

XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB 2013)

GT 3: Mediação, Circulação e Apropriação da Informação

Comunicação Oral

**BIBLIOTECAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUS):
A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA COMUM**

Charlene Kathlen de Lemos - ECA/USP
Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira - ECA/USP

Resumo

As bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantadas a partir de 2003 na cidade de São Paulo, foram inicialmente celebradas como uma conquista significativa: primeiro em termos de cobertura territorial de bibliotecas na cidade; segundo como uma possibilidade única no desenvolvimento de uma atuação de caráter híbrido de biblioteca pública e escolar. Este trabalho apresenta e discute a proposta de biblioteca do CEU e verifica através dos sujeitos e por meio da aplicação de entrevista semiestruturada como essas bibliotecas estão se configurando ao longo dos anos, principalmente em regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc.). A análise dos dados evidenciou que as bibliotecas podem ser caracterizadas como: educativa, porém desligada do currículo escolar; aberta a toda a comunidade; inserida no projeto educacional de cada CEU, e preocupada com a formação da consciência cidadã, com linhas de ação que permitem a construção de uma biblioteca mais que híbrida, plural, no sentido de agregar múltiplos saberes, ampliando, portanto, sua esfera de atuação. Verificamos em alguns sujeitos envolvidos com a biblioteca, especialmente os bibliotecários, a intenção em criar vínculos com a sua comunidade sem, contudo, ignorar problemas próprios da periferia. Ao contrário, esses foram determinantes para a elaboração de projetos de bibliotecas específicos, propiciando as aberturas necessárias para que as pessoas pudessem circular no mundo da informação e da cultura.

Palavras-chave: Centro Educacional Unificado. Biblioteca Híbrida. Educação Não Formal. Cidadania. Espaço Público Democrático. Cultura e Informação na Periferia de São Paulo.

Abstract

The Unified Educational Centers' (Centros Educacionais Unificados - CEUs) libraries, implemented since 2003 in the city of São Paulo, were initially celebrated as a significant achievement: first of all in terms of territorial coverage of libraries in the city. Secondly, as having a unique hybrid character, being both a public library and a school library. This work introduces and discusses the library proposed by the CEUs and observes, through the individuals, by means of a semi-structured interview, how these libraries are shaping up/ over the years, mainly in the regions of urban crises (floods, expropriations, violence, fires etc.) The analysis of the data shows evidence that the libraries can be characterized as educational, albeit not connected to the school curriculum. They are open to all community, inserted in the educational project of each CEU and concerned with the formation of a conscience citizen. With courses of action that allow for the conception of a library that is not just hybrid but also plural, furnishing several different types of knowledge and therefore expanding the scope of its action. We have observed, on the part of some of the individuals involved with the library and particularly the librarians, the intention of creating bonds with the community without,

however, ignoring the periphery's problems. They were key players in the elaboration of specific library projects, providing the necessary opportunities for people to circulate in the world of information and culture.

Keywords: Unified Educational Center (Centro Educacional Unificado - CEU). Hybrid Library. Non-Formal Education. Citizen Consciousness. Democratic Public Sphere. Culture and Information in the Poor Peri-Urban areas of São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

O Centro Educacional Unificado – CEU é um projeto de educação popular implantado a partir de 2003 na Cidade de São Paulo com a “ambição” de transformar o acentuado quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional vivido nas regiões periféricas da cidade de São Paulo. Concebido sob a perspectiva freiriana de “educação para uma prática da liberdade” alinhado com os pressupostos da Cidade Educadora¹, os 45 CEUs da cidade possuem um imenso prédio que destoa na paisagem da periferia e cuja estrutura contempla três escolas municipais (Centro de Educação Infantil – CEI, Escola Municipal de Educação Infantil – Emei, e Escola Municipal de Ensino Fundamental – Emef),² quadras e equipamentos esportivos, piscinas, teatro, biblioteca, telecentro e espaços abertos, cuja finalidade é permitir a circulação, o encontro e a convivência entre os grupos escolares e entre esses e sua comunidade. A premissa era de que todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos deveriam ser intencionalmente educacionais.

As bibliotecas dos CEUs foram inicialmente celebradas como uma conquista significativa: primeiro em termos de cobertura territorial das bibliotecas na cidade. Segundo, como possibilidade única no desenvolvimento de uma atuação de caráter híbrido de biblioteca pública e escolar. A biblioteca educacional abriu suas portas para a comunidade e essa última era vista como protagonista de um processo educacional que ultrapassava o currículo e a sala de aula e iria dar em conversas, estudos e reflexões sobre democracia e participação popular.

Em dez anos de existência, as bibliotecas contam com dois modelos arquitetônicos diferentes, o maior número de cargos de bibliotecários numa secretaria municipal de educação (entre efetivos e comissionados somam-se 180 no total), e atendendo ao público das periferias da cidade.

¹ A proposta de Cidade Educadora nasceu na Espanha em 1990 e visualiza a cidade e sua vida comunitária como fonte permanente de educação formal, informal e não formal.

² Os CEUs também são polos de extensão de escolas técnicas estaduais (Etec), uma parceria entre Prefeitura e Governo do Estado de São Paulo. As aulas dos cursos profissionalizantes do Centro Paula Souza acontecem em salas de aula da Emef no período noturno, atualmente, 24 CEUs participam desse programa. Em 2013, a Universidade Aberta do Brasil também vem estudando formas de instalar polos de apoio presencial de cursos à distância em alguns CEUs da cidade.

No entanto, se por um lado as bibliotecas dos CEUs, como lugares propícios aos desvios e aos encontros inesperados com a informação, a cultura e a arte, foram de fato as instituições oficiais que chegaram mais perto da realidade da periferia; por outro lado, vêm enfrentando uma dura realidade.

Em primeiro lugar, a proposta de um projeto pioneiro de biblioteca híbrida para a periferia de São Paulo, tem se revelado ineficiente. O principal problema conceitual se refere ao fato dessas bibliotecas terem a incumbência de cumprir a missão da biblioteca pública e da biblioteca escolar. Os objetivos, a missão e a finalidade das bibliotecas públicas e escolares se complementam e se somam, como pode ser conferido nos Manifestos Ifla/Unesco para Bibliotecas Públicas e Escolares. Contudo, para os bibliotecários, o fato de o CEU ser um equipamento muitas vezes confundido com um “escolão” leva a formulações de argumentos que identificam suas bibliotecas como específicas das unidades educacionais que compõem o Centro Educacional, esquecendo que esse papel é oficialmente das salas e dos espaços de leitura, no interior das escolas. Por sua vez, alguns bibliotecários, acreditando que as características e os serviços da biblioteca do CEU estão mais para biblioteca pública, direcionam suas práticas à comunidade do entorno. O perigo é o fato de que se a biblioteca se assumir unicamente como uma biblioteca pública, pode cair no erro de ignorar as unidades educacionais e, portanto, distanciar-se da ideia de equipamento com finalidade educativa. Sendo necessário vivenciar o novo, a quebra de limites em meio aos engessamentos conceituais ratificados pela Biblioteconomia ou órgãos como a Unesco.

Em segundo lugar, há ausência de projeto, programas e políticas claras e específicas para a biblioteca do CEU o que desencadeia dificuldades no processo de familiarização com a comunidade, nas negociações internas no âmbito das relações de trabalho, na estruturação da carreira dentro da Secretaria Municipal de Educação, nos planos de ação para as práticas informacionais e culturais etc., que por sua vez são os fatores preponderantes responsáveis pela desmotivação de muitos profissionais; como resultado, verificam-se constantes exonerações do cargo, como demonstrado por Santos (2011).

Esse cenário contribuiu para a formulação da questão central desta pesquisa: *como vem se configurando o projeto das bibliotecas dos CEUs dez anos após sua implantação? A questão central se desdobra em questões complementares: quais foram os avanços ao longo desse processo? Quais foram os principais entraves vivenciados?*

O objetivo da pesquisa é apresentar e discutir a proposta de biblioteca do CEU, além de verificar através de seus agentes (bibliotecários, comunidade, professores, gestores etc.) como essas bibliotecas vêm desenvolvendo suas identidades ao longo dos anos,

principalmente em regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc., infelizmente situações recorrentes nas comunidades dos CEUs.)³.

Procuraremos compreender e discutir a função de um equipamento educacional público, como o CEU, na formação cidadã de sujeitos na periferia de São Paulo, para isso traçaremos um panorama da discussão sobre a relação histórica entre educação, cultura e cidadania. Em seguida, destacaremos como as mudanças no capitalismo contemporâneo vêm afetando e alterando as formas de participação política. Por fim, verificaremos como os sujeitos dessa pesquisa estão articulando ações que visam à apropriação da biblioteca, onde apesar dos pesares busca-se contribuir para a construção de um espaço público democrático. Antes de inserir a biblioteca nesse debate, vamos começar descrevendo a metodologia utilizada na pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia empregada no estudo é de natureza qualitativa e exploratória, e seus instrumentos são: revisão de literatura, para contextualização do problema, e aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos que atuam em CEUs para conhecer opiniões e situações vivenciadas.

Duas bibliotecas participaram do estudo, cujos critérios para a seleção foram: estarem localizadas em regiões que vêm passando por constantes transformações urbanas (se tratando especificamente de desapropriação de uma favela do entorno de um CEU e construção de um estádio para um evento esportivo mundial próximo de outro CEU) e que, através de práticas informacionais e culturais, buscam o diálogo com os problemas sociais dentro e fora da biblioteca.

Dentre os onze sujeitos entrevistados temos seis bibliotecários, três usuários (um adulto, um jovem e uma criança), um professor e um gestor. No corpo do texto as informações originadas das entrevistas aparecem em margem recuada, com destaque em itálico.

Visualizamos os sujeitos como portadores de informações privilegiadas que nos ajudaram a investigar e a compor este trabalho. Por isso, suas informações não se encontram na forma de ilustrações da teoria, mas articuladas junto a ela, às principais problemáticas

³ Entendemos, como Michèle Petit (2009, p. 20) em seu livro *A arte de ler*, que a crise que se estabelece quando transformações de caráter brutal ou uma violência permanente e generalizada fazem desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolve, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem.

abordadas. Os sujeitos iluminaram novas questões que nos obrigaram a discutir outras perguntas e a ensaiar respostas.

Vale lembrar que as entrevistas não são universalizadas para a construção de uma verdade sobre a biblioteca do CEU (portanto, não é de amostragem que se trata); o objetivo foi dar voz à multiplicidade de agentes que compõem o CEU, de maneira a obter uma compreensão alargada desse complexo enredo. Longe de se apresentar como ideias consensuais de todos os funcionários e usuários dos CEUs, os depoimentos podem vir embebidos de preconceitos, mitos, estereótipos, lugares-comuns etc. Todavia, a mistura a um só tempo de informações primárias, senso comum e ciência tecerão a trama da discussão apresentada.

3 EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA: NOVOS CONTEXTOS

No Projeto CEU havia implícita uma aposta que visava à expansão na cidade do acesso a equipamentos públicos educacionais, culturais e esportivos, mas que também deveria, de alguma forma, estimular a participação das pessoas na construção desses equipamentos. O desenvolvimento de uma cidadania ativa começaria na vida escolar (com o orçamento participativo, grêmio estudantil, rádio comunitária, conselho escolar etc.), estaria nas oficinas culturais e nos esportes e se consolidaria na gestão do CEU (através do conselho gestor, fóruns, assembleias etc.).

A cidadania não é algo consolidado; ela se realiza na dinâmica, no processo contínuo de conquista e defesa, construção e expansão no campo do direito, ético, cultural, individual, coletivo. A cidadania se efetiva pela garantia dos direitos e principalmente pela ampla participação na esfera pública.

Durante muito tempo acreditou-se que a participação só poderia ser feita como forma de ação política, em que o comportamento coletivo predominasse sobre o individual. As instituições educacionais eram vistas como ideais para a preparação da cultura política e a formação da consciência dos direitos, onde o cidadão deveria ser capacitado a participar do exercício da cidadania através das decisões políticas (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Apesar de o assunto não ser novo, ele continua sendo discutido e invocado nas formulações de concepções de instituições de caráter cidadão, como, por exemplo, a Escola Cidadã. Moacir Gadotti (2002), chega a afirmar que esse será o modelo de educação para o século XXI. De acordo com o autor, foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE apud GADOTTI, 2002, p. 123)

Percebemos uma tendência na bibliografia crítica em desacreditar as instituições públicas no tocante à promoção da cidadania; para os críticos, esta não passa de “cidadania concedida”, portanto regulada, instrumentalizada. E o povo é visto como beneficiário de uma participação política baseada em “trocas” entre governantes e governados. Para Nogueira (2004, p. 142), esse tipo de participação, que ele denomina de gerencial, tem como lado positivo facilitar a obtenção de respostas para as demandas comunitárias, ampliar a comunicação entre governantes e governados, fornecer melhores parâmetros para a tomada de decisões e, nessa medida, fortalecer a gestão pública e promover a expansão da cidadania. Porém, Nogueira (2004, p. 143) alerta que, nesse tipo de participação, há espaço para certo “controle”.

[...] não há como ignorar que esses mesmos espaços podem ser aproveitados para que se “administre” a participação, impedindo-a, por exemplo, de se radicalizar ou de produzir efeitos incômodos. As pessoas podem participar sem se intrometer significativamente no estabelecimento das escolhas essenciais. Podem permanecer subalternas a deliberações técnicas ou a cálculos políticos engendrados nos bastidores, em nome da necessidade que se teria de obter suportes técnico-científicos para decidir ou de concentrar decisões eminentemente políticas. (NOGUEIRA, 2004, p. 143)

Na década de 1980, auge da luta pelo fim da ditadura e pela democratização, de acordo com Arroyo, havia uma “aspiração elevada” de tornar as crianças latino-americanas críticas, para, através da crítica, chegar a uma grande revolução. Os temas educação, trabalho e cidadania estavam vinculados, “[...] aquele momento cívico de participação nos colocava com centralidade a conscientização para a participação, para a revolução” (ARROYO, 2008, p. 273).

O artigo “Educação e exclusão da cidadania”, publicado pelo mesmo autor no fim dos anos 1980, e revisitado vinte anos depois, se propôs a uma análise crítica da relação entre educação e cidadania. Segundo Arroyo (2010, p. 41), a pedagogia moderna nasce política e vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para

controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas formas de produção capitalista e pelas relações sociais entre os homens.

Na inter-relação entre educação e participação política, uma constante histórica do pensamento e da prática política é a tese da “[...] imaturidade e do despreparo das camadas populares para participação e para cidadania” (ARROYO, 2010, p. 37). Para equacionar a questão, o autor defendeu o desmonte dessa e de outras concepções das seguintes maneiras:

- ter uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem;
- não se deixar cair na ilusão de esperar do Estado o papel de tutelar e educar o povo para a participação;
- rever o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos e das classes sociais. Na alteração do comportamento político deve-se levar em consideração não apenas os valores, a visão de mundo, a instrução, mas as condições materiais, as relações de produção, as estruturas de poder e os mecanismos de exclusão e alienação;
- prestar atenção aos processos reais de constituição e formação do povo como sujeito político. Os processos sociais pelos quais as camadas populares reivindicam seus direitos, num confronto povo-Estado, conforme o autor, esse é um momento educativo.

O educador alerta que todas as reflexões, as questões e as análises feitas por ele estão inseridas num momento do pensamento pedagógico. Em outro artigo, revela que atualmente os vínculos entre “educação, trabalho e cidadania” modificaram-se e agora se fazem entre “educação, não trabalho e exclusão” (ARROYO, 2010, p. 88).

“A palavra exclusão substituiu a palavra cidadania. [...] Hoje algo mais tímido, eu diria anterior, mais primário, quase mais rude, retoma a centralidade: um mínimo de humanidade para os excluídos e os sem trabalho” (ARROYO, 2008, p. 273).

Vera Telles (2006, p. 38), em obra que discute as relações entre “cidade, trabalho e Estado”, e que cabe perfeitamente nesse caso, argumenta que durante os anos 1970 e 1980 havia um campo de debate consistente, pautado pelo pensamento crítico formado em décadas anteriores, o que permitia que proposições formuladas nas pesquisas e ensaios circulassem e a polêmica se estruturasse de forma a que fatos, eventos e processos fossem figurados, tematizados e ordenados como questões pertinentes.

Os rumos desse debate sinalizavam potências e possibilidades de futuro, segundo Vera Telles (2006), a questão principal era as relações entre desenvolvimento capitalista, modernização e modernidade. Segundo a autora, existia uma “[...] aposta de que seria possível superar as mazelas da sociedade e trazer as maiorias, desde sempre relegadas às fimbrias da modernização capitalista, ao universo de uma cidadania ampliada” (TELLES, 2006, p. 41).

A aposta foi perdida. Nesses tempos de capitalismo globalizado, temos apenas uma modernização que não cria o emprego e a cidadania prometidos (SCHWARZ apud TELLES, 2006, p. 41). De acordo com a pesquisadora, as políticas sociais foram desconectadas de um projeto de mudar a distribuição de renda, transformando-se em “gestão da pobreza”.

Para García Canclini (2007, p. 92), não há mais uma perturbação pela existência de diferentes e desiguais; a prova disso é que os termos foram enfraquecidos e substituídos por “inclusão” e “exclusão”. A sociedade não é mais pensada em termos de estratos e níveis: agora é pensada como uma metáfora da rede.

No “mundo das conexões” parece diluir-se a condição de explorado, que antes se definia no âmbito do trabalho. [...] Agora, o mundo apresenta-se dividido entre os que têm domicílio fixo, documento de identidade, cartão de crédito, acesso à informação e ao dinheiro, e, por outro lado, os que carecem de tais conexões. (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 92)

García Canclini (2007, p. 93) alerta para o fato de que essa mudança também aparece no pensamento crítico, num contexto marcado pela derrota de partidos reformistas e sindicatos que agrupavam desfavorecidos pela exploração no trabalho. Agora crescem associações com temas ecológicos, contra a exclusão em razão de gênero, raça, migrações etc. “Da ação humanitária até as novas formas de militância, o que se propõe é, mais do que transformar ordens injustas, reinserir os excluídos” (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 93).

Ao voltarmos ao educador Miguel Arroyo (2008), vemos que, no processo de reflexão sobre os vínculos entre os temas “trabalho, exclusão e educação”, ele encontra dois quadros superpostos.

O primeiro quadro evidencia mais a negatividade da exclusão social e do não trabalho, para o autor é um quadro terrível e negativo. “Diante desse quadro não há nada a fazer, como educadores, não tem mais sentido o sistema escolar, a construção de um projeto educativo ou de um sistema nacional público de educação” (ARROYO, 2008, p. 270).

Mas, ao mesmo tempo, ele enxerga outro quadro quando observa, através de relatos de experiência, sujeitos humanos se construindo; sindicatos e movimentos sociais preocupados com esses sujeitos. Para ele, um quadro tão real e digno do pensar pedagógico. “Podemos

respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização” (ARROYO, 2008, p. 271).

Maria da Glória Gohn (2005, p. 7) observa que, diante dos novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico, a educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para superar a miséria do povo, promovendo entre os excluídos o acesso a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição da renda e da justiça social.

Entretanto, o conceito de educação não se restringe somente aos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas, amplia-se para a casa, a família, a igreja, o museu, a biblioteca: são novos espaços de aprendizagem dando passagem para a estruturação da educação não formal. Nesse momento, a sociedade civil sai da condição de educando para ser educador; a lição de hoje: cidadania. Essa articulação entre sociedade civil e educação, de acordo com Arroyo (2010), cria uma nova relação entre educação e cidadania, que o pesquisador denomina de “cidadania para educação”.

Os coletivos populares mostram na diversidade de ações por direitos, de cidadania a terra, teto, território, memória, cultura, identidade, trabalho... que o direito à educação é central e inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, cidadãos.

Podemos perceber que o avanço da consciência e das lutas populares pelos direitos mais básicos de cidadania afeta a educação. De um lado, destacando a educação no conjunto de lutas pelos direitos de cidadania; de outro, fazendo das lutas pela cidadania os processos mais eficazes e mais radicais de educação, de formação como sujeitos políticos-cidadãos.

Os coletivos populares, em suas ações e lutas em movimentos sociais, nos obrigam a inverter a relação educação para cidadania por cidadania para reeducar a educação e o próprio pensamento político pedagógico. (ARROYO, 2010, p. 95)

Gohn (2005, p. 15-6) alega que a novidade agora é que a grande força impulsionadora dos novos processos, no interior da sociedade civil, não advém do campo político propriamente dito, mas da cultura.

A cultