatamente, acaba por se tornar o meio ideal para a coleta e a análise dos dados. Sua capacidade de comunicação verbal e não verbal, processamento imediato da informação, esclarecimento e sumarização do material, verificação da acurácia da interpretação junto aos respondentes, bem como a exploração do significado de respostas incomuns ou imprevistas, constituem-se em elementos essenciais desse processo.
3. Método indutivo: Diferentemente da pesquisa quantitativa, que parte de hipóteses deduzidas de um arcabouço teórico, na pesquisa qualitativa o pesquisador procede pela via indutiva, coletando dados por meio de entrevistas, observações e análise documental, a fim de estabelecer categorias, hipóteses e teorias.
4. Detalhada e rica descrição: A apresentação dos resultados não se dá em números, mas sim em palavras e figuras, destacando dessa forma a natureza descritiva da pesquisa. O relatório engloba notas de campo, excertos de documentos, trechos das falas dos participantes e segmentos de vídeos para proporcionar uma rica descrição dos achados.

Lüdke e André (2013) destacam que outra característica marcante que predominava nas pesquisas educacionais até há pouco tempo era a convicção de que seria possível uma separação perfeita entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo. Naquela época, acreditava-se que o pesquisador, em sua atividade investigativa, deveria manter-se o mais distante possível do objeto de estudo, a fim de evitar que suas ideias, valores e preferências pudessem influenciar o ato de conhecer. Essa abordagem buscava garantir uma objetividade completa, em que os fatos e os dados se apresentassem, tal como são, em sua realidade evidente, e que o conhecimento ocorresse de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador.

No entanto, com o passar dos anos e com a evolução dos estudos em educação, assim como em outros campos do saber, chegou-se à compreensão de que o conhecimento não se processa dessa maneira. Os fatos e dados não se revelam gratuitamente e de forma direta aos olhos do pesquisador, o qual também não enfrenta essas informações desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Pelo contrário, é por meio da interrogação, que é baseada em todo o conhecimento prévio que o pesquisador possui sobre o assunto, e incluindo toda a teoria disponível, que o conhecimento sobre o fato pesquisado é construído.

Nesse cenário, o papel do pesquisador é justamente servir como uma ponte inteligente e ativa entre o conhecimento previamente construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas durante a pesquisa. Pois é através do trabalho dele que o conhecimento específico sobre o assunto se expande. Contudo, esse trabalho é permeado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, incluindo suas definições políticas. Não há, portanto, a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o objeto de estudo, assim como os resultados do que é estudado. Dessa forma, ao contrário do que se buscava anteriormente, o pesquisador não se encontra em uma posição de neutralidade científica, pois está intrinsecamente envolvido nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que contribuiu para estabelecer.

Com relação às potenciais justificativas para a realização de pesquisas qualitativas, segundo Gil (2021), pode-se colocar que, por explorar o ambiente da vida real, a pesquisa qualitativa possibilita a captura da riqueza da vida das pessoas, evidenciando assim, como elas enfrentam e prosperam nesse contexto. Pesquisas qualitativas também são adequadas para investigar temas ainda não bem definidos,

possibilitando um delineamento útil para estudos exploratórios, cujo propósito seja obter uma nova compreensão do problema ou formular hipóteses. Ela também permite que os indivíduos expressem livremente suas crenças, sentimentos e experiências, sem limitações ou constrangimentos, pois utiliza métodos que possibilitam ao pesquisador acompanhar em tempo real as respostas dadas pelos participantes, por meio de uma conversa amigável sobre um determinado assunto.

Este tipo de pesquisa, de acordo com Gil, facilita a compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem, considerando que alguns dos dados mais ricos não são obtidos nem em laboratório nem em levantamentos com questionários estruturados, mas sim pela combinação de diferentes métodos, como observação e entrevista em profundidade. Outra característica que é favorecida pela pesquisa qualitativa é a identificação de vínculos e mecanismos que explicam o funcionamento das coisas, pois embora não seja apropriada para determinar a causa dos fenômenos, ela contribui para identificar os "porquês" que estão por trás dos dados estatísticos, e para a construção de hipóteses testáveis, assim como o desenvolvimento de teorias.

Portanto, ao se analisar as características da pesquisa qualitativa, torna-se evidente que, ao decidir por sua utilização, o pesquisador deve considerar não apenas as questões relacionadas ao problema que pretende investigar, mas também as suas concepções sobre o mundo, a ciência e o ser humano. Dessa forma, a pesquisa qualitativa torna-se embasada em pressupostos filosóficos, ou seja, em crenças sobre a natureza da realidade, a extensão do conhecimento humano para compreender essa realidade, o papel dos valores e a adequação dos métodos científicos na investigação.

3.1.3 Estudo de Caso

A metodologia de pesquisa em um estudo de caso se destaca pela ênfase na compreensão aprofundada e contextualizada de um fenômeno específico. Este método é amplamente utilizado em diversas áreas, incluindo ciências sociais, educação, psicologia e negócios, devido à sua flexibilidade e capacidade de explorar situações complexas.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações,

para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. (Yin, 2015, p. 4)

No cerne do estudo de caso está a análise detalhada de um caso singular, que pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização, um evento ou um processo. A pesquisa de estudo de caso, portanto, busca desvendar as complexidades inerentes ao objeto de estudo, indo além da superfície para compreender as nuances e as relações que moldam o fenômeno em seu contexto real.

Ainda conforme Yin (2015, p. 4):

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Esta metodologia envolve várias etapas distintas. Inicialmente, o pesquisador identifica o caso a ser estudado e define claramente o problema de pesquisa. Posteriormente, desenvolve-se uma estratégia de coleta de dados, que pode incluir observações diretas, entrevistas, análise de documentos, entre outros métodos. A triangulação de diferentes fontes de evidência é uma característica fundamental para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa.

Dessa forma, ao conduzir a análise dos dados, o pesquisador busca padrões, tendências e relações significativas que possam oferecer insights profundos sobre o fenômeno em questão. A construção de uma narrativa rica e detalhada é uma parte crucial do processo, permitindo que os leitores compreendam o contexto, as interações e as implicações do estudo de caso.

Uma das forças distintivas do estudo de caso, segundo Yin, é sua capacidade de lidar com a complexidade e a singularidade dos fenômenos investigados. Ao contrário de abordagens mais quantitativas, o estudo de caso permite uma compreensão holística, considerando não apenas as variáveis isoladas, mas também as interações entre elas.

No entanto, é importante destacar que o estudo de caso não é isento de desafios. A generalização dos resultados para contextos mais amplos pode ser limitada devido à natureza específica e única do caso estudado. Além disso, a subjetividade do pesquisador na interpretação dos dados é uma consideração crítica.

Portanto, a metodologia de estudo de caso implica em uma avaliação qualitativa, uma vez que o seu propósito é examinar de maneira aprofundada e intensiva uma unidade social. Segundo Martins (2008), essa abordagem envolve uma investigação empírica que explora fenômenos dentro de seu contexto real, caracterizando-se como uma pesquisa naturalística na qual o pesquisador não exerce controle sobre eventos e variáveis. O objetivo é apreender a totalidade de uma situação e, de forma criativa, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso específico. Ao realizar um mergulho profundo e exaustivo em um objeto de estudo claramente definido - o problema de pesquisa -, o estudo de caso viabiliza a penetração na realidade social, algo que não é completamente alcançado pela avaliação quantitativa.

Conforme Yin (2015), o estudo de caso é a preferência ao se examinar eventos contemporâneos, especialmente quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. Embora compartilhe muitas técnicas com a pesquisa histórica, o estudo de caso incorpora duas fontes de evidência geralmente ausentes no repertório do historiador: a observação direta dos eventos em estudo e entrevistas com as pessoas envolvidas nesses acontecimentos.

Nesse contexto, Martins (2008) enfatiza que, o processo de trabalho de campo em uma pesquisa conduzida sob a abordagem de um estudo de caso é precedido pela apresentação do problema de pesquisa, incluindo as questões orientadoras, as proposições e teses que constituem a teoria preliminar a ser avaliada com base nos resultados da pesquisa. Isso envolve a construção de uma plataforma teórica sólida, um planejamento detalhado para toda a investigação, enfatizando a elaboração de um protocolo do caso. Esse protocolo abrange a descrição dos instrumentos de coleta de dados e evidências, estratégias para coleta e análise de dados, possíveis triangulações de dados, encadeamentos prováveis de evidências e avaliações da teoria previamente estabelecida.

O objetivo, para Martins, é desenvolver uma teoria (Grounded Theory) que explique o objeto de estudo: o caso em questão. Considerações sobre critérios que

possam assegurar confiabilidade e validade ao estudo são minuciosamente discutidas, proporcionando orientações sólidas ao pesquisador na busca pela qualidade de sua pesquisa.

Embora haja sobreposição entre os estudos de caso e as pesquisas históricas, a característica distintiva do estudo de caso reside em sua capacidade exclusiva de lidar com uma ampla variedade de evidências, incluindo documentos, artefatos, entrevistas e observações. Isso, segundo Yin (2015), vai além do que normalmente estaria disponível em uma pesquisa histórica convencional.

Ainda, de acordo com o autor, o estudo de caso configura-se como uma investigação empírica que explora minuciosamente um fenômeno contemporâneo, o "caso", dentro do contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não ser claramente evidentes. Em outras palavras, a opção pela pesquisa de estudo de caso pode ser motivada pelo desejo de compreender um fenômeno do mundo real, assumindo que tal compreensão englobará, provavelmente, condições contextuais relevantes ao caso.

Dessa forma, a investigação do estudo de caso encara uma situação tecnicamente distinta, na qual há mais variáveis de interesse do que pontos de dados disponíveis, resultando na necessidade de recorrer a múltiplas fontes de evidência. Os dados precisam convergir de maneira triangular e, como resultado adicional, o estudo de caso se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

3.1.4 Local de Pesquisa

O local de pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Profissional Dom Pedrito, localizada no município de Dom Pedrito, na região da campanha no Estado do Rio Grande do Sul, que oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

A seguir, são apresentadas a Figura 1, que mostra a entrada principal da escola, e a Figura 2, que retrata o prédio principal da instituição.

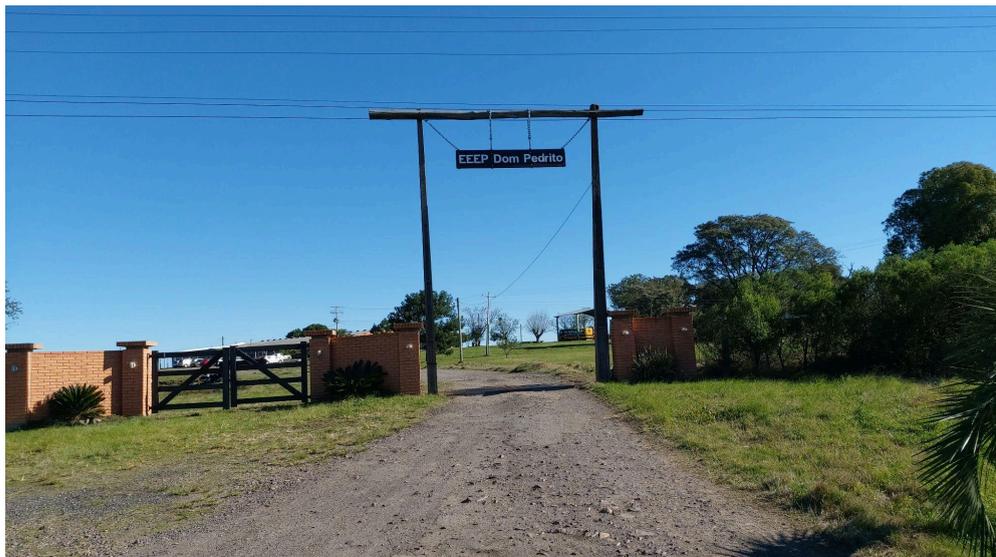


Figura 1 – Entrada principal da Escola Estadual de Educação Profissional Dom Pedrito
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024)

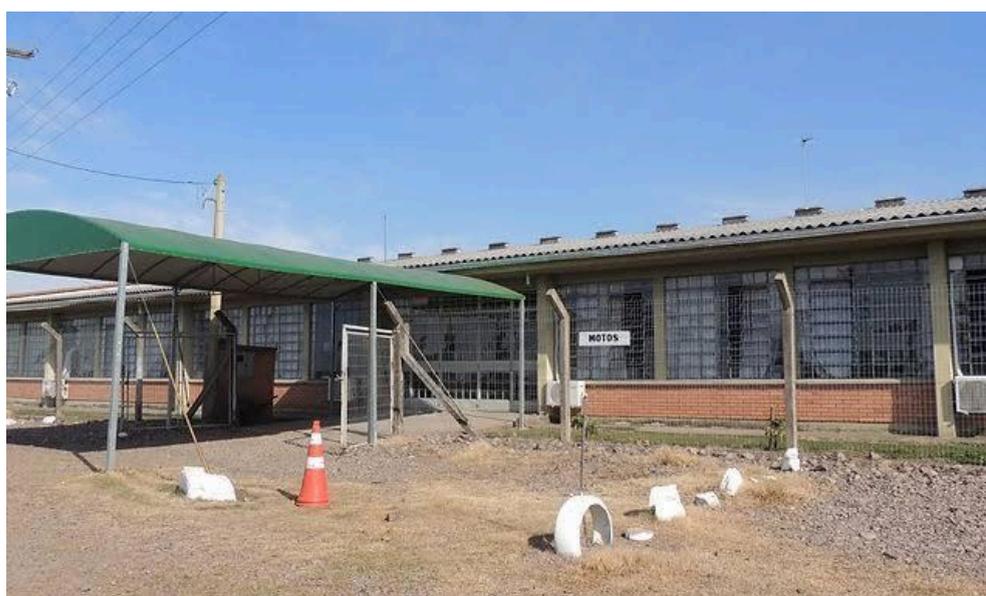


Figura 2 – Prédio principal da Escola Estadual de Educação Profissional Dom Pedrito
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024)

3.1.4.1 Histórico da instituição

A criação desta Escola de Educação Profissional, sob a jurisdição da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, foi solicitada por meio de ofício encaminhado pela Secretaria da Educação ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A solicitação foi atendida pelo Parecer nº 0654/2005 do Conselho

Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2005) que foi favorável à criação da escola.

A justificativa para a criação da escola incluiu:

- A vontade da comunidade, manifestada por meio de pesquisas, enquetes, entrevistas, debates e uma mobilização popular que resultou na inclusão dessa demanda no Orçamento Participativo do Estado do Rio Grande do Sul no ano 2000.
- A predominância das atividades agropecuárias na economia do município, com mais de 60% da zona rural constituída de pequenas propriedades, gerando a necessidade de formação e qualificação de técnicos.
- A oferta de curso técnico de nível médio na área de agropecuária, que além de atender às necessidades locais e regionais, poderia evitar a migração de jovens para outras localidades.
- A habilitação de técnicos de nível médio na área de agropecuária como um fator de desenvolvimento das propriedades rurais, contribuindo para a permanência no campo e o desenvolvimento do município e da região.
- A existência de um prédio para a escola, localizado a 5 km da sede do município e servido por transporte coletivo, facilitando o acesso.
- A demanda potencial constituída por egressos e estudantes matriculados no ensino médio, além de trabalhadores dos segmentos da agricultura e pecuária da Região da Campanha.

O decreto nº 44.095, de 03 de novembro de 2005 (Rio Grande do Sul, 2005), oficializou a criação da escola, que foi construída com verba do Orçamento Participativo. Após a construção, a escola ficou sem utilização, sofreu depredação e foi praticamente destruída, sendo recuperada somente no ano de 2010.

No ano de 2010, foi então encaminhada a criação do Curso Técnico em Administração Pós-Médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2011, com o curso sendo autorizado em 13 de julho de 2011 e as aulas iniciadas em 21 de setembro de 2011, considerada esta, a data de inauguração da escola. O segundo curso, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foi autorizado em 24 de janeiro de 2014, com aulas iniciadas no início do ano letivo de 2014.

3.1.4.2 Estrutura e Organização

Atualmente, a escola conta com três turmas do curso técnico em administração pós-médio, oferecido no turno noturno, e oito turmas do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, com aulas nos turnos da manhã e da tarde.

Em 2023, a sala da biblioteca foi realocada para servir como sala dos professores, e os livros da biblioteca foram dispostos em prateleiras nos corredores da escola. No entanto, em 2024, a equipe diretiva da escola obteve um projeto com a Coordenadoria Regional de Obras do Estado para viabilizar um novo espaço destinado à biblioteca. Contudo, até a conclusão desta pesquisa, esse novo espaço ainda não havia sido implementado, permanecendo a escola sem um ambiente físico adequado para o funcionamento da biblioteca.

A Figura 3 apresenta o espaço provisório utilizado como biblioteca, no qual os livros foram organizados em estantes dispostas nos corredores da escola, após a realocação da sala anteriormente destinada à biblioteca.



Figura 3 – Espaço provisório da biblioteca, com livros dispostos nos corredores

Fonte: instagram da escola (2024)

A escola possui um laboratório de informática equipado com Chromebooks e acesso à internet. No entanto, a internet da escola é bastante instável devido à sua localização na zona rural.

A escola possui uma extensa área rural, onde está localizado o prédio com as salas de aula e salas administrativas. Além disso, há uma quadra esportiva aberta e outras instalações rurais, incluindo locais destinados à criação de animais para as aulas práticas do curso técnico em agropecuária.

3.1.4.3 Perfil dos Estudantes e da Comunidade

Os estudantes da escola são majoritariamente provenientes da região rural e urbana do município, com características demográficas e socioeconômicas diversas. A instituição mantém um relacionamento estreito com a comunidade local, promovendo a integração e o desenvolvimento regional através da educação profissional.

3.1.4.4 Relevância da Instituição para a Pesquisa

A escolha desta escola como objeto de estudo se justifica por sua representatividade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica da região. Pertencente à rede estadual, a instituição oferece a oportunidade de conhecer uma realidade distinta daquela dos Institutos Federais, vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, a escola se configura como um ambiente propício para a investigação proposta. Além disso, desempenha um papel importante na educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, atendendo às demandas locais e contribuindo para o desenvolvimento da comunidade.

3.1.5 População

A população estudada nesta pesquisa foram os docentes vinculados ao curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio de uma escola de educação profissional. A população incluiu docentes de ambos os sexos, com diferentes níveis de experiência e formação acadêmica. Não houve restrições quanto à idade, orientação sexual, identidade de gênero, classe social ou grupo étnico dos docentes. A escolha dessa população se justifica pela sua relevância no contexto educacional para a investigação proposta nesta pesquisa.

3.1.6 Recrutamento

O processo de recrutamento dos participantes da pesquisa foi realizado através de e-mail e de mensagem via aplicativo WhatsApp. Os participantes foram selecionados sem quaisquer restrições quanto à idade, gênero, experiência ou formação acadêmica. A participação foi totalmente voluntária e os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa antes de terem concordado em participar. Todos os docentes que aceitaram participar foram incluídos na amostra da pesquisa até o número de participantes previamente estabelecido pelo pesquisador.

3.1.7 Amostra

Os participantes da pesquisa que compuseram a amostra do estudo foram oriundos da Escola de Educação Profissional alvo da pesquisa, vinculados ao curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sendo dois participantes vinculados ao ensino de disciplinas da área comum e dois participantes vinculados ao ensino de disciplinas da área técnica do curso. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, sem preferência por docentes de nenhuma disciplina específica.

A justificativa para essa abordagem é que o pensamento crítico é uma competência transversal que pode e deve ser desenvolvida em todas as disciplinas. Portanto, restringir a pesquisa a um componente curricular específico poderia limitar a compreensão e a aplicação dessas competências no contexto educacional mais amplo.

Além disso, a inclusão de docentes de diversas disciplinas permitiu uma análise mais abrangente das estratégias pedagógicas empregadas para promover o pensamento crítico, contribuindo para a valorização da biblioteca como um recurso educacional integrado ao currículo escolar visando obter uma visão abrangente das experiências e perspectivas no contexto estudado.

3.1.8 Critérios de Inclusão e Exclusão de participantes

Para delimitar a amostra dos participantes da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de inclusão:

1. Ser docente ativo no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na escola de educação profissional selecionada.
2. Concordar voluntariamente em participar da pesquisa.
3. Possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

Critérios de exclusão:

1. Ser docente que não atua no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na escola de educação profissional selecionada.
2. Não concordar em participar voluntariamente da pesquisa.
3. Não possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

Esses critérios foram apresentados de forma clara no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.1.9 Instrumentos de Pesquisa

Inicialmente, foi aplicado um questionário online aos docentes da instituição de ensino, buscando obter uma visão ampla e abrangente sobre suas perspectivas sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico dos estudantes. Este questionário foi enviado eletronicamente, permitindo que os participantes respondessem de forma conveniente e acessível.

Posteriormente, como estava previsto no TCLE, foi identificada a necessidade de mais informações e esclarecimentos adicionais a partir das respostas obtidas no questionário, então foi solicitado aos docentes que responderam o questionário, que concedessem uma entrevista. Essas entrevistas tiveram duração aproximada de 30 minutos e foram realizadas de forma individual, visando aprofundar determinados aspectos levantados nas respostas ao questionário.

3.1.10 Metodologia para Análise de Dados

A análise dos dados construídos foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiazzi (2020, p. 13), “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Essa abordagem permite uma análise detalhada e interpretativa dos discursos dos participantes, visando aprofundar a compreensão das narrativas dos docentes, destacando suas percepções, crenças e práticas em relação ao tema da pesquisa.

Os conceitos e características da Análise Textual Discursiva estão dispostos a seguir.

3.1.10.1 Análise Textual Discursiva

Moraes e Galiazzi (2020) conceituam a Análise Textual Discursiva como sendo uma metodologia que abrange a avaliação qualitativa de informações, buscando gerar novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Ela encontra-se situada entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, destacando-se por seu caráter interpretativo hermenêutico, diferenciando-se das abordagens extremas dessas outras duas formas de análise.

A utilização da metodologia de ATD implica em que os pesquisadores possam explorar minuciosamente o conteúdo de textos, buscando identificar padrões, significados subjacentes e relações simbólicas. Em vez de se restringir à mera identificação de elementos textuais, essa abordagem busca compreender as nuances e camadas de significado que permeiam os discursos.

Dessa forma, o processo analítico se desenvolve de maneira mais aprofundada, incorporando a interpretação crítica como um componente essencial. A hermenêutica desempenha um papel crucial nesse tipo de análise, pois permite que os pesquisadores transcendam a superfície dos textos e alcancem uma compreensão profunda dos contextos sociais, históricos e culturais que influenciam a produção discursiva.

Ainda segundo os autores, diferentemente da Análise de Conteúdo, que muitas vezes se concentra na categorização e contagem de elementos específicos, e da Análise de Discurso, que pode priorizar aspectos mais estruturais e sociais, a

Análise Textual Discursiva visa encontrar um equilíbrio, pois ela reconhece a importância da interpretação subjetiva, sem perder de vista a necessidade de rigor metodológico.

A crescente utilização de análises textuais tem se destacado em pesquisas qualitativas, seja a partir de textos existentes seja mediante a produção de material de análise oriundo de entrevistas e observações. Nesse contexto, o propósito da pesquisa qualitativa é interpretar os fenômenos investigados por meio de uma análise detalhada e criteriosa dessas informações. Logo, a Análise Textual Discursiva, inserida no contexto da pesquisa qualitativa, não busca testar hipóteses para confirmá-las ou refutá-las ao final da investigação; mas ao contrário, sua intenção consiste na compreensão e na reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas em análise.

A ATD examina os textos organizando argumentos em torno de quatro focos, sendo os três primeiros componentes de um ciclo central:

1. Desmontagem dos textos: Essa etapa, também conhecida como processo de unitarização, implica a análise detalhada dos textos, fragmentando-os para produzir unidades constituintes, ou seja, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2. Estabelecimento de relações: Nesta etapa, denominada categorização, ocorre a construção de relações entre as unidades de base. Isso envolve a combinação e classificação dessas unidades, agrupando-as para formar conjuntos que constituem sistemas de categorias.

3. Captação do novo emergente: A intensa imersão nos materiais analisados nos dois estágios anteriores vai possibilitar a emergência de uma nova compreensão do todo. A comunicação dessa compreensão, bem como sua crítica e validação, representa o último elemento do ciclo proposto. O metatexto resultante desse processo busca explicitar a compreensão proveniente da combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. A exposição continua focalizando o ciclo como um todo e aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

4. Um processo auto-organizado: O ciclo anterior de análise, embora composto por elementos racionalizados e em certa medida planejados, pode ser compreendido como um processo auto-organizado, do qual emergem as compreensões. Os resultados, criativos e originais, são imprevisíveis. No entanto,

destaca-se a importância do esforço de preparação e imersão para concretizar a emergência.

Conforme reforçam Moraes e Galiuzzi (2020, p. 34):

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Como se pode perceber, o objeto de análise da Análise Textual Discursiva, sua matéria-prima, é essencialmente composto por produções textuais. Esses textos são concebidos como manifestações linguísticas relacionadas a um fenômeno específico e originadas em um contexto e período determinados. São considerados como expressões discursivas sobre diversos fenômenos, passíveis de leitura, descrição e interpretação, abarcando uma diversidade de significados potenciais.

Dessa forma, desconstrução e unitarização marcam o início desse processo analítico ao se ter em mãos o conjunto de textos destinados à análise ou uma porção deles. O primeiro estágio envolve a desconstrução e a unitarização do corpus, caracterizando-se como um procedimento de desmontagem ou desintegração dos textos, colocando-se ênfase na evidenciação de seus elementos constituintes. Esse processo de decomposição, fundamental para qualquer análise, busca direcionar a atenção para os detalhes e partes componentes dos textos, permitindo a percepção dos sentidos em diferentes níveis de minúcia, ainda que se reconheça a impossibilidade de atingir um limite final e absoluto. A decisão sobre a extensão da fragmentação dos textos é tomada pelo próprio pesquisador, o que pode resultar em unidades de análise mais abrangentes ou mais restritas.

A partir da desconstrução dos textos emergem as unidades de análise, que também são referidas como unidades de significado ou de sentido. Segundo Moraes e Galiuzzi é fundamental que o pesquisador conduza suas análises de forma a identificar, a todo momento, as unidades de contexto que deram origem a cada unidade de análise, geralmente representadas pelos documentos. Para esse propósito, são empregados códigos indicadores da origem de cada unidade. Uma

abordagem comum de codificação consiste em atribuir, inicialmente, um número ou letra a cada documento do corpus. Posteriormente, um segundo número ou letra é associado a cada unidade de análise construída a partir de cada texto. Dessa forma, o texto 1 originará as unidades 1.1, 1.2, etc. O documento 2 dará origem às unidades 2.1, 2.2, e assim por diante.

Para Moraes e Galiazzi (2020, p. 41):

As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas “a priori”, como de categorias emergentes. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Uma pesquisa, entretanto, também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da sua pesquisa. Em qualquer das formas o processo de construção de unidades é um movimento gradativo de explicitação e refinamento de unidades de base, em que é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre tendo em vista o projeto de pesquisa em que as análises se inserem.

Portanto, toda categorização pressupõe uma base teórica, construindo-se o conjunto de categorias a partir desse referencial de abstração. Esse olhar teórico pode ser explícito ou não, embora seja desejável sua explicitação. A maneira como as teorias são concebidas em relação à pesquisa e à categorização das informações resulta em diferentes tipos de categorias. Dessa forma, quando as teorias são predefinidas e assumidas, classificando-se os materiais textuais com base em teorias escolhidas antecipadamente, as categorias resultantes são chamadas de a priori. Essas categorias são como "caixas" nas quais os dados serão organizados.

Por outro lado, quando o pesquisador analisa o corpus com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, sem assumir conscientemente uma teoria específica previamente, as categorias resultantes da análise são designadas como emergentes. Nesse contexto, entende-se que não é que não existam teorias orientadoras, mas que estas não são conhecidas e assumidas de maneira consciente pelo pesquisador. Elas estão, de alguma forma, implícitas nas informações analisadas e no próprio conhecimento do pesquisador, sendo responsabilidade deste explicitá-las. No entanto, essas teorias não devem ser consideradas como prontas; requerem um esforço construtivo por parte do

pesquisador, e desse processo podem surgir diversas estruturas teóricas, dependendo dos conhecimentos de quem conduz a pesquisa.

Moraes e Galiuzzi (2020, p. 52) enfatizam esses pontos ao explicar que:

Realizar pesquisas utilizando a Análise Textual Discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa.

Dessa forma, no primeiro estágio da análise textual ocorre uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, representando um movimento de desorganização e desmontagem, caracterizando a análise propriamente dita. Já na categorização, que constitui o segundo momento da análise, o processo ocorre no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes e construir categorias. Enquanto o primeiro estágio desorganiza e busca o caos, o segundo estágio busca produzir uma ordem, uma compreensão e uma síntese.

Essa alternância entre desmontagem e construção de categorias não visa o retorno aos textos originais, mas sim a criação de um novo texto, um metatexto. Esse metatexto tem sua origem nos textos originais e expressa a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir desses materiais.

Considerando esses pressupostos, a Análise Textual Discursiva tem como finalidade a elaboração de metatextos fundamentados nos textos do corpus. Esses metatextos, sendo tanto descritivos quanto interpretativos, não se resumem a simples montagens, mas resultam de processos intuitivos e auto-organizados. A compreensão surge de maneira análoga aos sistemas complexos, quando o todo se revela como algo além de uma simples soma de categorias. Dentro dessa abordagem, um metatexto não deve apenas apresentar as categorias construídas durante a análise, mas, mais significativamente, deve ser constituído por algo importante que o pesquisador deseja comunicar sobre o fenômeno investigado. Trata-se, portanto, de um argumento aglutinador formado a partir da imersão no fenômeno, representando o elemento central da criação do pesquisador. Em conformidade com essa perspectiva, todo texto deve conter algo relevante a ser

comunicado e defendido, devendo expressar isso com o máximo de clareza e rigor possível.

A culminância da Análise Textual Discursiva, resultando na produção de metatextos, pode ser caracterizada como um processo emergente de compreensão. Esse processo tem início com uma etapa de desconstrução, na qual os textos do corpus são fragmentados e desorganizados. Em seguida, ocorre um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, levando à emergência de novas compreensões. Essas compreensões, por sua vez, precisam ser comunicadas e validadas cada vez mais claramente por meio de produções escritas. Esse conjunto de movimentos configura um exercício de aprendizado no qual se utiliza a desordem e o caos como ferramentas para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de compreender os fenômenos investigados.

Portanto, o resultado de uma Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2020), consiste em um metatexto que estrutura e expõe as principais interpretações e compreensões desenvolvidas a partir do conjunto de textos submetidos à análise. A excelência desse texto reflete a qualidade da análise realizada, representando a intervenção nos discursos coletivos proporcionada pela pesquisa conduzida pelo pesquisador.

3.2 ASPECTOS LEGAIS E TÉCNICOS DA PESQUISA

Neste subcapítulo serão descritos os aspectos legais e técnicos da pesquisa, incluindo aspectos éticos, despesas, danos, riscos, benefícios e armazenamento de dados.

3.2.1 Aspectos Éticos

Para garantir o respaldo legal e ético deste estudo, este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha através da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado em 09/04/2024 com o número do CAAE 78217624.0.0000.5574.

O processo ético desta pesquisa seguiu todas as diretrizes estabelecidas pela resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 (BRASIL, 2012), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Em todas as

atividades e materiais decorrentes deste estudo, foram preservados o anonimato dos participantes.

A decisão de participar ou não da pesquisa foi exclusiva do participante, o qual foi contactado individualmente pelo pesquisador, a fim de que lhe fosse disponibilizado o questionário online. Caso o pesquisador entendesse ser necessária a complementação de respostas e/ou informações, convidaria o participante para uma entrevista com duração máxima de 30 minutos, sendo agendada de acordo com a disponibilidade de horário do participante, o qual teve autonomia para escolher o local da entrevista, garantindo que ocorresse em um ambiente adequado que não expusesse sua identidade.

Todos os entrevistados puderam retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, tanto em relação ao questionário, quanto em relação à entrevista sem sofrer qualquer prejuízo. Não houve dano moral, risco, custos ou despesas para os colaboradores decorrentes de sua participação na pesquisa.

3.2.2 Despesas e Danos

Os participantes não tiveram nenhum custo financeiro associado à sua participação na pesquisa, e não receberam qualquer forma de compensação financeira. No entanto, em caso de danos ou despesas durante o processo, os colaboradores tiveram direito a ser indenizados ou reembolsados. Todas as despesas necessárias para a participação na pesquisa foram cobertas pelo autor do trabalho.

É importante ressaltar que a pesquisa se concentrou exclusivamente nas respostas dos participantes, investigando a visão docente sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico e suas atuações pedagógicas relacionadas. No caso de qualquer incidente ou dano decorrente da participação na pesquisa, foi garantido o devido ressarcimento de acordo com a legislação vigente.

3.2.3 Riscos

Os riscos associados a esta pesquisa foram considerados baixos (mínimos) para os participantes envolvidos. Todos os dados coletados foram mantidos em absoluto sigilo e anonimato. No entanto, é relevante mencionar que, devido à

natureza das perguntas feitas, poderia surgir algum desconforto, uma vez que certas questões poderiam evocar lembranças pessoais e desencadear reflexões sobre as trajetórias de vida pessoais e profissionais dos participantes, possivelmente resultando em diferentes emoções e sentimentos, incluindo a possibilidade de se sentirem emocionados.

Caso algum participante se sentisse desconfortável durante o preenchimento do questionário de pesquisa, poderia interromper o processo imediatamente, o mesmo valendo para o caso de qualquer desconforto em relação a entrevista. Neste caso, o pesquisador iria perguntar se o participante desejaria continuar ou interromper o processo naquele momento. Se a entrevista fosse interrompida, seria proposto um novo horário para sua conclusão, de acordo com a disponibilidade do participante. No entanto, é importante ressaltar que a decisão de um participante de interromper a participação não acarretou nenhum dano pessoal ou institucional para ele. A prioridade foi garantir o bem-estar emocional dos participantes e assegurar que eles se sentissem confortáveis durante todo o processo de pesquisa.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e pela Resolução 510/2016, o participante tem direito à indenização em caso de dano, entendido como qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa. E caso haja necessidade de intervenção médica, psicológica ou emocional por parte do participante, é responsabilidade integral do pesquisador fornecer assistência completa para lidar com quaisquer complicações ou danos decorrentes dos riscos previstos. Se for necessário o atendimento por um profissional de saúde, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo ou para o de sua escolha, de acordo com suas preferências.

3.2.4 Benefícios

Os benefícios para a sociedade estarão diretamente ligados às contribuições científicas provenientes desta pesquisa, juntamente com as discussões e investigações sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, há vantagens significativas na reflexão sobre o papel da biblioteca na

construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente, o que pode contribuir para a melhoria das práticas de ensino em sala de aula.

É importante destacar que os resultados deste estudo poderão ser divulgados em diversos meios, como publicações acadêmicas, eventos na área da Educação, livros, artigos e capítulos de livros, entre outros. O propósito dessa disseminação é contribuir para o progresso da educação profissional e tecnológica. Essas reflexões incentivam a investigação sobre a relação entre a biblioteca e o pensamento crítico sob a perspectiva docente, assim como das práticas educativas associadas.

Esta pesquisa tem o potencial de gerar avanços científicos, produzindo novos conhecimentos sobre a relação entre biblioteca e pensamento crítico. Além disso, pode aprimorar as práticas educativas, promovendo abordagens mais abrangentes e eficazes no ambiente da sala de aula. Ao compartilhar os resultados, essas reflexões também têm a capacidade de influenciar políticas e práticas educacionais, fomentando a utilização da biblioteca escolar como recurso educacional capaz de desenvolver o pensamento crítico.

3.2.5 Armazenamento dos Dados da Pesquisa

Os dados da pesquisa foram armazenados de forma segura e confidencial em formato digital. Sendo utilizados sistemas de armazenamento protegidos por senha para garantir a segurança e a integridade dos dados.

Os dados obtidos na pesquisa serão mantidos sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016.

Após o período mínimo de armazenamento exigido, os dados serão devidamente descartados de forma segura e definitiva. O descarte será realizado excluindo-se todos os arquivos digitais correspondentes de forma definitiva, de maneira a garantir a confidencialidade e a não identificação dos participantes da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A construção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio de interlocução com docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, da escola de educação profissional que constitui o objeto deste estudo de caso. Inicialmente, foram selecionados quatro docentes da instituição, sendo dois responsáveis por disciplinas da área geral do curso e dois por disciplinas técnicas. Esses docentes receberam um questionário por meio da plataforma Google Forms, visando uma abordagem inicial. Todas as questões foram padronizadas, aplicando-se o mesmo questionário a todos os participantes, com o objetivo de estabelecer uma comunicação preliminar e captar as concepções dos docentes sobre os temas centrais da pesquisa. Os docentes selecionados expressaram sua vontade de participar mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado antes do início da pesquisa.

Após o recebimento dos questionários preenchidos, procedeu-se à análise preliminar das respostas. Em seguida, todos os professores respondentes foram convidados a conceder entrevistas individuais, e todos aceitaram participar dessa etapa. As entrevistas foram agendadas em horários previamente estabelecidos, de acordo com a conveniência e disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, permitindo a individualização das questões para cada entrevistado, com base nas respostas fornecidas nos questionários e nos temas que emergiram durante as conversas. Após a conclusão das entrevistas, o conteúdo foi transcrito para possibilitar o início da Análise Textual Discursiva.

No início da análise, procedeu-se à unitarização do conteúdo de todas as entrevistas, a partir da qual foram identificadas unidades de sentido extraídas das falas dos entrevistados. Os participantes foram identificados como p1, p2, p3 e p4 de forma a preservar suas identidades, sendo essa a forma como foram mencionados na análise.

Na tabela 3 estão descritos os participantes da pesquisa e suas respectivas áreas de atuação.

Tabela 3 - Participantes da pesquisa

Participante	Área de Atuação
p1	Ciências da Natureza
p2	Agronomia
p3	Zootecnia
p4	História e Sociologia

Fonte: A pesquisa.

Em seguida, iniciou-se o processo de categorização, no qual as unidades de sentido foram agrupadas em categorias temáticas. Inicialmente, as unidades de sentido foram organizadas em cinco categorias: Pensamento Crítico, Competência Informacional, Papel da Biblioteca na Formação Escolar, Práticas Pedagógicas e Biblioteca da Escola. Posteriormente, essas categorias foram reorganizadas, resultando em três categorias finais. As categorias Pensamento Crítico e Competência Informacional foram fundidas sob o título Conceitos de Pensamento Crítico, com base na compreensão de que a competência informacional é uma das habilidades que compõem o pensamento crítico. As categorias Papel da Biblioteca na Formação Escolar e Biblioteca da Escola foram unificadas sob o título Papel da Biblioteca na Formação Escolar, considerando a necessidade de abordar em uma única categoria tanto o papel da biblioteca na formação escolar quanto à situação específica da biblioteca da escola.

Após esses ajustes, restaram três categorias: Conceitos de Pensamento Crítico, Papel da Biblioteca na Formação Escolar e Práticas Pedagógicas. No passo seguinte, foram elaborados os metatextos, construídos a partir das relações estabelecidas entre as unidades de sentido em cada categoria. Cada uma dessas categorias será discutida a seguir:

4.1 CATEGORIA CONCEITOS DE PENSAMENTO CRÍTICO

O pensamento crítico, conforme Freire (2013), é uma habilidade que se fundamenta na reflexividade, ou seja, na capacidade da consciência de distanciar-se do mundo para objetivá-lo e compreendê-lo. Freire afirma que essa reflexividade é a raiz da objetivação, pois a consciência, ao se distanciar e refletir sobre o mundo,

torna-se capaz de transcendê-lo e compreendê-lo de maneira crítica. Desde sua constituição, a consciência já é virtualmente reflexiva, o que significa que a capacidade crítica está intrinsecamente ligada ao ser humano.

Freire também destaca que a verdadeira reflexão crítica emerge e se desenvolve dentro da práxis humana — entendida como a união indissociável entre ação e reflexão. Essa práxis autêntica não é meramente um discurso vazio ou ativismo sem reflexão, mas sim uma prática consciente e deliberada que visa transformar a realidade. É através dessa práxis que o indivíduo pode libertar-se das forças opressoras, emergindo da situação de opressão e adquirindo a capacidade de agir sobre o mundo de maneira crítica e transformadora.

Portanto, pode-se compreender que o pensamento crítico é uma habilidade central para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. A partir das falas dos entrevistados, observa-se que o pensamento crítico se manifesta de diversas formas no contexto educacional, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma postura ativa e reflexiva diante das informações e situações apresentadas.

Um dos aspectos destacados pelos entrevistados é a capacidade dos estudantes de "analisar situações e ter posicionamento frente a diferentes situações apresentadas" (p1). Essa habilidade de tomar decisões fundamentadas após uma análise cuidadosa dos fatos é essencial para o pensamento crítico.

Nesse contexto, Demo (2021) destaca que a pesquisa deve ser a base da educação escolar, em vez da aula, do ambiente de socialização, da ambiência física ou do simples contato entre professor e aluno. Nesse sentido, a habilidade de "descobrir respostas, pesquisando e formulando suas próprias hipóteses" (p1), mencionada por um entrevistado, corrobora com essa visão, reforçando a importância da autonomia intelectual na construção do conhecimento.

Ainda de acordo com Demo, para que a pesquisa possa desempenhar esse papel de base da educação, ela deve ir além da competência formal gerada pelo conhecimento inovador; deve integrar-se também de maneira absolutamente natural à qualidade política. Isso porque a qualidade formal, caracterizada pela capacidade de inovar através do conhecimento, não é suficiente. É fundamental lembrar que o conhecimento é apenas um meio e, para que se torne verdadeiramente educativo, precisa ser guiado pela ética dos fins e valores.

Dessa forma, o pensamento crítico também envolve a "capacidade de analisar questões, racionalizar e tomar decisões com independência e clareza" (p2). Essa independência de pensamento é crucial para que os estudantes possam avaliar criticamente os discursos que encontram, como exemplificado na fala do entrevistado sobre a necessidade de "analisar por meio da escuta ativa o discurso que é proferido" (p2). Essa prática de escuta ativa e análise crítica permite que os estudantes desenvolvam um "senso crítico", questionando para quem determinado discurso está sendo direcionado e com que propósito. Esse aspecto é fundamental para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de resistir a manipulações ideológicas.

No contexto atual, marcado pela vasta quantidade de informações disponíveis online, a competência informacional também emerge como uma habilidade indispensável para o exercício do pensamento crítico. Campello (2017) destaca que a competência informacional se insere na questão do letramento, uma vez que implica uma condição fundamental que caracteriza o indivíduo capaz de utilizar a informação de maneira frequente e competente, sendo esse uso qualificado da informação um dos elementos que define o competente em informação no contexto atual.

Nesse sentido, um entrevistado destaca que "saber em que sites confiar para realizar uma pesquisa de referencial teórico que ampare seus trabalhos" (p1) é uma competência que os estudantes precisam desenvolver para navegar com eficácia no ambiente digital. A facilidade de acesso a qualquer site ou página na internet pode ser uma questão ambivalente, já que, como observado pelo entrevistado, "qualquer site, qualquer página que eles acessam na internet no celular acaba sendo utilizada nos trabalhos" (p1). Isso muitas vezes resulta em trabalhos com fontes não confiáveis, comprometendo a qualidade da pesquisa e, conseqüentemente, do aprendizado. Esses discursos vão ao encontro do que destaca Campello (2017), que ressalta que a internet, apesar de ser uma excelente fonte de informação para a pesquisa escolar, não alterou a situação de que os alunos continuam a copiar trechos dos textos que encontram online. Com os recursos tecnológicos disponíveis, muitos simplesmente copiam, recortam e colam a informação, enquanto outros chegam a reproduzir páginas inteiras e as entregam ao professor sem sequer as ler.

Essa dificuldade em realizar pesquisas eficazes e em organizar de forma adequada as informações coletadas é uma preocupação bastante destacada nas

entrevistas. Muitos estudantes têm "bastante dificuldade na pesquisa dos conteúdos" (p1) e na "escrita de relatórios", especialmente no que diz respeito a "fazer o encaixe dos parágrafos numa escrita" (p2). Essas dificuldades refletem uma lacuna na capacidade de análise e síntese, que são componentes fundamentais do pensamento crítico.

A reticência na leitura, mencionada por outro entrevistado, é outro obstáculo significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico. "Muitos alunos ainda têm reticência na leitura" (p3), o que limita sua capacidade de "questionar, analisar e avaliar informações" (p3). A leitura é uma prática essencial para a construção do pensamento crítico, pois é através dela que os estudantes podem "questionar e não aceitar passivamente as coisas como se apresentam" (p4). No entanto, a facilidade de acesso à tecnologia e o uso inadequado de ferramentas digitais, conforme já mencionado por Campello e mais atualmente com o advento da inteligência artificial, que permite "copiar, colar e modificar textos de forma rápida, sem a devida leitura e interpretação" (p4), acabam prejudicando o desenvolvimento de uma análise crítica mais profunda.

Freire (2013) enfatiza que a inserção crítica na realidade é um processo que permite às massas populares compreenderem e questionarem a realidade opressora em que vivem. Para Freire, o opressor teme essa inserção crítica, pois sabe que ela pode desafiar e transformar a estrutura opressora que sustenta seu poder. Por isso, a opressão busca manter as massas em um estado de imersão, onde permanecem impotentes frente às "situações limite" que parecem intransponíveis.

Nesse sentido, a dificuldade em interpretar textos simples e em "extrair coisas simples dos textos" (p4), relatada por um entrevistado, demonstra a necessidade de fortalecer as habilidades de leitura e interpretação, as quais são fundamentais para que os estudantes possam "entender quais são os pontos positivos e negativos e as estruturas em que se constitui a sociedade" (p4).

Por fim, Freire (2013) argumenta que o pensamento crítico não busca eliminar os riscos do tempo adaptando-se a uma realidade fixa e imutável, mas sim transformar essa realidade através da ação. Ele destaca que o universo não se impõe como uma presença estática, mas se revela como um campo dinâmico que toma forma na medida em que o indivíduo age sobre ele.

4.2 CATEGORIA PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Roca (2009) destaca que a biblioteca deve atuar como uma estrutura organizacional estável e um ambiente presencial propício para processos de aprendizagem e práticas de leitura. A autora também enfatiza a dimensão educativa da biblioteca, que representa o diferencial que a caracteriza, configurando-a como um recurso educacional e um agente interdisciplinar de apoio pedagógico.

Portanto, a biblioteca escolar é fundamental na formação dos estudantes, oferecendo um espaço que vai além do simples armazenamento de livros. Ela é um centro de recursos intelectuais que permite o desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura e da interpretação, habilidades essenciais para o processo educativo. Nesse sentido, os entrevistados destacam que a biblioteca deve "disponibilizar recursos para encontrar respostas para diferentes questionamentos" (p1) e "oferecer recursos para analisar situações com diferentes olhares a partir de uma pesquisa com diferentes pensadores" (p1). Essa função da biblioteca está intrinsecamente ligada à formação integral do estudante, proporcionando as ferramentas necessárias para que ele possa enfrentar e resolver situações-problema de forma autônoma e crítica.

No que diz respeito ao contexto da competência informacional, Roca (2009) enfatiza que a biblioteca escolar deve oferecer materiais e recursos que facilitem qualquer investigação ou busca por informação. Sua principal função é gerenciar os materiais disponíveis, garantindo sua existência e acessibilidade, seja de forma presencial ou online.

No entanto, as condições atuais da biblioteca na escola acabam por impor restrições, o que impacta diretamente o processo educativo. Um dos entrevistados lamenta a falta de um espaço adequado e organizado para a biblioteca: "não há um espaço destinado especificamente para a biblioteca, que seja mais reservado, que os alunos possam ir para lá e pesquisar" (p1). Além disso, a falta de livros suficientes e a ausência de um profissional dedicado à organização do espaço são problemas recorrentes. O mesmo entrevistado menciona que "não há a quantidade de livros suficientes para todos" (p1), o que dificulta o acesso ao conhecimento e limita as oportunidades de desenvolvimento intelectual dos alunos.

Essa carência de recursos e infraestrutura acaba não só prejudicando os estudantes, mas também dificulta o trabalho dos professores. Como observado por

um entrevistado, a ausência de exemplares suficientes de livros técnicos específicos dificulta a prática pedagógica: "se eu preciso de um livro sobre adubação, que é um livro que eu trabalho muito com eles, não tenho a quantidade de exemplares necessária disponível" (p2). Portanto, a falta de uma biblioteca bem estruturada e equipada com os materiais necessários impede que os professores possam utilizá-la em suas atividades, limitando as possibilidades de práticas pedagógicas de ensino e o consequente aprimoramento do desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes.

Campello (2017) destaca que a biblioteca escolar é o espaço ideal para fomentar experiências criativas de utilização da informação, pois, ao refletir o ambiente informacional da sociedade, a biblioteca pode, por meio de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele encontrará em sua vida profissional e cidadã. Ainda conforme Campello, a escola não deve mais se limitar a transmitir conhecimentos que, possivelmente, estarão desatualizados antes mesmo do término da educação formal do aluno. Ela deve oferecer oportunidades de aprendizagem que capacitem o estudante a aprender continuamente, promovendo sua educação ao longo da vida, e a biblioteca desempenha um papel fundamental nesse processo.

Indo nessa direção, um entrevistado ressalta que a biblioteca deve "permitir o contato com ideias diversas e promover conscientização cultural e social" (p3). Esse papel vai muito além do simples acesso ao conhecimento técnico; envolve a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e interagir com a sociedade de maneira informada e responsável.

O espaço físico destinado à biblioteca também é um elemento central para a promoção da leitura e do pensamento crítico na visão dos entrevistados. Eles expressam o desejo de que a biblioteca seja um ambiente acolhedor e funcional, que estimule o hábito da leitura e o desenvolvimento intelectual dos alunos. "Faz muita falta uma biblioteca com espaço adequado e com uma pessoa que trate dessa organização" (p1), afirma um dos entrevistados, refletindo a necessidade de melhorias na infraestrutura. Dessa forma, a criação de um ambiente onde os estudantes possam se dedicar à leitura, ao estudo e ao debate é vista como essencial para que a biblioteca cumpra seu papel educativo de forma eficaz. Em consonância, outro entrevistado observa a importância da biblioteca em "desenvolver a habilidade da leitura, interpretação e do senso crítico" (p4), o que

ressalta a necessidade de um espaço bem estruturado para que esses objetivos sejam alcançados.

Essas falas estão em consonância com Campello (2017), que enfatiza que a biblioteca escolar pode e deve se configurar como um espaço de formação de leitores críticos, aqueles que, ao longo de suas vidas, buscam expandir suas experiências existenciais por meio da leitura. Para alcançar esse objetivo, a biblioteca deve ser concebida como um ambiente de criação e compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural onde os estudantes se tornam criadores, e não apenas consumidores de cultura. Para Campello, esse novo conceito de biblioteca como um centro de formação de leitores é sustentado por três elementos fundamentais: uma coleção de livros e outros materiais bem selecionados e atualizados; um ambiente físico projetado para ser um espaço de comunicação, e não apenas de informação, que considere a corporalidade da leitura dos estudantes, ou seja, os diferentes modos de ler; e, finalmente, a presença do mediador, o qual desempenha um papel crucial na promoção da leitura.

Nesse sentido, a presença de um bibliotecário é mencionada como muito importante para o funcionamento adequado da biblioteca. Um dos entrevistados sugere que seria "muito importante a presença de um bibliotecário para fazer esse controle de retirada dos livros e que também pudesse orientar na utilização do material" (p2). Portanto, pode-se perceber que a orientação especializada é considerada essencial para maximizar o uso dos recursos disponíveis e para orientar os estudantes na busca por informações relevantes e de qualidade, reforçando, assim, o papel da biblioteca como um espaço de aprendizado contínuo.

4.3 CATEGORIA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Qual é o verdadeiro objeto do trabalho docente? Anastasiou e Alves (2003) afirmam que não se trata apenas da transmissão de um conteúdo, mas sim de um processo que envolve a participação de diversas pessoas na construção do conhecimento – seja por meio da aceitação ou da contestação. Pois todo conteúdo possui uma lógica interna própria que precisa ser compreendida e assimilada para que ocorra uma efetiva apreensão.

De acordo com as autoras, para essa forma de assimilação, que segue a lógica interna do conteúdo, utiliza-se processos mentais ou operações do

pensamento. Por exemplo, na metodologia tradicional, a memorização era a principal operação exercitada; entretanto, essa abordagem tem se revelado insuficiente para formar o tipo de profissional que a realidade atual demanda.

Na metodologia dialética, no entanto, o docente deve propor atividades que desafiem e estimulem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, deve organizar os processos de aprendizagem de modo a despertar, exercitar, construir e flexibilizar as operações do pensamento, permitindo as necessárias rupturas por meio da mobilização, construção e síntese, processos esses que devem ser revisados constantemente. Esse método possibilita ao estudante vivências pessoais e experiências de renovação.

Nesse contexto, ainda segundo Anastasiou e Alves, o professor deve agir como um verdadeiro estrategista, o que justifica o uso do termo "estratégia" no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas que facilitem a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

Partindo desses pressupostos, pode-se considerar que as práticas pedagógicas desempenham um papel central na formação do pensamento crítico dos estudantes, especialmente em um contexto de ensino médio integrado, como é o caso do curso técnico em agropecuária. Dessa forma, os entrevistados destacam a utilização de diversas abordagens que visam não apenas transmitir conhecimento, mas também estimular a reflexão crítica e o envolvimento dos estudantes.

Um dos pilares dessas práticas é o incentivo à participação ativa dos estudantes nas discussões em sala de aula. "É necessário que haja o espaço para a participação do aluno, para ele falar, quando só o professor fala fica algo extremamente monótono" (p1), afirma um dos entrevistados. Essa abordagem se mostra essencial para que os estudantes não apenas absorvam passivamente o conteúdo, mas questionem e debatam, desenvolvendo sua capacidade de análise crítica. As rodas de conversa e os debates sobre temas polêmicos ou de relevância cotidiana, como "debates em sala de aula sobre assuntos polêmicos dentro do agro" (p3), também são exemplos de como essas práticas podem ser implementadas para fomentar o pensamento crítico.

Oliveira e Frigotto (2021) afirmam que, no contexto da divisão do trabalho e da alienação, em que o capitalismo provocou a separação entre teoria e prática, defender a educação profissional com base na dimensão praxica tem o significado de lutar pela superação tanto do academicismo (educação vista apenas como uma

forma superficial de cultura) quanto do tecnicismo simplificado (educação reduzida a mero treinamento). Portanto, na visão dos autores, a formação profissional e tecnológica deve estar alinhada a um projeto escolar que desenvolva indivíduos com base na noção de omnilateralidade: pessoas integradas, capazes de refletir, apreciar e produzir.

Nesse sentido, a problematização dos conteúdos emerge como uma estratégia eficaz. Um dos entrevistados menciona que "a gente procura fazer com que todas as disciplinas tenham um direcionamento para o curso técnico em agropecuária" (p1), integrando o conhecimento técnico com o conteúdo geral do ensino médio. Essa integração curricular é fundamental para o ensino médio integrado, pois permite que os estudantes compreendam a integralidade do que estão aprendendo, relacionando-o com situações reais e com sua futura atuação profissional. Ao trazer questões da mídia ou polêmicas atuais para a sala de aula, os professores ajudam os estudantes a contextualizarem o que estão aprendendo, como destacado por um entrevistado: "trago questões que estão em voga na mídia, ou que são muito polêmicas" (p3).

Nesse contexto, Demo (2021) afirma que a educação pela pesquisa valoriza o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, como um traço distintivo da pesquisa. Para isso, é fundamental superar a visão limitada que considera a pesquisa apenas em seus estágios mais avançados, representados pelos produtos solenes de mestres ou doutores. Além disso, a pesquisa deve ser incorporada como uma atitude cotidiana, não apenas como uma atividade especial destinada a pessoas especiais para momentos e cenários especiais. Pelo contrário, a pesquisa deve ser vista como a maneira consciente e contributiva de viver a vida, constantemente, a cada dia e a cada hora.

Para criar o hábito da pesquisa no dia a dia dos estudantes, é muito importante o uso de materiais e recursos diversificados que possam enriquecer o aprendizado. Um dos entrevistados relatou: "utilizo artigos científicos e peço para fazerem resumos e na próxima aula debater sobre o tema que consta no artigo" (p2), promovendo, dessa forma, não apenas a leitura crítica, mas também a capacidade de síntese e argumentação. A utilização de livros, tanto físicos quanto em formato digital, também é uma prática comum entre os entrevistados, com ênfase na importância das "referências escolhidas para os trabalhos" (p1) e no direcionamento dos estudantes para fontes confiáveis. Essa prática não só desenvolve a

competência informacional, mas também fortalece o hábito da leitura e a capacidade de interpretar e questionar os textos lidos, como mencionado por outro entrevistado: "trabalho a leitura e interpretação de texto" (p4).

O uso de projetos interdisciplinares é outra estratégia eficaz para envolver os estudantes e promover a integração entre as disciplinas. Um dos entrevistados relata a experiência com o projeto "Porteira a fora": "é uma página no Instagram na qual eles criam conteúdo, é um projeto interdisciplinar no qual os professores fazem a correção do conteúdo apontando e discutindo os erros que aconteceram" (p3). Esse tipo de projeto não só aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes, como também os envolve ativamente na produção e revisão do conhecimento, estimulando a criatividade, a criticidade e o trabalho em equipe.

Por fim, a importância da contextualização e da relevância dos conteúdos para a realidade dos estudantes é amplamente reconhecida. "As coisas precisam de contexto, não basta dar uma enxada e fazer os alunos irem capinar, eles precisam entender porque estão fazendo aquilo, qual a importância, e com isso já vamos trabalhando o senso crítico deles" (p3). Esse enfoque na contextualização reflete um dos princípios do ensino médio integrado, que busca relacionar o conhecimento técnico com o cotidiano e a realidade profissional dos estudantes, preparando-os para atuar de forma crítica e consciente em suas futuras carreiras.

4.4 INTER-RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS

A Análise Textual Discursiva realizada e descrita ao longo deste capítulo destacou como as três categorias — Conceitos de Pensamento Crítico, Papel da Biblioteca na Formação Escolar e Práticas Pedagógicas — estão interligadas no contexto do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Cada uma dessas categorias, que foram exploradas a partir das falas dos entrevistados e do referencial teórico, revelou-se essencial para a compreensão do papel da biblioteca na construção do pensamento crítico na perspectiva dos participantes, que é o objetivo central deste estudo.

O conceito de pensamento crítico, conforme evidenciado, mostra-se fundamental para a formação de cidadãos autônomos e reflexivos. Essa habilidade deve ser constantemente desenvolvida por práticas pedagógicas que incentivam a pesquisa, o debate e a análise crítica dos conteúdos. Como discutido, os

entrevistados enfatizaram a importância de práticas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também estimulem os estudantes a questionarem, a refletirem criticamente sobre as informações e a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Por sua vez, o papel da biblioteca na formação escolar surge como um suporte de grande importância para essas práticas pedagógicas. Apesar da escola no momento de realização da pesquisa não contar com uma biblioteca estruturada, as falas não deixam dúvida de como a biblioteca é reconhecida pelos docentes como um espaço potencial de fomento ao pensamento crítico, especialmente quando os estudantes são incentivados a utilizarem seus recursos e assim conseguirem desenvolver sua competência informacional. Essa competência, conforme Campello (2017), está diretamente ligada à capacidade dos estudantes de lidar criticamente com a informação, algo que se revelou uma preocupação central nas falas dos professores. A eventual falta de uma estrutura adequada de biblioteca, não foi considerada como um obstáculo intransponível, mas sim abordada pelos entrevistados como um desafio que pode ser superado com práticas pedagógicas adequadas e com o uso de bibliotecas digitais, assim como de outros recursos informacionais.

A inter-relação entre essas categorias mostra que o desenvolvimento do pensamento crítico é um processo que exige uma abordagem integrada. As práticas pedagógicas ativas e reflexivas podem e devem ser desenvolvidas com o uso eficiente da biblioteca, e, na falta ou limitação desta, podem ser promovidas através de atividades que instiguem a reflexão crítica. O desenvolvimento do produto educacional na forma de um e-book como material de apoio docente, vem ao encontro dessa necessidade, oferecendo aos professores um recurso que pode auxiliá-los a planejar e implementar atividades de pesquisa que estimulem o pensamento crítico, mesmo em contextos em que a infraestrutura da biblioteca não seja adequada.

Portanto, essa conexão entre as categorias reflete uma visão integral da educação, na qual o desenvolvimento do pensamento crítico não pode ser dissociado das práticas pedagógicas e do uso de recursos educacionais. Essa abordagem integrada é fundamental para a formação omnilateral dos estudantes, capazes de articular conhecimentos técnicos, científicos e culturais, enfrentando os

desafios impostos por um mundo do trabalho em constante transformação e por uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados revelou a complexidade e a interdependência das categorias investigadas neste trabalho. O desenvolvimento do pensamento crítico, um dos pilares deste estudo, mostrou-se como um processo multifacetado, sustentado por práticas pedagógicas ativas e pelo acesso a recursos educacionais, dentre os quais a biblioteca destaca-se como um elemento fundamental.

As práticas pedagógicas destacadas pelos entrevistados, como debates, rodas de conversa e atividades de pesquisa, são essenciais para a promoção do pensamento crítico. Essas práticas podem ser significativamente aprimoradas por uma biblioteca dotada dos recursos necessários. Embora a escola enfrente desafios em termos de infraestrutura de biblioteca, a estrutura existente, mesmo limitada, foi reconhecida pelos professores como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da competência informacional e o incentivo à leitura crítica, ambos fundamentais para a formação de estudantes críticos e autônomos.

O desenvolvimento de um e-book como material de apoio docente surge como um material de apoio para enfrentar os desafios identificados, oferecendo subsídios e propostas de atividades que podem ser implementadas pelos professores, independentemente das limitações da infraestrutura da biblioteca.

Esses resultados destacam a importância de uma abordagem integrada, em que práticas pedagógicas e recursos educacionais convergem para fortalecer a formação omnilateral dos estudantes. A articulação desses elementos no processo educativo não só impulsiona o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também promove uma formação que integra o saber científico, técnico e cultural, preparando os estudantes para atuar de maneira crítica e consciente no mundo.

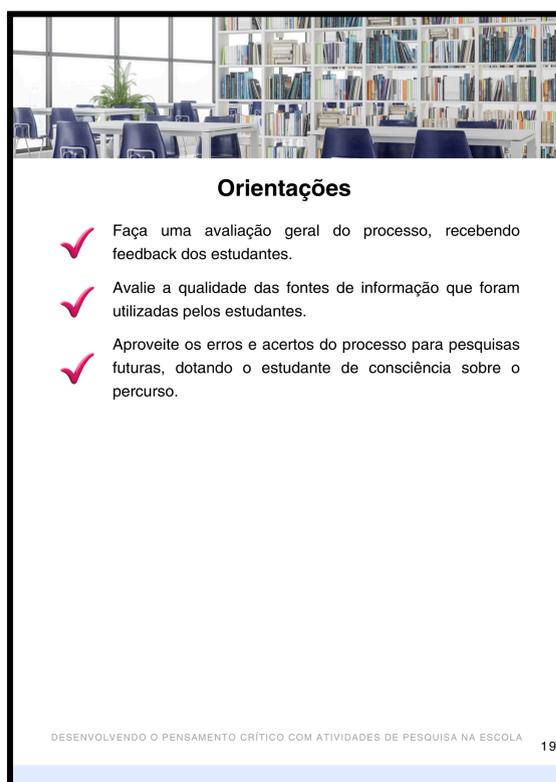
5 PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar a perspectiva docente sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico, torna-se fundamental proporcionar subsídios pedagógicos para a prática docente, visando ao desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico dos estudantes. Assim, surgiu a concepção deste produto educacional, em forma de e-book, destinado a apresentar estratégias pedagógicas para a utilização da biblioteca escolar e dos materiais nela existentes em atividades de pesquisa.

O objetivo do e-book é ser uma ferramenta de apoio aos professores na tarefa de desenvolver a competência informacional dos estudantes. Ao longo do e-book, foram explorados não apenas o "como" da pesquisa, mas também o "porquê". Dessa forma, foram abordadas as diversas etapas da pesquisa escolar: como iniciar a pesquisa, selecionar temas relevantes, explorar fontes de informação de maneira crítica e, por fim, organizar e apresentar ideias de forma adequada.

As figuras 1 e 2 mostram páginas do produto educacional desenvolvido.

Figura 1 - Página 19 do produto educacional



Fonte: A pesquisa.

Figura 2 - Página 23 do produto educacional



Fonte: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/>

- **SciELO (Scientific Electronic Library Online):** Biblioteca eletrônica que reúne artigos científicos revisados por pares, cobrindo uma ampla gama de áreas do conhecimento, como ciências agrárias, biológicas, exatas e humanas. O portal disponibiliza publicações de acesso livre, sendo uma excelente ferramenta para pesquisas acadêmicas e científicas. Além de seu amplo acervo, o SciELO é reconhecido por facilitar o acesso a estudos de relevância global, oferecendo suporte para pesquisadores e estudantes que buscam fontes confiáveis e de alta qualidade. A plataforma permite a pesquisa por temas, autores e periódicos, sendo amplamente utilizada para revisões literárias e aprofundamento em temas específicos. O SciELO também promove a disseminação do conhecimento científico em países em desenvolvimento, integrando periódicos da América Latina, Caribe, Portugal e Espanha. Essa abrangência torna o portal um recurso valioso para explorar a produção científica em contextos regionais e globais.

DESENVOLVENDO O PENSAMENTO CRÍTICO COM ATIVIDADES DE PESQUISA NA ESCOLA 23

Fonte: A pesquisa.

O produto educacional se caracteriza como uma forma de divulgar a pesquisa conduzida ao longo do mestrado profissional, destacando-se como um recurso que incorpora estratégias educacionais para enriquecer a prática pedagógica. Essas estratégias passam inevitavelmente pela reconsideração do modelo de aulas adotado, pois, mais do que possuir conhecimentos teóricos, um dos maiores desafios dos docentes é lidar com a complexidade das variáveis presentes no processo educativo.

Segundo Zabala (1998), na sala de aula, diversos eventos ocorrem simultaneamente, com rapidez, de forma imprevisível e durante um longo período de tempo, o que faz ser difícil, quando não impossível, buscar referências ou modelos para sistematizar a prática educativa. Para o autor:

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta

as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (Zabala, 1998, p.17)

Considerando a complexidade deste tema e o papel fundamental dos professores nesse processo, é relevante traçar um breve histórico sobre a profissionalização da docência nos últimos trinta anos.

Tardif (2013) aponta que, de forma simplificada, o ensino escolar moderno passou por três fases distintas, cada uma correspondendo a um período histórico específico: a fase da vocação, predominante do século XVI ao século XVIII; a fase do ofício, instaurada a partir do século XIX; e, por fim, a fase da profissão, que gradualmente ganhou predominância na segunda metade do século XX.

O ensino na fase da vocação remonta ao surgimento do ensino escolar, tal como o conhecemos hoje, ocorrido na Europa entre os séculos XVI e XVIII, influenciado pela reforma protestante e a contrarreforma católica. Esse período testemunhou a criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, predominantemente privados e mantidos pelas igrejas e comunidades locais. O ensino, nesse contexto, era essencialmente uma "profissão de fé", com a palavra "profissão" assumindo um duplo sentido. Por um lado, professar tornou-se uma atividade em tempo integral, com religiosos dedicando suas vidas ao ensino. Por outro lado, professar envolvia expressar a fé publicamente e manter uma conduta moral exemplar como professor.

Ainda segundo Tardif, a fase do ofício surgiu no século XIX, acompanhando o processo de secularização e desconfessionalização das sociedades ocidentais. Com essa mudança, começaram a ser estabelecidas as primeiras redes escolares públicas e laicas, principalmente nos séculos XVIII e XIX (no ensino primário) e no século XX (no ensino secundário). Juntamente com esse processo, surgiu a obrigatoriedade da frequência escolar, tornando gradualmente a educação pública obrigatória. Esse período representou uma transição na relação dos professores com o trabalho, que deixou de ser vocacional para se tornar profissional, com contratos e remuneração.

Já a fase da profissão se refere não apenas ao ensino, mas também ao crescimento de diversas áreas ao longo do século XX, com o surgimento de vários

grupos de especialistas responsáveis pela gestão institucional e pelo desenvolvimento de diferentes setores da sociedade. Essa fase está intimamente ligada à universitarização, com a formação e valorização de profissionais que baseiam suas práticas em pesquisa científica.

No que diz respeito aos professores, a fase da profissionalização se consolida num movimento social, que tem início nos anos 80, quando autoridades políticas e educacionais norte-americanas lançaram em seu país, o projeto de profissionalização do ensino. Segundo Tardif (2013), este projeto teve três eixos principais:

1) Melhoria do sistema educacional: buscava superar a promessa de desempenho não cumprida pela burocratização e estatização promovida nas décadas anteriores. Teve por objetivo reduzir os custos com a educação e transferir responsabilidades para as universidades, dando mais autonomia aos professores e as comunidades de ensino.

2) Ir do ofício à profissão: pretendeu oferecer aos professores uma formação universitária de alto nível intelectual, buscando desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. Pretendia também, considerar os professores como especialistas em pedagogia e aprendizagem, numa perspectiva que superaria a antiga visão do saber baseado na experiência, dando lugar ao conhecimento especializado.

3) Desenvolver uma base de conhecimento para o ensino: objetivava criar uma base de conhecimento científico para o ensino, pois julgava que uma atividade para ser considerada profissional deveria ser lastreada em conhecimentos científicos provenientes da pesquisa.

Portanto, esse movimento de profissionalização do ensino, desenvolveu um grande campo internacional de pesquisa que buscou definir os conhecimentos que embasavam o ato de ensinar. Como se pode ver, num comparativo com a vocação e o ofício, a fase da profissionalização é ainda muito recente na vida dos professores. No entanto, esta fase ainda está em período embrionário, visto que começou realmente na década de 1980. Esse desenvolvimento não é livre de pressões, considerando que vem para superar as antigas formas de vocação e ofício, que ainda permanecem enraizadas em muitos países, especialmente na América Latina.

Esse percurso histórico nos auxilia a compreender a complexidade do trabalho docente, o qual gera muitas expectativas, demandas e cobranças. Logo, desenvolver atividades de ensino com os estudantes, deve ser uma tarefa muito bem pensada e elaborada.

Nesse contexto, para Zabala (1998), a forma de organizar a sequência das atividades, é um dos fatores mais evidentes que influenciam as características distintivas da prática educacional. Tanto o método tradicional da “aula magistral” que inclui exposição, estudos do manual ou apontamentos, prova e qualificação; quanto o método de “projetos de trabalho global”, que abrange escolha de tema, planejamento, pesquisa, processamento de informações, índice, dossiê de síntese e avaliação; demonstram ter como elementos de identificação, as atividades pelas quais são compostas, as quais, no entanto, adquirem uma personalidade diferente de acordo com o modo como são organizadas e se articulam em sequências ordenadas.

Segundo Demo (2021), uma estratégia viável seria a de substituir a “aula magistral” por um seminário, o qual seria uma atividade em que os alunos organizariam um curso no formato de temas de pesquisa, contando com a orientação do professor. Os livros da escola seriam então utilizados como material de referência para essas pesquisas. Os temas seriam distribuídos pelos professores, com a antecedência adequada, de forma que os estudantes pudessem organizar suas exposições, e também previamente disponibilizar a produção elaborada, para a leitura dos professores e colegas. Na apresentação dos trabalhos, poder-se-ia então propor um debate reconstrutivo produtivo sobre os temas, partindo do pressuposto que todos tenham se preparado.

Esta estratégia pode ser empregada, utilizando-se uma “aula expositiva dialogada” (Anastasiou e Alves, 2003), que é aquela na qual os estudantes realizam a exposição dos temas contando com a participação ativa dos colegas, levando em consideração seus conhecimentos prévios, incluídos os referentes a preparação para assistir a aula. Nessa dinâmica, os alunos provocariam a discussão, o questionamento, e a interpretação por parte dos colegas, em relação ao tema de estudo, através do reconhecimento e confronto com a realidade.

Dessa forma, seria favorecida a análise crítica, proporcionando a produção de novos conhecimentos, havendo a superação da passividade e imobilidade intelectual da turma. Conforme Demo (2021, p. 161): “o aluno teria passado pelas fases da

pesquisa, elaboração própria e discussão conjunta, o que motiva a desempenho significativo comumente”.

Para que as atividades de seminário possam ser realmente proveitosas aos estudantes, é fundamental que esses tenham domínio de boas técnicas de pesquisa e coleta de dados, de forma que essa pesquisa tenha método criterioso e não seja apenas uma mera cópia de informações sem nenhuma análise.

Inicialmente, a questão mais importante é por onde iniciar uma pesquisa escolar. Kuhlthau (2010) propõe que a aprendizagem da pesquisa deva ser fundamentada em uma abordagem de processo, em vez de se concentrar exclusivamente no resultado final. Assim, a sugestão é iniciar a consulta com uma pergunta ou problema que orientará as etapas subsequentes, incluindo a identificação de fontes relevantes, os métodos de acesso a essas fontes e os termos de busca que serão empregados, quer seja em pesquisas online quer em meios impressos. Vale ressaltar que esses aspectos variam conforme o nível de ensino do estudante.

Dessa forma, as estratégias de investigação da informação podem ser iniciadas com base em um planejamento que siga as etapas identificadas por Kuhlthau (2007): o início do trabalho, a seleção do assunto, a exploração de informações, a definição do foco, a coleta de informações, a preparação para a apresentação de um trabalho escrito e, por fim, a avaliação do processo.

O propósito de definir essas etapas é ajudar o professor a capacitar o estudante para a orientação, evitando, na medida do possível, fornecer informações prontas e acabadas, o que, obviamente, simplificaria seu trabalho. Adaptações a esta proposta são viáveis, considerando as limitações que muitas vezes estão presentes em uma grade curricular apertada. Essa abordagem se beneficia significativamente de uma colaboração entre professor e bibliotecário, embora reconheçamos que, em grande parte das escolas, isso ainda não seja viável.

No início do trabalho, segundo Kuhlthau (2010), é recomendável que se evite detalhes que possam gerar apreensão excessiva nos estudantes, como as normas da ABNT, e se opte por uma visão geral das etapas que serão envolvidas na pesquisa. Portanto, este é um momento de contextualização e planejamento da pesquisa, que busca ser um convite atrativo, a fim de despertar o interesse dos estudantes, relacionando a proposta a algo que eles já sabem ou realizaram.

Neste momento, é fundamental compreender que o estudante não está sozinho e que deve solicitar ajuda quando necessário. Na ausência do bibliotecário, essa assistência deve partir do próprio professor, que, por estar mais próximo dos estudantes, pode entender o grau de facilidade deles com o processo em curso e identificar quais as etapas precisam ser mais trabalhadas. De toda forma, é natural que no início esse percurso seja caracterizado por um certo grau de confusão, insegurança e ansiedade.

Após a apresentação da proposta de trabalho, é aconselhável que se inicie a seleção do tema a ser pesquisado pelo estudante, levando em conta seu interesse pessoal, assim como as exigências que foram estabelecidas pelo professor, como o formato do trabalho a ser apresentado, as informações acessíveis considerando os recursos disponíveis ao estudante e o prazo que foi determinado para sua entrega. Dialogar com outras pessoas e realizar uma busca preliminar nas fontes de informação disponíveis, explorando textos como enciclopédias gerais, que podem ser úteis nesse momento em que é comum haver falta de clareza e indecisão.

Nazima (2020) destaca que uma das habilidades cruciais para essa tarefa de pesquisa é a compreensão das características de cada fonte de informação. Pode-se considerar que na etapa de seleção do assunto, a Wikipédia, por exemplo, pode ser bastante vantajosa, ao proporcionar uma visão geral dos temas antes da busca por informações mais específicas. No entanto, é fundamental estar ciente dos aspectos positivos e negativos relativos a uma enciclopédia colaborativa: embora o dinamismo das informações facilite a acumulação de dados verdadeiros, também aumenta a presença de informações imprecisas ou intencionalmente falsas. Embora a Wikipédia tenha implementado mecanismos para verificar as informações, contando para isso, com equipes dedicadas a esse propósito, ainda assim não está isenta de erros.

Após a definição do assunto, conforme Kuhlthau (2010), inicia-se a fase de exploração de informações, o que é essencial para se delinear o foco da pesquisa. Este é o momento de se localizar informações pertinentes sobre o tema preestabelecido e de se realizar uma leitura mais aprofundada, buscando a compreensão, em vez de simplesmente percorrer superficialmente os textos, considerando que cada tipo de material pode contribuir de maneira única para a pesquisa. Listar as referências consultadas é um aspecto fundamental.

Neste momento da pesquisa, segundo Nazima (2020), pode ser adequado orientar os estudantes quanto a algumas estratégias de busca de informação, avaliando por exemplo se os termos escolhidos para a pesquisa são muito específicos ou amplos. E caso sejam utilizados motores de busca on-line, é interessante que sejam fornecidas algumas dicas para aprimorar as buscas, incluindo o uso de operadores booleanos.

Neste ponto, algumas atitudes podem ser úteis, tais como: compreender que as primeiras tentativas de busca nem sempre conduzem aos resultados esperados; cultivar a curiosidade para formular perguntas e explorar outras possibilidades; e manter persistência e flexibilidade para lidar com ambiguidades que podem surgir ao longo do processo de exploração.

Kuhlthau (2010) enfatiza que, após a primeira exploração das fontes de informação, o professor deve orientar os estudantes a escolher um foco específico para a pesquisa. Essa escolha será crucial para o direcionamento dos próximos passos do trabalho, proporcionando economia de tempo e esforço ao permitir a exclusão de informações não pertinentes ao tema. Embora o foco possa passar por ajustes ao longo da pesquisa, tê-lo inicialmente definido facilita significativamente as etapas subsequentes.

A fim de evitar que o estudante se sinta sobrecarregado com o excesso de informações, é possível propor exercícios que auxiliem na organização das ideias. Entre essas atividades, pode-se destacar a elaboração de perguntas-chave, como "quem", "o quê", "quando" e "onde", ou a criação de mapas conceituais. Os mapas conceituais são ferramentas gráficas que representam conceitos de maneira hierárquica, estabelecendo conexões que delineiam as relações entre eles, contribuindo para responder a questões específicas.

Neste momento, é natural que o estudante apresente mais dúvidas do que respostas, o que é plenamente esperado. Diante desse cenário, o educador deve se preparar para auxiliar na simplificação de questões complexas, bem como na delimitação do escopo das investigações. É fundamental compreender que, em determinados casos, pode ser mais vantajoso abandonar o escopo inicial para assegurar o sucesso da pesquisa. A reformulação das perguntas pode trazer maior clareza às etapas subsequentes. Com a definição estabelecida, é provável que os estudantes se sintam mais tranquilos ao visualizar os contornos mais nítidos do trabalho.

Seguindo essas etapas, chega-se à organização de ideias para a apresentação do trabalho, o que marca o encerramento da busca por informações. Nesse momento, é essencial organizar as anotações de maneira coerente e significativa, empregar as informações coletadas por meio de paráfrases, citações e resumos, e elaborar uma síntese conforme o formato estabelecido para a pesquisa, que geralmente é o trabalho escrito, mas pode contemplar outras possibilidades.

Kuhlthau (2010) destaca que existem diversas formas de apresentação, tanto mais informais quanto formais, mais simples ou mais complexas. Contudo, o estudante necessitará, obrigatoriamente, estabelecer algum método para compilar o que construiu ao longo da pesquisa. Dependendo dos conhecimentos prévios dos estudantes e das dificuldades que surgiram durante o processo, alguns pontos podem receber mais ou menos ênfase na organização de um trabalho escrito. Dentre esses pontos estão a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), a extensão e a profundidade da pesquisa, a esquematização da apresentação, os pontos principais sobre os focos abordados e a articulação entre as ideias de terceiros e a ideia do estudante, visando transformar a pesquisa em algo significativo em vez de uma compilação de informações desconexas.

Dessa forma, uma boa coleta de informações facilita a organização, abrangendo a reunião de dados que definam, ampliem e sustentem o foco da pesquisa. Nesse processo, devem ser consideradas as melhores ferramentas de busca, tais como motores de busca na internet, sites especializados, bancos de dados online, livros, enciclopédias, dicionários e jornais, entre outros. Além disso, devem ser identificadas as estratégias mais adequadas para se utilizar essas ferramentas, incluindo a escolha das melhores palavras-chave, o aproveitamento dos recursos de pesquisa disponíveis nos mecanismos, o uso de termos mais gerais ou mais especializados, entre outros. Dificuldades, como disponibilidade limitada de exemplares, escassez de computadores e conexão fraca com a internet, devem ser igualmente consideradas. A compreensão sobre a estrutura de cada ferramenta e o manuseio eficaz dos resultados da busca também são elementos importantes nesse contexto.

Entretanto, para Nazima (2020), o estudante deve ter consciência de que, além de fornecer informações sobre as fontes consultadas por meio de citações e referências, parte integrante do trabalho é o registro e a elaboração pessoal de ideias com base nas informações adquiridas. Nesse sentido, métodos de anotação e

organização dessas anotações, como diários, fichas, cadernos, entre outros, podem se revelar altamente benéficos. É importante reconhecer que essas habilidades não são inatas nos estudantes, que frequentemente necessitam de uma estratégia metódica de organização, a qual pode ser desenvolvida mediante orientação adequada. Pois a busca de informações demanda a avaliação de diversas fontes e a flexibilidade mental para se explorar alternativas à medida que a compreensão se aprofunda. Exige persistência na pesquisa e a busca por outras perspectivas, ao mesmo tempo em que se avalia se as informações coletadas já são suficientes para a tarefa proposta.

Por fim, de acordo com Kuhlthau (2010), após a organização e apresentação das ideias, é recomendável que se realize uma avaliação do processo. Essa etapa é crucial para que se possa aproveitar os erros e acertos do procedimento em pesquisas futuras, proporcionando ao estudante uma conscientização sobre o percurso. Essa avaliação se torna mais eficaz quando inclui tanto a autoavaliação quanto uma avaliação do educador, preferencialmente logo após a conclusão do trabalho, a fim de facilitar a recordação do processo. Alguns elementos a serem considerados nessa etapa incluem o alcance do foco pretendido, o uso do tempo e a utilização das fontes de informação.

5.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A validação de um produto educacional é um processo essencial que visa garantir a qualidade, a eficácia e a relevância do material proposto para o público-alvo. Consiste na avaliação do produto pelo público-alvo da pesquisa, com o objetivo de identificar se o conteúdo e as metodologias aplicadas são adequados, claros e aplicáveis ao contexto educacional para o qual foram concebidos. Esse processo é importante, pois permite ajustes e refinamentos com base em feedbacks específicos, assegurando que o produto atenda às necessidades para as quais ele se destina e esteja alinhado às exigências pedagógicas do contexto da pesquisa.

Segundo Freitas (2021), um aspecto crucial que exige reflexões mais aprofundadas é a compreensão de que o Produto Educacional não pode ser limitado a um artefato físico, seja ele impresso ou digital. Ele é constituído por uma variedade de elementos internos, relacionados aos sistemas simbólicos mobilizados, à forma como são organizados, incluindo os conteúdos e conceitos a serem assimilados,

além de sua estrutura e organização didática, que devem estar em consonância com o contexto ao qual se destinam.

5.2 METODOLOGIA UTILIZADA NA VALIDAÇÃO

No presente estudo, a validação do e-book desenvolvido como produto educacional foi realizada por meio de sua disponibilização aos professores que participaram da etapa de construção dos dados da pesquisa, uma vez que eles são o público-alvo do material e atuam diretamente no contexto escolar. A partir de suas percepções, foi possível avaliar a adequação e relevância do conteúdo para a realidade educacional.

Para a obtenção desse feedback, um questionário foi elaborado e enviado por meio da plataforma Google Forms, na qual os participantes registraram suas impressões. O questionário continha questões de múltipla escolha, utilizando nas opções de resposta uma escala de intensidade adaptada ao contexto de cada pergunta, além de questões abertas. Esse formato permitiu que os participantes expressassem suas percepções de maneira objetiva e, quando necessário, de forma mais detalhada. A escolha do Google Forms como ferramenta de construção dos dados foi motivada por sua praticidade e eficácia, proporcionando um processo ágil e acessível de validação educacional. A ferramenta permitiu a organização das respostas de forma estruturada, facilitando a análise dos dados e promovendo uma comunicação eficiente entre o pesquisador e os participantes. O questionário seguiu as mesmas diretrizes éticas e metodológicas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado anteriormente na pesquisa, assegurando a continuidade do compromisso com a transparência e a confidencialidade das respostas.

Assim como na fase de construção dos dados da pesquisa, os participantes foram identificados de maneira codificada, sendo representados como P1, P2, P3 e P4, a fim de garantir o anonimato. Esse procedimento não apenas preserva a privacidade dos envolvidos, mas também reforça a seriedade e o rigor metodológico no processo de validação.

A análise das respostas fornecidas no questionário de validação foi realizada de forma descritiva e qualitativa, conveniente ao objetivo de verificar a adequação do e-book às expectativas e necessidades do público-alvo. O foco foi, portanto, avaliar

de maneira prática e direta os aspectos fundamentais do produto educacional, como clareza, relevância, aplicabilidade e possíveis pontos de melhoria, conforme sugerido pelos participantes.

5.3 RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O questionário de avaliação continha quatro questões de múltipla escolha e três questões abertas. A seguir apresentamos cada questão e a resposta dos participantes:

Questão 1 - O e-book oferece clareza nas orientações para conduzir atividades de pesquisa com foco no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

Múltipla escolha, opções: Muito claro, Claro, Moderado, Pouco claro e Confuso.

Respostas: **p1: Muito claro; p2: Claro; p3: Muito claro; p4: Muito claro.**

Análise: Observa-se que três dos quatro participantes consideraram o material 'muito claro', e um participante avaliou como 'claro', indicando que o e-book atingiu seu objetivo principal de fornecer orientações compreensíveis. O feedback positivo reflete a eficácia das explicações apresentadas ao longo do material.

Questão 2 - Em sua visão, o conteúdo apresentado é relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

Múltipla escolha, opções: Muito relevante, Relevante, Moderado, Pouco Relevante, Irrelevante.

Respostas: **p1: Muito relevante; p2: Relevante; p3: Relevante; p4: Muito relevante.**

Análise: As respostas revelam uma percepção amplamente positiva por parte dos participantes. Dois participantes (P1 e P4) classificaram o material como "Muito relevante", enquanto os outros dois (P2 e P3) consideraram-no "Relevante". Esses resultados indicam que o e-book foi visto como uma ferramenta valiosa para a condução de pesquisas que estimulem o pensamento crítico no contexto escolar.

Questão 3 - O material é adequado para a realidade da escola e a rotina docente?

Múltipla escolha, opções: Muito adequado, Adequado, Moderado, Pouco adequado, Inadequado

Respostas: **p1: Muito adequado; p2: Muito adequado; p3: Adequado; p4: Muito adequado.**

Análise: As respostas indicam uma percepção predominantemente positiva. Três dos participantes (P1, P2 e P4) classificaram o material como "Muito adequado", enquanto um deles (P3) considerou-o "Adequado". Esses resultados sugerem que o produto educacional atende de maneira eficiente às demandas práticas do ambiente escolar, sendo compatível com o dia a dia dos professores. A escolha de "Muito adequado" pela maioria dos respondentes reforça a ideia de que o e-book não apenas se alinha às necessidades pedagógicas, mas também se adapta bem ao contexto real das atividades docentes, facilitando sua implementação nas práticas cotidianas.

Questão 4 - Quais aspectos do e-book você considera mais úteis?

Questão aberta.

Respostas:

p1: “A clareza das informações como o passo a passo, todas as etapas muito bem explicadas e o exemplo no final ficou muito bom”

p2: “As orientações de como proceder as atividades e estruturação do trabalho de pesquisa, como orientar os alunos a realizar a busca”

p3: Não ressaltou nenhum ponto em especial.

p4: “O e-book é muito didático e pedagógico em sua totalidade, pois aponta caminhos e utiliza uma linguagem fácil para direcionar como fazer uma pesquisa. Por que fazer?”

Análise: As respostas revelam aspectos positivos e consistentes sobre a utilidade do e-book, com destaque para a clareza e a didática do material. O participante P1 ressaltou a clareza nas explicações e o valor do passo a passo detalhado, destacando a utilidade do exemplo final como uma ferramenta prática. Por sua vez, P2 enfatizou a importância das orientações sobre como estruturar o trabalho de pesquisa e orientar os alunos na busca por informações, mostrando que o e-book é útil para organizar as atividades de pesquisa de forma eficaz. O

participante P4, por sua vez, destacou a abordagem didática e pedagógica do material, ressaltando a utilização de uma linguagem acessível que facilita o entendimento sobre a realização da pesquisa, além de esclarecer o "porquê" de sua execução. O fato de P3 não ter destacado nenhum ponto em especial, sinaliza uma análise geral positiva, portanto os aspectos mais valorizados do e-book são sua clareza, organização e aplicabilidade prática no desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Questão 5 - Em sua visão, algo poderia ser melhorado ou ajustado no e-book?

Questão aberta

Respostas:

p1: “Os alunos têm muita dificuldade em construir referências pela ABNT sugiro a disponibilização de um link que possa orientar a construção correta como auxílio”

p2: Sem sugestão

p3: Sem sugestão

p4: “Acredito que não, pois o e-book tem uma estética, uma forma e o conteúdo de acordo com os objetivos para o qual ele foi proposto. Linguagem acessível e de fácil compreensão, o design remete ao tema.”

Análise: As respostas sugerem que, em geral, o e-book foi bem recebido, com uma única sugestão de melhoria relevante. O participante P1 apontou a dificuldade dos alunos em construir referências conforme as normas da ABNT, sugerindo a disponibilização de um link para orientar na construção correta das referências, o que poderia ser uma adição útil para apoiar o desenvolvimento das atividades de pesquisa. P2 e P3 não forneceram sugestões, o que indica que, para esses participantes, o e-book não necessita de ajustes. Já o participante P4 manifestou uma avaliação positiva, destacando que o material possui uma estética, forma e conteúdo adequados aos objetivos propostos, com uma linguagem acessível e de fácil compreensão, além de um design condizente com o tema.

Questão 6 - Você recomendaria este e-book para outros colegas?

Múltipla escolha, opções: Sim; Não

Respostas: **p1: Sim, p2: Sim; p3: Sim; p4: Sim**

Análise: As respostas revelam um forte apoio ao e-book por parte dos participantes, já que todos os respondentes (P1, P2, P3 e P4) indicaram que recomendariam o material para outros colegas. Essa unanimidade demonstra que o produto educacional atendeu positivamente às expectativas dos professores, sendo considerado útil e relevante para o contexto educacional em que foi proposto. A recomendação explícita do e-book por todos os participantes reforça a percepção de que ele é eficaz e adequado, além de indicar que o conteúdo e a abordagem do material foram apreciados, tanto em termos de sua aplicabilidade quanto da forma como foi estruturado.

Questão 7 - Espaço para opiniões, sugestões ou críticas, se desejar.

Questão aberta

Respostas:

p1: “Ótimo e-book! Parabéns!!!”

p2: Sem resposta

p3: Sem resposta

p4: “Fica uma sugestão para desenvolver um outro produto educacional para as séries iniciais a fim de que desde cedo as crianças possam ser instigadas a fazer trabalhos em um formato acadêmico, respeitando a autoridade, referenciando o uso de IA, ou seja dentro das questões éticas e não apenas fazer cópias.”

Análise: As respostas revelam um feedback positivo e construtivo por parte dos participantes. O respondente P1 expressou de forma entusiástica sua satisfação com o e-book, elogiando-o como "ótimo" e parabenizando o responsável, o que indica uma recepção favorável ao produto educacional. Por outro lado, P4 forneceu uma sugestão relevante para o desenvolvimento de um novo produto educacional voltado para as séries iniciais, visando introduzir os alunos mais jovens ao trabalho acadêmico desde cedo. Essa sugestão destaca a importância de incorporar questões éticas, como o respeito à autoridade e a utilização responsável de recursos como a inteligência artificial, apontando uma preocupação com a formação crítica e ética dos estudantes. As respostas sugerem que, enquanto o e-book foi bem recebido, há espaço para expansão de sua aplicação, especialmente voltada para um público mais jovem.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A validação do e-book como produto educacional, realizada com os participantes da pesquisa, forneceu insights valiosos sobre sua eficácia, relevância e adequação ao contexto escolar. De modo geral, as avaliações indicaram uma recepção positiva ao material desenvolvido. Os participantes destacaram a clareza das informações, a estruturação lógica do conteúdo e a linguagem acessível como aspectos mais relevantes e úteis, evidenciando que o e-book é capaz de fornecer uma orientação prática e eficaz para a organização e condução de pesquisas escolares com os estudantes visando o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a adequação do material à realidade escolar e à rotina docente foi amplamente reconhecida, com a maioria dos participantes considerando-o muito adequado ao seu contexto de ensino.

As sugestões de melhorias também foram levadas em consideração. Um ponto sugerido por um dos participantes foi a inclusão de orientações sobre a construção de referências no formato ABNT, sendo essa uma dificuldade dos estudantes relatada. Essa recomendação tem potencial de ser analisada para a inclusão de recursos adicionais em futuras versões, que possam aprimorar a utilização do e-book, tornando-o mais completo e eficiente. Outra sugestão, a proposta para o desenvolvimento de um produto educacional com a mesma proposta, voltado ao ensino fundamental, reflete a possibilidade de expandir a aplicação do conceito de trabalho acadêmico a estudantes mais jovens, com uma abordagem ética e pedagógica mais precoce.

Dessa forma, a validação do produto educacional revelou aspectos positivos, como a sua relevância, clareza e adequação ao contexto escolar, e indicou áreas que podem ser ajustadas para aprimorar ainda mais a experiência dos usuários. A acolhida das sugestões de melhoria em futuras versões pode ser um passo importante para garantir que o produto educacional continue a evoluir, atendendo cada vez mais às necessidades dos professores e dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foi possível evidenciar o papel crucial que o desenvolvimento do pensamento crítico desempenha no contexto educacional, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo buscou compreender de que forma a biblioteca, enquanto espaço pedagógico, pode contribuir de maneira mais ativa na formação crítica dos estudantes, levando em consideração as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. A pesquisa, centrada na inter-relação entre práticas pedagógicas, o papel da biblioteca e o desenvolvimento do pensamento crítico, trouxe insights valiosos que podem contribuir para a implementação de estratégias educacionais mais eficazes, tanto em termos de inovação pedagógica quanto no uso de espaços como a biblioteca.

O conceito de pensamento crítico, entendido como a capacidade de analisar, interpretar e questionar informações de maneira reflexiva e autônoma, emergiu como um elemento central no processo de formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios contemporâneos. Em uma sociedade marcada pela abundância de informações, muitas vezes conflitantes ou duvidosas, a habilidade de analisar criticamente o conteúdo ao qual se tem acesso se torna não apenas uma vantagem educacional, mas também uma necessidade social.

Dentro desse cenário, as práticas pedagógicas se mostraram determinantes. A pesquisa evidenciou que a prática pedagógica, orientada para o estímulo à pesquisa, ao debate e à investigação crítica, é reiteradamente citada pelos docentes como fundamental para o desenvolvimento dessas competências. Esse dado reforça a importância de criar, dentro das instituições de ensino, um ambiente que valorize o pensamento reflexivo e que permita aos estudantes questionar, debater e explorar diferentes perspectivas. Ferramentas pedagógicas como debates, atividades investigativas e projetos colaborativos foram apontadas pelos entrevistados como essenciais para uma educação crítica e transformadora. A forma como os professores conduzem essas atividades influencia diretamente a capacidade dos estudantes de desenvolverem suas habilidades críticas, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Adicionalmente, a pesquisa revelou que, embora a infraestrutura da biblioteca da instituição estudada apresente limitações físicas e tecnológicas, o reconhecimento de seu potencial como ambiente de aprendizagem é inequívoco. Os

professores compreendem que o papel da biblioteca não se restringe ao simples acesso a materiais didáticos e acadêmicos, mas se expande como um espaço de construção ativa do pensamento crítico e da competência informacional dos estudantes. A biblioteca pode e deve ser um espaço onde o estudante não apenas consome informações, mas as avalia criticamente, desenvolvendo sua autonomia intelectual.

Mesmo diante da ausência de uma biblioteca física plenamente equipada, os docentes acreditam que soluções alternativas, como o uso de bibliotecas digitais e plataformas de acesso remoto, podem ser eficazes para contornar esse obstáculo e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Em um contexto em que os recursos digitais se tornam cada vez mais acessíveis e abundantes, o uso de tecnologias emergentes, como bases de dados digitais, e-books e recursos educacionais abertos, se apresenta como uma alternativa viável e necessária para ampliar o alcance da biblioteca. Além disso, essa transição para o digital pode fortalecer ainda mais o papel da biblioteca como um espaço acessível, dinâmico e adaptado às necessidades contemporâneas de ensino.

Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido no formato de um e-book representa uma resposta direta aos desafios identificados no contexto da pesquisa. O e-book se apresenta como uma ferramenta prática que oferece aos docentes não apenas sugestões de atividades pedagógicas voltadas ao estímulo do pensamento crítico, mas também orientações sobre como utilizar a biblioteca (física ou digital) de forma estratégica para potencializar o aprendizado dos estudantes. O material foi desenvolvido com o propósito de ser um guia flexível, adequado tanto para professores que possuem bibliotecas físicas robustas em suas escolas quanto para aqueles que precisam trabalhar em ambientes com infraestrutura limitada.

O e-book, portanto, se constitui em uma ferramenta para a superação das barreiras estruturais presentes em muitas escolas, proporcionando aos professores um recurso pedagógico que os apoie na tarefa de integrar a pesquisa e a análise crítica ao cotidiano escolar. Sua simplicidade e acessibilidade permitem que ele seja adaptado para diferentes contextos, servindo de base para futuras iniciativas que busquem promover uma maior interação entre o docente, o estudante e os recursos informacionais. Além disso, ele atende à necessidade de oferecer aos professores ferramentas que facilitem a inclusão da pesquisa como uma prática regular na

formação dos estudantes, contribuindo assim para o fortalecimento de uma cultura de pensamento crítico.

Esse trabalho, portanto, buscou contribuir de forma significativa para o campo da Educação Profissional e Tecnológica, reafirmando a necessidade de uma abordagem pedagógica integrada, que combine teoria e prática e leve em consideração os contextos específicos das instituições educacionais. A pesquisa sublinha que o desenvolvimento do pensamento crítico não pode ser visto de forma isolada, como uma competência a ser adquirida em um único espaço ou em momentos pontuais. Ao contrário, ele depende de práticas pedagógicas intencionais, de acesso a recursos informacionais adequados e de um compromisso constante dos educadores em promover o aprendizado autônomo e reflexivo.

O estudo realizado abriu também importantes novas possibilidades de investigação. Futuras pesquisas podem explorar, por exemplo, o impacto de recursos educacionais digitais no desenvolvimento da competência informacional e pensamento crítico em contextos diversos, como escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, de diferentes regiões do Brasil. Esse tipo de investigação seria essencial para validar a aplicabilidade de soluções digitais em diferentes contextos socioeconômicos e educacionais.

Além disso, um aspecto que merece atenção futura é a formação continuada dos docentes para o uso eficaz da biblioteca como um recurso pedagógico. Embora os professores entrevistados reconheçam a importância da biblioteca, a pesquisa indicou que muitos ainda carecem de uma formação pedagógica e técnica específica sobre como maximizar seu uso no desenvolvimento de habilidades críticas. Investigações futuras podem se concentrar em avaliar como programas de formação continuada podem capacitar os docentes para integrar melhor a biblioteca (física ou digital) às suas práticas pedagógicas e ao currículo escolar.

Por fim, seria pertinente a investigação sobre formas de fortalecer a infraestrutura de bibliotecas em escolas públicas, particularmente em regiões mais vulneráveis, onde a falta de recursos pode limitar o acesso a ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências críticas. Esses estudos poderiam fornecer subsídios para políticas públicas voltadas à modernização e digitalização das bibliotecas escolares, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento.

Em síntese, a educação contemporânea enfrenta desafios complexos, e a formação de cidadãos críticos e conscientes é uma das principais metas que devemos buscar. Nesse contexto, o papel da biblioteca, seja física ou digital, é central. Ela não é apenas um espaço de armazenamento de conteúdo, mas um local onde o estudante pode aprender a pensar criticamente, a selecionar informações com discernimento e a construir sua autonomia intelectual. Este estudo reforça a importância de se olhar para a biblioteca como um espaço dinâmico de aprendizado e sugere que, com estratégias pedagógicas adequadas e o uso inteligente de tecnologias, é possível transformar a biblioteca em um catalisador do pensamento crítico e da formação integral dos estudantes.

Portanto, o caminho para a formação de cidadãos críticos e conscientes está diretamente relacionado à capacidade das instituições de ensino em oferecer uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento, engajando os estudantes em um processo contínuo de questionamento, descoberta e transformação. O estudo aqui apresentado contribui para essa reflexão e pode auxiliar as instituições de ensino a avançar nessa direção.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, 145 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Minha casa, o mundo. **Aparecida, SP: Ideias & Letras**, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2016.

CALEJON, Cesar. **Tempestade perfeita**: o bolsonarismo e a sindemia covid-19 no Brasil. Editora Contracorrente, 2021.

CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Autêntica, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade Contemporânea: Um trabalhador da contradição. In. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 91-126. (Cap. 3)

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Sobre docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização**: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. Editora Atlas SA, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: "Novas" Tecnologias, Pressões e Oportunidades. 1ª ed. Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Autores associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Autores associados, 2022.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; GABRIEL, Maria Aparecida; VILLELA, Maria Cristina Olaio. A educação de usuários de bibliotecas universitárias frente à sociedade do conhecimento e sua inserção nos novos paradigmas educacionais. **Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, v. 11, p. 1-19, 2000.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 0654, de 13 de setembro de 2005**. Diário Oficial.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Decreto nº. 44.095, de 02 de novembro de 2005**. Diário Oficial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIBERTI, Vitor Machado. **Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico**. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, v. 1, 2021

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford University Press, USA, 2007.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Traduzido e adaptado por Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLTHAU, C. **Como orientar a pesquisa escolar**: estratégias para o processo de aprendizagem. Traduzido e adaptado por Bernadete Santos Campello (Coord.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Sidinei Pithan da. A Gênese do Currículo Integrado: Referenciais Teóricos e suas Implicações Políticas, Epistemológicas e Sociais. *In*: HAMES, Clarinês (Org.); ZANON, Lenir Basso (Org.); ARAÚJO, Maria Cristina Pansera-de- (Org.). **Currículo Integrado, Educação e Trabalho**: Saberes e Fazeres em Interlocução. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2ª ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso** uma estratégia de pesquisa. 2. São Paulo Atlas 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2010.

MONERAT, Julio Cesar Pereira. Em busca dos fundamentos científicos da educação profissional e tecnológica. *In*: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.); ROSA, Daniele dos Santos (Org.). **As bases conceituais na EPT**. 1ª ed. Brasília - DF: Grupo Nova Paideia, 2021. cap. 04

MORAES, Roque; DO CARMO GALIAZZI, Maria. **Análise textual: discursiva**. Editora Unijuí, 3ª ed. 2020.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus Editora, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

MOROSINI, Marília; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

NAZIMA, Mariana Muniz. **Competência em informação para educadores: o conhecimento começa pela pergunta**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 223-238, 2005.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: Concepções e práticas em disputa. *In*: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.); ROSA, Daniele dos Santos (Org.). **As bases conceituais na EPT**. 1ª ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021. cap. 01

PACHECO, Luís Augusto de Paula Lacerda. **Experiência estética no ensino médio: a performance, o corpo e o conhecimento sensível**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAUL, R.; ELDER, L. **Miniature guide to critical thinking concepts and tools**. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking, 2009.

PIMENTEL, Samara dos Santos. **Sustentabilidade ambiental e formação profissional do Técnico em Agropecuária: novos caminhos em busca da ambientalização dos cursos**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Artmed Editora, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. *In*: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.); ROSA, Daniele dos Santos (Org.). **As bases conceituais na EPT**. 1ª ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021. cap. 02.

ROBALLO, Emersom Ciocheta; LOTTERMANN, Osmar. A Educação Profissional no Brasil. *In*: HAMES, Clarinês (Org.); ZANON, Lenir Basso (Org.); ARAÚJO, Maria Cristina Pansera-de- (Org.). **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: Saberes e Fazeres em Interlocação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

ROCA, Glòria Durban. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Artmed Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

VIEIRA, Luciana Rodrigues. **A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para a emancipação**. 2019. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



Desenvolvendo o Pensamento Crítico com Atividades de Pesquisa na Escola

Autor: Paulo Josué Lemos Alves

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Taniamara Vizzotto Chaves

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari



2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi

A474p Alves, Paulo Josué Lemos

Desenvolvendo o pensamento crítico com atividades de pesquisa na escola [recurso eletrônico] / Paulo Josué Lemos Alves – Jaguari: [s. n.], 2025.

28 f. : il.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Produto Educacional – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2025.

Orientadora: Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Coorientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Bibliografia

1. Escolas. 2. Pensamento crítico. 3. Pesquisa. I. Silva, Ana Cláudia de Oliveira da, orient. II. Chaves, Taniamara Vizzotto, coorient. III. Título.

CDU: 377

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

Este e-book está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Para ver uma cópia desta licença, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

SUMÁRIO

Introdução.....	3
Planejando atividades de pesquisa escolar	5
Passo 1: Preparação para a atividade.....	6
Passo 2: O início do trabalho.....	8
Passo 3: Definição do assunto e estratégias de busca.....	10
Passo 4: Exploração das informações.....	12
Passo 5: Foco e refinamento.....	14
Passo 6: Organização e apresentação das informações ...	16
Passo 7: Avaliação e conclusão.....	18
Considerações finais.....	20
Anexo: Exemplo na prática	21
Referências.....	28



INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que o acesso a dados tornou-se abundante, tornando essencial, a habilidade de pesquisar, avaliar e utilizar eficazmente as fontes de informação. A competência informacional vai além de simplesmente buscar informações; é a capacidade de entender, analisar e aplicar o conhecimento de maneira crítica e ética.

De acordo com Campello (2017, p. 10), "[...] a competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso frequente e competente da informação"

Este e-book busca ser uma ferramenta de apoio aos professores na tarefa crucial de desenvolver a competência informacional dos estudantes. Tudo começa com a compreensão de que a pesquisa não se resume ao ato de encontrar respostas, mas sim em compreender todo o processo envolvido.

Inspirado nas contribuições da pesquisadora sobre comportamento informacional e competência em informação, Carol Kuhlthau, este material oferece estratégias práticas para que os professores possam orientar os estudantes desde o início da pesquisa até a apresentação de suas descobertas.

Ao longo deste e-book, será explorado não apenas o "como" da pesquisa, mas também o "porquê". Dessa forma, serão abordadas as diversas etapas da pesquisa escolar: como iniciar a pesquisa, selecionar temas relevantes, explorar fontes de informação de maneira crítica e, por fim, organizar e apresentar ideias de forma adequada.

A colaboração entre educadores e bibliotecários é uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes. No entanto, reconhecemos os desafios presentes nas grades curriculares, assim como o fato de que nem todas as escolas atualmente possuem uma biblioteca, apesar da Lei Federal 12.244 (Brasil, 2010) ter tornado obrigatória a existência de uma biblioteca em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Dessa forma, esse material foi desenvolvido de modo a contemplar os mais diversos cenários que podem ser encontrados nas escolas.





O e-book aborda as etapas práticas da pesquisa, mas também reconhece as dúvidas e ansiedades naturais que os estudantes enfrentam nesse processo. Ao final, trata-se não apenas de adquirir informações, mas de desenvolver uma habilidade que os acompanhará ao longo da vida: a capacidade de pensar criticamente diante do vasto mundo de conhecimento disponível.

Portanto, o objetivo deste trabalho é fornecer subsídios aos professores na importante tarefa de capacitar os estudantes não apenas como receptores passivos de informações, mas também como participantes ativos na construção do próprio conhecimento. É um convite para explorar, questionar e, acima de tudo, desenvolver a competência informacional como uma ferramenta vital para o pensamento crítico.

Este e-book foi desenvolvido como produto educacional, sendo parte do projeto de pesquisa “O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente: um estudo de caso” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa 1 - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado. O objetivo deste produto educacional é ser uma ferramenta de apoio aos docentes na condução de atividades de pesquisa que promovam a construção do pensamento crítico nos estudantes.





PLANEJANDO ATIVIDADES DE PESQUISA ESCOLAR

A pesquisa escolar, fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, demanda habilidades específicas que vão além da simples coleta de informações. Portanto este guia tem o intuito de fornecer uma visão abrangente sobre os passos iniciais da pesquisa escolar, guiando professores e estudantes por um processo que busca não apenas a obtenção de conhecimento, mas também, o desenvolvimento de habilidades críticas.

Para essa finalidade, destaca-se a abordagem baseada em processos proposta por Kuhlthau (2010), que enfatiza a aprendizagem da pesquisa como um percurso, não apenas um destino. Esse conceito orientará o entendimento sobre como começar a pesquisa, fornecendo uma estrutura para essa jornada de descoberta.

Nesse contexto, as habilidades necessárias para utilizar a biblioteca e os recursos informacionais não são elementos isolados no contexto do projeto pedagógico da escola. Assim como a leitura e a escrita, essas habilidades compõem um conjunto essencial de ferramentas utilizado para atingir outros objetivos de aprendizagem. Enquanto a leitura é empregada na busca de significados, a escrita tem o propósito de transmitir ideias. Da mesma maneira, as habilidades de utilização da biblioteca são fundamentais para localizar e interpretar informações, ampliando o conhecimento e possibilitando a tomada de decisões e escolhas apropriadas.

Segundo Kuhlthau (2007), quando essas habilidades são ensinadas de maneira isolada, frequentemente surgem desafios no processo de aprendizado. Portanto, é crucial que o programa de desenvolvimento de habilidades para a utilização da biblioteca e da informação esteja integrado à proposta curricular da escola. A sequência dessas habilidades deve estar intrinsecamente ligada aos conteúdos programáticos, garantindo uma abordagem coesa. Além disso, é de suma importância que as atividades desenvolvidas em sala de aula exijam dos alunos a aplicação prática das habilidades para utilizar a biblioteca e a informação que estão adquirindo.





PASSO 1: PREPARAÇÃO PARA A ATIVIDADE

O propósito do desenvolvimento da competência informacional é capacitar os estudantes na escolha de materiais apropriados para fins acadêmicos e de conhecimento. O objetivo é que os eles se familiarizem com as informações acessíveis, adquiram habilidades de localizar os materiais desejados e desenvolvam competência para avaliá-los, selecioná-los e interpretá-los.

Nesse contexto, no que tange às pesquisas realizadas por meio on-line, o planejamento adequado do uso dos recursos de informática é essencial, considerando que as habilidades, especialmente no que diz respeito à utilização do computador, variam de estudante para estudante. Pois segundo Kuhlthau (2007), alguns têm a oportunidade de interagir com computadores desde a infância, adquirindo rapidamente proficiência nos recursos do mouse e do teclado, enquanto por outro lado, há aqueles que só tiveram acesso ao computador quando ingressaram na escola. Além disso, observa-se uma considerável diversidade entre as escolas quanto à disponibilidade de recursos de informática.

Algumas instituições possuem laboratórios dedicados, nos quais os equipamentos são centralizados, e neles são realizados treinamentos e aulas que envolvem o uso de computadores. No entanto, bibliotecas geralmente dispõem de um número limitado de máquinas para os usuários, sendo necessário impor um controle rigoroso sobre o tempo de utilização. O domínio que os estudantes possuem dos equipamentos e softwares precisa ser levado em consideração, e as atividades devem ser planejadas para pequenos grupos cujas habilidades estejam em um nível semelhante.

As atividades devem ser planejadas em torno de tarefas atribuídas pelo professor, sendo flexíveis para atender diferentes demandas informacionais. Elas devem ser acompanhadas de prática, pois os alunos aprendem melhor ao utilizar o recurso diretamente do que apenas assistindo a uma explicação teórica. Embora uma introdução seja útil, nada substitui a prática, que facilita a retenção e aplicação do conhecimento.





Orientações

- ✓ Selecione o assunto que será pesquisado pelos estudantes, de acordo com a disciplina em estudo.
- ✓ Faça uma busca preliminar sobre o assunto a ser pesquisado pelos estudantes, para avaliar os materiais e meios disponíveis.
- ✓ Defina o formato de entrega do trabalho (por escrito, slides, vídeo, etc).



PASSO 2: O INÍCIO DO TRABALHO

Os estudantes devem ser estimulados a explorarem diversas fontes durante a pesquisa e a produção de textos, tendo dessa forma acesso a informações para embasar suas ideias e desenvolverem a autonomia na busca do conhecimento. Isso contribuirá para que se tornem mais proficientes na seleção de fontes apropriadas para encontrar informações específicas. Dicionários biográficos e geográficos podem ser adicionados a outras fontes de referência que eles já utilizaram em outras atividades com o material da biblioteca. Materiais audiovisuais são valiosos para proporcionar uma representação visual de um tópico. Dentro do possível, os estudantes devem ser incentivados a explorá-los de forma independente.

As revistas, segundo Kuhlthau (2007) podem desempenhar um papel importante como fonte de informações atualizadas. A compreensão do propósito das revistas noticiosas é aprimorada quando os estudantes aprendem a localizar informações em diferentes seções. Com isso, eles desenvolvem habilidades para utilizar índices de revistas e de outras publicações, visando encontrar informações específicas. Todos esses materiais representam fontes potenciais para pesquisa e para produção de textos, permitindo aos estudantes aprimorarem suas habilidades bibliográficas essenciais para as atividades de competência informacional.





Orientações

- ✓ Informe aos estudantes o trabalho que será solicitado e o formato de entrega (por escrito, slides, vídeo, etc)
- ✓ Inicialmente evite detalhes que possam causar apreensão demasiada nos estudantes (como as normas da ABNT).
- ✓ Dê uma visão geral das etapas da pesquisa.
- ✓ Contextualize a pesquisa, se possível, com outra atividade que os estudantes já tenham realizado.
- ✓ Deixe claro para os estudantes que eles não estão sozinhos na pesquisa e que podem solicitar ajuda quando necessário.

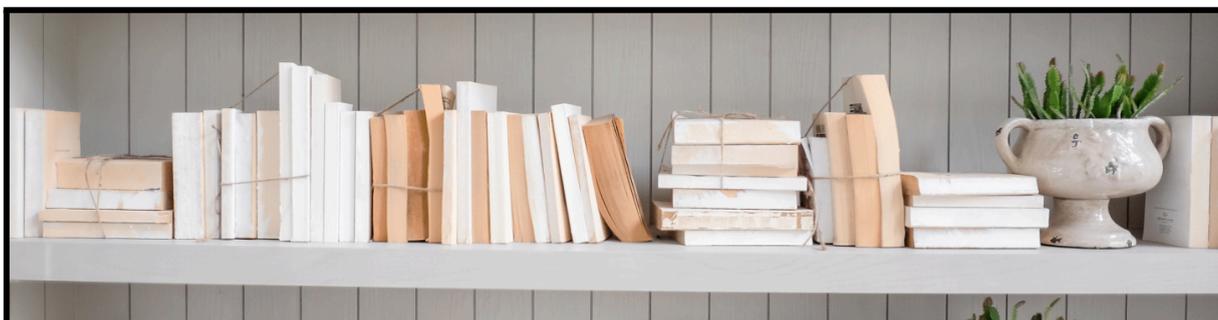


PASSO 3: DEFINIÇÃO DO ASSUNTO E ESTRATÉGIAS DE BUSCA

No que diz respeito à definição dos assuntos de pesquisa, geralmente os estudantes escolhem tópicos sobre um assunto antes de irem à biblioteca em busca das informações. Entretanto, é fundamental estar atento a tópicos que são propensos ao fracasso na pesquisa, devido a sua excessiva amplitude. Pode-se auxiliar os estudantes ao alertá-los sobre temas inadequados e ajudá-los a redefinir suas áreas de pesquisa. Kuhlthau (2007), ressalta que a habilidade para lidar com abstrações é essencial para uma pesquisa e produção de texto bem-sucedidas. Estudantes mais jovens frequentemente expressam uma imagem mais concreta do que pensam, e o desenvolvimento da capacidade de abstração implica em ter pensamentos que nem sempre possuem um correspondente concreto.

Outro aspecto crucial da abstração, é sua importância para a pesquisa e a produção de texto. Isso inclui a habilidade de selecionar, dentre uma massa de informações, aquelas mais relevantes ou relacionadas a um tópico específico. Essas informações podem provir de diversas fontes em diferentes formatos. Além disso, a abstração engloba a capacidade de se integrar informações de várias fontes em um texto coerente. Nesta etapa, os estudantes devem ser orientados a escreverem sobre um determinado assunto. Assim como na delimitação do tema, é fundamental observar os estudantes que enfrentam dificuldades na redação. Combinar informações de diferentes fontes não é uma tarefa simples e demanda maturidade, habilidade e experiência, por isso os estudantes que necessitarem de auxílio devem ser apoiados e encorajados.





Orientações

- ✓ Oriente os estudantes para a definição da pergunta (problema) de pesquisa.
- ✓ Comente sobre os assuntos relativos à pesquisa
- ✓ Fale sobre os termos de busca (palavras-chave) que serão utilizados
- ✓ Avalie as estratégias de busca de informação, avaliando, por exemplo, se os termos escolhidos para a pesquisa são muito específicos ou amplos.



PASSO 4: EXPLORAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A compreensão do ambiente informacional engloba a ideia de que as fontes de informação estão dispostas de maneira a facilitar a localização de informações específicas ou de materiais particulares. Neste contexto, os estudantes estão aprimorando sua percepção sobre como a informação pode ser organizada e sobre os instrumentos disponíveis para auxiliá-los nesse processo. Esse conhecimento é adquirido por meio de uma compreensão abrangente das diversas fontes de informação disponíveis e de sua utilização eficaz.

O desenvolvimento das habilidades essenciais para utilizar a biblioteca ocorre de maneira mais eficaz quando há interesse pessoal e a necessidade de obter informações específicas. A motivação para aprender a utilizar a biblioteca deve, sobretudo, originar-se do próprio estudante.

A abordagem do ambiente da informação está relacionada à organização, recuperação, interpretação e uso da informação. Diante da vasta quantidade de informações geradas na sociedade contemporânea, é crucial que os usuários da biblioteca compreendam os conceitos gerais e os desafios do ambiente da informação. Essa abordagem visa desenvolver as habilidades para utilizar a biblioteca e a informação a partir de uma perspectiva ampla, situando a biblioteca no contexto das diversas fontes de informação disponíveis. Dessa maneira, ela revela o inter-relacionamento entre as fontes, formando uma rede na qual a biblioteca desempenha um papel central.





Orientações



Oriente os estudantes a listar as referências consultadas na pesquisa.



Explique que cada tipo de material pode fornecer informações de uma forma diferente e que nem todos os materiais são adequados e fidedignos para uma pesquisa.



PASSO 5: FOCO E REFINAMENTO

Após a fase inicial de exploração das fontes de informação, é fundamental orientar os estudantes na definição de um foco específico para suas pesquisas. Para isso, é importante fornecer diretrizes claras para a seleção do tema, levando em consideração o conteúdo em estudo.

Além disso, é fundamental estar atento ao potencial surgimento de dúvidas excessivas por parte dos estudantes. Frequentemente, diante de uma grande quantidade de informações, eles podem se sentir sobrecarregados e desorientados. Portanto, é necessário auxiliá-los na delimitação do escopo das pesquisas, permitindo que concentrem seus esforços em aspectos específicos do tema escolhido.





Orientações

- ✓ Após a exploração inicial das fontes de informação, auxilie os estudantes na escolha de um foco específico para a pesquisa
- ✓ Caso os estudantes estejam com muitas dúvidas, auxilie na simplificação de questões complexas e na limitação do escopo das investigações.



PASSO 6: ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Após a fase de pesquisa e coleta de informações, é crucial que os estudantes se dediquem à organização e apresentação adequada do trabalho. Esta etapa é crucial para encerrar a busca por informações e iniciar o processo de estruturação do conteúdo de forma clara e coesa. Segundo Kuhlthau (2010), é importante orientar os estudantes sobre a organização das ideias para a apresentação do trabalho, considerando pontos importantes na elaboração de um texto escrito. A estrutura do trabalho, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, deve ser claramente delineada, garantindo uma sequência lógica e coesa de ideias.

Além disso, segundo a autora, é necessário trabalhar a extensão e profundidade da pesquisa, orientando os estudantes a aprofundarem-se nos pontos relevantes do tema, sem perder o foco principal. A esquematização da apresentação, com a definição dos pontos que serão abordados e a articulação entre ideias de terceiros e ideias próprias, é essencial para garantir a coesão do trabalho.

É fundamental também ressaltar a importância do registro e elaboração pessoal de ideias sobre as informações encontradas. Os estudantes devem ser incentivados a registrar suas reflexões e interpretações sobre o tema, contribuindo assim para uma apresentação mais autêntica e pessoal do trabalho.





Orientações

- ✓ Auxilie os estudantes com relação as estratégias para apresentação do trabalho, encerrando a busca por informações.

Dependendo dos conhecimentos prévios dos estudantes e das dificuldades apresentadas no percurso da pesquisa, trabalhe pontos importantes na organização de um trabalho escrito como: estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), extensão e profundidade da pesquisa, esquematização da apresentação, pontos que serão tratados e articulação entre ideias de terceiros e ideias do estudante;
- ✓ Explique aos estudantes da importância do registro e da elaboração pessoal de ideias sobre as informações encontradas.



PASSO 7: AVALIAÇÃO E CONCLUSÃO

Neste último passo do processo de pesquisa, segundo Kuhlthau (2010), é essencial realizar uma avaliação criteriosa de todo o percurso, desde o início da investigação até a apresentação final do trabalho. Além disso, é o momento de elaborar as conclusões finais e refletir sobre os aprendizados obtidos ao longo do processo.

Por fim, segundo a autora, é importante aproveitar os erros e acertos do processo para pesquisas futuras, dotando o estudante de consciência sobre o percurso. Os desafios enfrentados ao longo da pesquisa e as estratégias utilizadas para superá-los fornecem importantes lições de aprendizado. Ao refletir sobre essas experiências, os estudantes estarão mais bem preparados para enfrentar novos desafios e aprimorar suas habilidades de pesquisa no futuro.





Orientações

- ✓ Faça uma avaliação geral do processo, recebendo feedback dos estudantes.
- ✓ Avalie a qualidade das fontes de informação que foram utilizadas pelos estudantes.
- ✓ Aproveite os erros e acertos do processo para pesquisas futuras, dotando o estudante de consciência sobre o percurso.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Kuhlthau (2010), adquirir informações detalhadas de diversas fontes e integrá-las em um texto coeso é uma habilidade desafiadora, exigindo um nível de abstração que deve ser desenvolvido progressivamente. Portanto, não se deve esperar que todos os estudantes consigam elaborar textos com hipóteses objetivamente definidas, dados substanciais e conclusões bem elaboradas, logo de início.

Entretanto, à medida que as capacidades de abstração forem se desenvolvendo, todos os estudantes poderão passar pela experiência de conduzir um processo de pesquisa e produção de texto aprimorando essas habilidades necessárias.

A biblioteca, tanto física quanto digital, é um espaço capaz de oferecer oportunidades para os estudantes utilizarem as informações disponíveis, promovendo a busca por significados mais profundos. Isso envolve o estudo e a utilização de diversas fontes de informação, como livros, artigos científicos e outros materiais, possibilitando a familiarização com o conceito de redes de bibliotecas e com os recursos digitais.

Ao explorar catálogos de bibliotecas digitais e utilizar bases de dados acadêmicas, os estudantes ampliam seu horizonte de pesquisa e desenvolvem a compreensão de que o conhecimento disponível vai além dos materiais físicos presentes na escola. Eles também passam a reconhecer o valor das bibliotecas universitárias e públicas, além das plataformas online de acesso aberto, que oferecem recursos para expandir suas pesquisas. Essas experiências não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também os conectam a um mundo de aprendizado contínuo, onde as bibliotecas e as instituições culturais se tornam espaços de educação permanente.

Dessa forma, mesmo em contextos onde a infraestrutura escolar é limitada, essas ferramentas digitais possibilitam que os estudantes participem ativamente do processo de construção de conhecimento, integrando fontes diversas e fortalecendo suas habilidades de pesquisa e pensamento crítico.





ANEXO: Exemplo na Prática: Pesquisa sobre o tema “Rotações de cultura na Agropecuária”

Este exemplo visa demonstrar como as etapas de pesquisa escolar, descritas ao longo deste e-book, podem ser aplicadas na prática para desenvolver uma pesquisa completa. O contexto utilizado será da área da Agropecuária.

Tema de pesquisa proposto pelo professor: **“Impactos da Rotação de Culturas na Produtividade Agrícola”**

Passo 1: Preparação da Atividade

- 1. Seleção do tema:** O professor escolhe o tema "Rotação de Culturas" para a pesquisa, com o objetivo dos estudantes entenderem como essa prática agrícola pode contribuir ou não para a melhoria da produtividade e sustentabilidade na agropecuária.
- 2. Objetivo da pesquisa:** Desenvolver nos estudantes a habilidade de pesquisar sobre práticas sustentáveis na agricultura, avaliando os impactos da rotação de culturas.
- 3. Formato de entrega:** Os alunos devem entregar um relatório escrito, de 5 a 7 páginas, acompanhado de uma apresentação em slides, onde serão apresentados os resultados da pesquisa.
- 4. Orientações iniciais:** Antes de iniciar a atividade, o professor deve fazer uma busca preliminar para identificar repositórios confiáveis e recursos adequados, como a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), avaliando os materiais disponíveis sobre o tema.

Passo 2: O Início do Trabalho

- 1. Exploração das fontes:** Os estudantes são informados do trabalho que deverá ser realizado e são estimulados a pesquisar em diferentes tipos de fontes, como artigos científicos, relatórios de instituições agropecuárias e bases de dados confiáveis, incluindo:





• **Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária):**

Repositório de informações científicas e técnicas voltado para o setor agropecuário, oferecendo acesso a publicações, artigos, boletins e relatórios de pesquisa sobre diversas áreas da agricultura e pecuária. É uma fonte confiável para estudos e dados sobre práticas agrícolas, desenvolvimento rural e inovação no setor agropecuário.

A Embrapa disponibiliza diversos repositórios importantes, como:

- **Repositório Alice** (Acesso Livre à Informação Científica da Embrapa): Base de dados aberta que oferece acesso a publicações científicas, como artigos em periódicos, livros, capítulos de livros e resumos em congressos, produzidos por pesquisadores da Embrapa.
- **Infoteca-e:** Repositório voltado para a divulgação de informações técnicas e didáticas, com publicações como comunicados técnicos, folhetos, cartilhas, livros e boletins que visam a aplicação prática no campo, sendo de grande utilidade para agricultores e extensionistas.

Repositório Alice

The screenshot shows the Alice repository website interface. At the top, there are navigation links for 'BRASIL', 'Simplifique!', 'Comunica BR', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. The main header features the 'alice' logo (Acesso Livre à Informação Científica da Embrapa) and the 'Embrapa' logo. Below the header, there are navigation options: 'Página inicial', 'Navegar', 'Sobre', and 'Estatísticas'. The main content area is titled 'Página de Busca' and includes a search bar with 'Rotação de culturas' entered. There are filters for 'Utilizar filtros para refinar o resultado de busca' and 'Ordenar por Relevância'. The search results are displayed in a table with columns for 'Ano de publicação', 'Título', and 'Autor(es)'. The results list several publications related to crop rotation, with authors like SANTOS, H. P. dos; REIS, E. M.; FONTANELI, R. S.; PIRES, J. L. F.; SPERA, S. T.; KLUTHCOUSKI, J.; OLIVEIRA, P. de; AIDAR, H.; and BERNI, R. F.; SILVEIRA, P. M. da. To the right of the search results, there is a 'Busca facetada' section with a list of authors and their respective result counts, such as SANTOS, H. P. dos (159), FRANCHINI, J. C. (110), and FONTANELI, R. S. (104).

Fonte: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/>





Infoteca-e

BRASIL | Simplifique! | Comunica BR | Participe | Acesso à informação | Legislação | Canais




Página inicial | Navegar | Sobre | Estatísticas

Página de Busca

Utilizar filtros para refinar o resultado de busca.

Resulto/Pág. 10 | Ordenar por Relevância | Ordenar Descendente | Registro(s) Todos | Atualizar

Ano de publicação	Título	Autor(es)
2020	Incremento no rendimento de trigo pela rotação de culturas.	EMBRAPA TRIGO
2006	SISTEMA brangantino: rotação de culturas alimentares: programa 48. Programa Prosa Rural.	-
2010	ROTAÇÃO de culturas e plantio direto no cultivo da soja - programa 27.	-
2016	MANEJO de plantas de cobertura para sistemas de rotação de culturas: programa 24: Centro-Oeste/Sudeste.	-
2016	MANEJO de plantas de cobertura para sistemas de rotação de culturas: programa 24: Norte.	-

Busca facetada

Autor

SANTOS, H. P. dos	54
PINHEIRO, J. B.	60
REIS, A.	57
COSTA, R. V. da	54
CRUZ, J. C.	54
MEYER, M. C.	50
LOPES, C. A.	47
VAZ, A. P. A.	47
GODOY, C. V.	46
JORGE, M. H. A.	46

próximo >

Editor

SARAIVA, O. F.	29
----------------	----

Fonte: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/>

- **SciELO** (Scientific Electronic Library Online): Biblioteca eletrônica que reúne artigos científicos revisados por pares, cobrindo uma ampla gama de áreas do conhecimento, como ciências agrárias, biológicas, exatas e humanas. O portal disponibiliza publicações de acesso livre, sendo uma excelente ferramenta para pesquisas acadêmicas e científicas. Além de seu amplo acervo, o SciELO é reconhecido por facilitar o acesso a estudos de relevância global, oferecendo suporte para pesquisadores e estudantes que buscam fontes confiáveis e de alta qualidade. A plataforma permite a pesquisa por temas, autores e periódicos, sendo amplamente utilizada para revisões literárias e aprofundamento em temas específicos. O SciELO também promove a disseminação do conhecimento científico em países em desenvolvimento, integrando periódicos da América Latina, Caribe, Portugal e Espanha. Essa abrangência torna o portal um recurso valioso para explorar a produção científica em contextos regionais e globais.





SciELO

ESPAÑOL ENGLISH

Rotação de culturas Todos os índices

Adicionar outro campo + Histórico de busca

Resultados: 203

Ordenar por: Publicação - Mais novos primeiro Página 1 de 14 >

Selecionar esta página | | | | | Itens selecionados

- 1. Monitoramento da sensibilidade de *Corynespora cassiicola* aos fungicidas bixafem e fluxaproxade**

Vasconcelos, Helen Prudente ; Lopes, Ivani de Oliveira Negrao ; Selvas, Claudine Dinai Santos ; Canteri, Marcelo Giovanetti ; Godoy, Cláudia Vieira

Summa Phytopathologica 2024, Volume 50 elocation e281083

Resumo: > PT > EN | Texto: PT EN | PDF: PT | PDF: EN
- 2. Adaptabilidade e danos potenciais de *Rhizoctonia oryzae-sativae* ao milho**

Vicentini, Samara Nunes Campos ; Santos, Danilo Augusto Pereira dos ; Castroagudín, Verina Lilian ; Dorigan, Adriano Francis ; Cereski, Paulo Cezar

Summa Phytopathologica Set 2017, Volume 43 Nº 3 Páginas 186 - 192

Resumo: > PT > EN | Texto: PT EN | PDF: PT | PDF: EN

<https://doi.org/10.1590/0100-5405/2205> 1018 downloads
- 3. Substâncias húmicas do solo cultivado com plantas de cobertura em rotação com milho e soja**

Rosa, Danielle Medina ; Nóbrega, Lúcia Helena Pereira ; Mauli, Márcia Maria ; Lima, Gislaíne Piccolo de ; Pacheco, Fábio Palczewski

Revista Ciência Agronômica Jun 2017, Volume 48 Nº 2 Páginas 221 - 230

Resumo: > PT > EN | Texto: PT EN | PDF: PT | PDF: EN

Filtros

Coleções

Todos

Brasil 203

Periódico

Todos

Fonte: <https://www.scielo.br/>

- Google Acadêmico:** Ferramenta de busca que permite localizar artigos científicos, teses, dissertações, livros e outros materiais acadêmicos em diversas áreas do conhecimento. É amplamente utilizado para acessar publicações de universidades, conferências e instituições de pesquisa em nível global, funcionando como um ponto de partida para explorar uma grande variedade de fontes científicas. Uma de suas principais vantagens é o acesso gratuito a uma vasta quantidade de conteúdos, incluindo prévias de artigos e, em muitos casos, versões completas de estudos publicados em acesso aberto. O Google Acadêmico também oferece funcionalidades como a criação de bibliotecas pessoais, onde os usuários podem salvar e organizar suas referências de forma prática. Além disso, o sistema fornece métricas de citações, permitindo que os pesquisadores avaliem o impacto e a relevância de trabalhos acadêmicos.





Google Acadêmico

The screenshot shows a Google Scholar search for "Rotação de Culturas". The search results are displayed in a list format. The first result is titled "Importância da rotação de culturas para a produção agrícola sustentável no Paraná" by J.C. Franchini, J.M. da Costa, H. Deblasi, and E. Torres, published in 2011. The second result is "Controle de doenças de plantas pela rotação de culturas" by EM Reis, RT Casa, and V. Bianchin, published in 2011. The third result is "Rotação de culturas" by S.L. Gonçalves, C.A. Gaudêncio, and J.C. Franchini, published in 2007. The fourth result is "Efeitos do sistema de preparo e da rotação de culturas na porosidade e densidade do solo" by L.E. Stone, P.M. Silveira, and others, published in 2001. The search results include options to save, cite, and view related articles for each entry.

Fonte: <https://scholar.google.com.br>

- **2. Desenvolvimento da autonomia:** O professor deve orientar os estudantes a explorar diferentes fontes, de forma a promover autonomia na pesquisa e a seleção de materiais relevantes.

Passo 3: Definição do Assunto e Estratégias de Busca

1. **Definição do problema de pesquisa:** Os estudantes devem definir qual o problema de pesquisa. Uma possibilidade seria: "Como a rotação de culturas pode influenciar o aumento da produtividade agrícola em diferentes regiões do Brasil?"
2. **Termos de busca:** O professor orienta os estudantes sobre os termos e palavras-chave que podem ser utilizados, como "rotatividade de culturas", sustentabilidade no agronegócio, "manejo do solo" e "produtividade agrícola".





3. **Avaliação das estratégias:** Durante o processo, o professor auxilia os alunos a ajustar os termos de pesquisa, caso estejam muito amplos ou específicos, oferecendo feedback contínuo.

Passo 4: Exploração das Informações

1. **Compreensão do ambiente informacional:** O professor deve orientar os estudantes a como organizar as fontes de informação, utilizando catálogos online, como o da Embrapa, e bibliotecas digitais universitárias.

2. **Classificação das fontes:** Durante a busca, os estudantes são incentivados a listar as referências encontradas, identificando aquelas que são mais relevantes e adequadas para o tema da pesquisa.

3. **Qualidade das fontes:** O professor deve lembrar da importância de sempre se avaliar a credibilidade das fontes, como autoria, ano de publicação e pertinência.

Passo 5: Foco e Refinamento

1. **Escolha do foco da pesquisa:** Após a exploração inicial, o professor orienta os estudantes a escolherem um foco mais específico, como o impacto da rotação de culturas em solos argilosos ou em áreas de clima semiárido no Brasil por exemplo.

2. **Auxílio para estudantes com dificuldades:** O professor ajuda os estudantes que estão com dificuldades em restringir o escopo de sua pesquisa, fornecendo exemplos práticos e revisando com eles o material encontrado.

Passo 6: Organização e Apresentação das Informações

1. **Estrutura do relatório:** O professor orienta os alunos a organizar o relatório final em uma estrutura padrão:

- **Introdução:** Apresentação do tema e definição do problema de pesquisa.
- **Desenvolvimento:** Discussão dos impactos da rotação de culturas, com base nas fontes de pesquisa.





- **Conclusão:** Reflexão sobre os principais benefícios e limitações da técnica.
- 2. **Coesão e articulação de ideias:** Os estudantes são incentivados a combinar ideias próprias e informações de terceiros, promovendo a coesão no texto.
- 3. **Esquematização do conteúdo:** Para a apresentação em slides, o professor sugere que os alunos utilizem gráficos, dados comparativos e imagens que reforcem os resultados obtidos.

Passo 7: Avaliação e Conclusão

1. **Avaliação do processo:** O professor realiza uma avaliação do processo de pesquisa dos estudantes, considerando:
 - A qualidade das fontes utilizadas.
 - A capacidade de organizar e apresentar informações de forma clara e coesa.
2. **Reflexão sobre aprendizados:** Os estudantes são convidados a refletir sobre os desafios encontrados durante a pesquisa e como poderiam melhorar em pesquisas futuras.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, p. 3, 25 maio 2010.

CAMPELLO, Bernadete et al. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. Autêntica, 2017.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (Embrapa). Repositório Alice: acesso livre à informação científica da Embrapa. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br>. Acesso em: 08 out. 2024.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (Embrapa). Infoteca-e: informação tecnológica em agricultura. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br>. Acesso em: 08 out. 2024.

GOOGLE. Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com>. Acesso em: 07 out. 2024.

KUHLTHAU, C. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Traduzido e adaptado por Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLTHAU, C. Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem. Traduzido e adaptado por Bernadete Santos Campello (Coord.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO). Biblioteca eletrônica científica online. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em: 08 out. 2024.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS)

Questionário de pesquisa: "O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente: um estudo de caso"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada " O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente: um estudo de caso", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa encontra-se devidamente autorizada pelo Comitê de Ética na Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), CAAE: 78217624.0.0000.5574.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é um órgão colegiado interdisciplinar, independente e com relevância pública. Sua existência visa a proteção dos interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade, valores, direitos e deveres, e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em conformidade com padrões éticos estabelecidos nas diversas áreas do conhecimento, e em consonância com os princípios básicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

O objetivo geral do estudo é: Investigar o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do Ensino Médio Integrado sob a perspectiva docente.

Sua participação é voluntária e o consentimento em participar não implica na obrigatoriedade de responder a todas as perguntas deste instrumento de pesquisa. Você tem o direito de escolher quais perguntas deseja responder, e sua decisão não afetará sua participação na pesquisa. Sinta-se à vontade para responder apenas às perguntas que desejar.

São critérios de inclusão como participante da pesquisa:

1. Ser docente ativo no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da instituição.
2. Concordar voluntariamente em participar da pesquisa.
3. Possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

São critérios de exclusão como participante da pesquisa:

1. Ser docente que não atua no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na instituição.
2. Não concordar em participar voluntariamente da pesquisa.

3. Não possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

Aceitando participar, você responderá a um questionário online que será enviado para o seu endereço eletrônico. O processo de resposta deve durar aproximadamente 25 minutos. Caso o pesquisador entenda ser necessário, poderá posteriormente solicitar a você uma entrevista presencial para complementação das respostas. No entanto ressalta-se, que a entrevista também é voluntária, ficando a seu critério participar.

Riscos:

Os riscos associados a esta pesquisa são considerados baixos (mínimos) para os participantes envolvidos. Todos os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e anonimato. No entanto, é relevante mencionar que, devido à natureza das perguntas feitas, pode surgir algum desconforto, uma vez que certas questões podem evocar lembranças pessoais e desencadear reflexões sobre as trajetórias de vida pessoais e profissionais dos participantes, possivelmente resultando em diferentes emoções e sentimentos, incluindo a possibilidade de se sentirem emocionados.

Caso algum participante se sinta desconfortável durante o preenchimento do questionário de pesquisa, poderá interromper o processo imediatamente, o mesmo valendo para o caso de qualquer desconforto em relação a entrevista. Neste caso, o pesquisador irá perguntar se desejam continuar ou interromper o processo naquele momento. Se a entrevista for interrompida, será proposto um novo horário para sua conclusão, de acordo com a disponibilidade do participante. No entanto, é importante ressaltar que a decisão de um participante de interromper a participação não acarretará em nenhum dano pessoal ou institucional para ele. A prioridade é garantir o bem-estar emocional dos participantes e assegurar que eles se sintam confortáveis durante todo o processo de pesquisa.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e pela Resolução 510/2016, o participante tem direito à indenização em caso de dano, entendido como qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa.

Se houver necessidade de intervenção médica, psicológica ou emocional por parte do participante, é responsabilidade integral do pesquisador fornecer assistência completa para lidar com quaisquer complicações ou danos decorrentes dos riscos previstos. Se for necessário o atendimento por um profissional de saúde, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo ou para o de sua escolha, de acordo com suas preferências.

Sigilo:

O pesquisador compromete-se a manter o sigilo das informações obtidas durante a pesquisa, em total conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 510/2016. Isso implica respeitar a privacidade e a autonomia do participante da pesquisa, garantindo seu direito de controlar suas escolhas e informações pessoais, preservando sua intimidade, imagem e dados pessoais.

Benefícios:

Tem-se como benefício direto e imediato da sua participação o fato de poder dividir suas impressões, preocupações e/ou percepções sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado. Tem-se como benefício indireto e posterior o fato de ajudar a desenvolver práticas de ensino em sala de aula que possam utilizar a biblioteca escolar como recurso educacional capaz de promover a construção do pensamento crítico.

A sua participação não lhe acarretará prejuízo financeiro, bem como não será remunerada. Caso deseje, você tem o direito de ter acesso aos resultados da pesquisa. As respostas serão guardadas pelo pesquisador e, após o processamento dos dados, não será mantido nenhum tipo de identificação dos participantes.

Armazenamento dos Dados da Pesquisa:

Os dados da pesquisa serão armazenados de forma segura e confidencial em formato digital. Serão utilizados sistemas de armazenamento protegidos por senha para garantir a segurança e a integridade dos dados.

Os dados obtidos na pesquisa serão mantidos sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016.

Após o período mínimo de armazenamento exigido, os dados serão devidamente descartados de forma segura e definitiva. O descarte será realizado excluindo-se todos os arquivos digitais correspondentes de forma definitiva, de maneira a garantir a confidencialidade e a não identificação dos participantes da pesquisa.

Você terá acesso ao registro do seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que você solicitar.

O pesquisador, que acompanhará todos os procedimentos investigativos, poderá ser contatado a qualquer momento.

Contatos do pesquisador:

Pesquisador: Paulo Josué Lemos Alves

Endereço: Rua 21 de Abril, 1394, Ap 42 - Dom Pedrito - RS

E-mail (paulo.2023100029@aluno.iffar.edu.br)

Telefone (53-999558321).

Contatos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFFar:

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores - Santa Maria - RS

E-mail (cep@iffar.edu.br)

Telefone: (55) 3218-9800.

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF Fone: (61)3315- 5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Declaração:

Declaro que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, comprometendo-me a fornecer informações precisas e verdadeiras.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Você concorda em participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Seção 1. Formação e experiência profissional

3. Qual a sua formação acadêmica?

4. Há quanto tempo você leciona no ensino médio integrado (educação profissional)?

5. Qual sua disciplina de atuação no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?

Seção 2. Conceituação de pensamento crítico

6. Como você conceitua o pensamento crítico no contexto educacional?

7. Na sua visão, quais habilidades possui um indivíduo que possui adequada capacidade de pensamento crítico?

Seção 3. Papel da biblioteca na formação dos estudantes

8. Na sua visão, qual o papel da biblioteca na formação dos estudantes?

Seção 4. Biblioteca e construção do pensamento crítico

9. Na sua visão, de que forma a biblioteca pode auxiliar na construção do pensamento crítico dos estudantes?

Seção 5. Utilização da biblioteca na prática pedagógica

10. Em sua atividade profissional, qual sua experiência na utilização da biblioteca e seus recursos em suas práticas pedagógicas?

Seção 6. Práticas educativas para fomentar o pensamento crítico

11. Quais práticas educativas você adota em suas aulas para estimular o pensamento crítico?

12. Quais estratégias ou atividades você considera particularmente mais úteis nesse sentido?

Considerações Finais

Agradecemos sua participação. Caso deseje fornecer informações adicionais ou sugestões, sinta-se à vontade para fazê-lo. Suas contribuições são fundamentais para o êxito deste estudo.

13. Informações adicionais ou sugestões:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Introdução

Prezado(a) Professor(a), agradecemos sua participação nesta pesquisa, que busca compreender a sua perspectiva sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado. Por gentileza, responda as perguntas da forma mais detalhada possível.

Sua participação é voluntária e o consentimento em participar não implica na obrigatoriedade de responder a todas as perguntas deste instrumento de pesquisa. Você tem o direito de escolher quais perguntas deseja responder, e sua decisão não afetará sua participação na pesquisa. Sinta-se à vontade para responder apenas às perguntas que desejar.

Seção 1. Conceituação de pensamento crítico:

- a. Como você conceitua o pensamento crítico no contexto educacional?
- b. Na sua visão, quais habilidades possui um indivíduo que possui adequada capacidade de pensamento crítico?

Seção 2. Papel da biblioteca na formação dos estudantes

- a. Na sua visão, qual o papel da biblioteca na formação dos estudantes?

Seção 3. Biblioteca e construção do pensamento crítico:

- a. Na sua visão, de que forma a biblioteca pode auxiliar na construção do pensamento crítico dos estudantes?

Seção 4. Utilização da biblioteca na prática pedagógica:

- a. Em sua atividade profissional, qual sua experiência na utilização da biblioteca e seus recursos em suas práticas pedagógicas?

Seção 5. Práticas educativas para fomentar o pensamento crítico:

- a. Quais práticas educativas você adota em suas aulas para estimular o pensamento crítico?
- b. Quais estratégias ou atividades você considera particularmente mais úteis

nesse sentido?

Considerações Finais:

Agradecemos sua participação. Caso deseje fornecer informações adicionais ou sugestões, sinta-se à vontade para fazê-lo. Suas contribuições são fundamentais para o êxito deste estudo.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente: um estudo de caso”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa encontra-se devidamente autorizada pelo Comitê de Ética na Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), CAAE: 78217624.0.0000.5574.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é um órgão colegiado interdisciplinar, independente e com relevância pública. Sua existência visa a proteção dos interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade, valores, direitos e deveres, e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em conformidade com padrões éticos estabelecidos nas diversas áreas do conhecimento, e em consonância com os princípios básicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

O objetivo geral do estudo é: Investigar o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do Ensino Médio Integrado sob a perspectiva docente.

Sua participação é voluntária e o consentimento em participar não implica na obrigatoriedade de responder a todas as perguntas deste instrumento de pesquisa. Você tem o direito de escolher quais perguntas deseja responder, e sua decisão não afetará sua participação na pesquisa. Sinta-se à vontade para responder apenas às perguntas que desejar.

São critérios de inclusão como participante da pesquisa:

1. Ser docente ativo no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da instituição.
2. Concordar voluntariamente em participar da pesquisa.
3. Possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

São critérios de exclusão como participante da pesquisa:

1. Ser docente que não atua no curso técnico em agropecuária integrado ao

ensino médio na instituição.

2. Não concordar em participar voluntariamente da pesquisa.

3. Não possuir disponibilidade para participar da pesquisa no período determinado.

Aceitando participar, você responderá a um questionário online que será enviado para o seu endereço eletrônico. O processo de resposta deve durar aproximadamente 25 minutos. Caso o pesquisador entenda ser necessário, poderá posteriormente solicitar a você uma entrevista presencial para complementação das respostas. No entanto ressalta-se, que a entrevista também é voluntária, ficando a seu critério participar.

Riscos:

Os riscos associados a esta pesquisa são considerados baixos (mínimos) para os participantes envolvidos. Todos os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e anonimato. No entanto, é relevante mencionar que, devido à natureza das perguntas feitas, pode surgir algum desconforto, uma vez que certas questões podem evocar lembranças pessoais e desencadear reflexões sobre as trajetórias de vida pessoais e profissionais dos participantes, possivelmente resultando em diferentes emoções e sentimentos, incluindo a possibilidade de se sentirem emocionados.

Caso algum participante se sinta desconfortável durante o preenchimento do questionário de pesquisa, poderá interromper o processo imediatamente, o mesmo valendo para o caso de qualquer desconforto em relação a entrevista. Neste caso, o pesquisador irá perguntar se desejam continuar ou interromper o processo naquele momento. Se a entrevista for interrompida, será proposto um novo horário para sua conclusão, de acordo com a disponibilidade do participante. No entanto, é importante ressaltar que a decisão de um participante de interromper a participação não acarretará em nenhum dano pessoal ou institucional para ele. A prioridade é garantir o bem-estar emocional dos participantes e assegurar que eles se sintam confortáveis durante todo o processo de pesquisa.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e pela Resolução 510/2016, o participante tem direito à indenização em caso de dano,

entendido como qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa.

Se houver necessidade de intervenção médica, psicológica ou emocional por parte do participante, é responsabilidade integral do pesquisador fornecer assistência completa para lidar com quaisquer complicações ou danos decorrentes dos riscos previstos. Se for necessário o atendimento por um profissional de saúde, o participante será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo ou para o de sua escolha, de acordo com suas preferências.

Sigilo:

O pesquisador compromete-se a manter o sigilo das informações obtidas durante a pesquisa, em total conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 510/2016. Isso implica respeitar a privacidade e a autonomia do participante da pesquisa, garantindo seu direito de controlar suas escolhas e informações pessoais, preservando sua intimidade, imagem e dados pessoais.

Benefícios:

Tem-se como benefício direto e imediato da sua participação o fato de poder dividir suas impressões, preocupações e/ou percepções sobre o papel da biblioteca na construção do pensamento crítico de estudantes do ensino médio integrado. Tem-se como benefício indireto e posterior o fato de ajudar a desenvolver práticas de ensino em sala de aula que possam utilizar a biblioteca escolar como recurso educacional capaz de promover a construção do pensamento crítico.

A sua participação não lhe acarretará prejuízo financeiro, bem como não será remunerada. Caso deseje, você tem o direito de ter acesso aos resultados da pesquisa. As respostas serão guardadas pelo pesquisador e, após o processamento dos dados, não será mantido nenhum tipo de identificação dos participantes.

Armazenamento dos Dados da Pesquisa:

Os dados da pesquisa serão armazenados de forma segura e confidencial em formato digital. Serão utilizados sistemas de armazenamento protegidos por senha para garantir a segurança e a integridade dos dados.

Os dados obtidos na pesquisa serão mantidos sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016.

Após o período mínimo de armazenamento exigido, os dados serão devidamente descartados de forma segura e definitiva. O descarte será realizado excluindo-se todos os arquivos digitais correspondentes de forma definitiva, de maneira a garantir a confidencialidade e a não identificação dos participantes da pesquisa.

Você terá acesso ao registro do seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que você solicitar.

O pesquisador, que acompanhará todos os procedimentos investigativos, poderá ser contatado a qualquer momento.

Contatos do pesquisador:

Pesquisador: Paulo Josué Lemos Alves

Endereço: Rua 21 de Abril, 1394, Ap 42 - Dom Pedrito - RS

E-mail (paulo.2023100029@aluno.iffar.edu.br)

Telefone (53-999558321).

Contatos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFFar:

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores - Santa Maria - RS

E-mail (cep@iffar.edu.br)

Telefone: (55) 3218-9800.

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF Fone: (61)3315- 5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Declaração:

Declaro que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, comprometendo-me a fornecer informações precisas e verdadeiras.

Local: [Local da Assinatura] Data: [Data da Assinatura]

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (TC)

Título do Projeto: O PAPEL DA BIBLIOTECA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador Responsável: Paulo Josué Lemos Alves

Endereço: Rua 21 de abril, 1394 ap 42, Dom Pedrito-RS

Telefone para Contato: (53) 99955 8321

IF Farroupilha - *Campus* Jaguari

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

E-mail do Pesquisador Responsável: paulo.2023100029@aluno.iffar.edu.br

O autor do presente projeto assume o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações relacionadas à privacidade dos participantes deste estudo, cujos dados serão coletados através de entrevista semiestruturada, realizada pelo pesquisador. Compromete-se, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa e que não serão socializadas em formato que venha identificar os participantes do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade do autor do presente estudo. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha em 09/04/2024 com o número do CAAE 78217624.0.0000.5574.

Jaguari/RS, ____ de _____ de 2024.

Paulo Josué Lemos Alves
Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (GOOGLE FORMS)

Validação de produto educacional

Validação do e-book: Desenvolvendo o pensamento crítico com atividades de pesquisa na escola

Prezado(a) Professor(a),

Este formulário faz parte da pesquisa intitulada *"O papel da biblioteca na construção do pensamento crítico sob a perspectiva docente: um estudo de caso"*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), CAAE: 78217624.0.0000.5574.

O objetivo desta validação é coletar impressões e sugestões sobre o e-book *"Desenvolvendo o pensamento crítico com atividades de pesquisa na escola"*, criado para apoiar docentes na condução de atividades de pesquisa que incentivem o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes.

Sua participação é fundamental para a avaliação da clareza, relevância e aplicabilidade do material no contexto escolar, assim como para seu aprimoramento, tornando-o mais eficaz e alinhado às necessidades de professores e estudantes.

Ressaltamos que sua participação é voluntária e todas as respostas serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

Agradecemos imensamente por sua colaboração.

Atenciosamente,
Paulo Josué Lemos Alves
Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Você aceita participar dessa pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Questionário

3. 1 - O e-book oferece clareza nas orientações para conduzir atividades de pesquisa com foco no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- Muito claro
 Claro
 Moderado
 Pouco claro
 Confuso

4. 2 - Em sua visão, o conteúdo apresentado é relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- Muito relevante
 Relevante
 Moderado
 Pouco relevante
 Irrelevante

5. 3 - O material é adequado para a realidade da escola e a rotina docente?

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequado
 Adequado
 Moderado
 Pouco adequado
 Inadequado

6. 4 - Quais aspectos do e-book você considera mais úteis?

7. 5 - Em sua visão, algo poderia ser melhorado ou ajustado no e-book?

8. 6 - Você recomendaria este e-book para outros colegas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. 7 - Espaço para opiniões, sugestões ou críticas, se desejar.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários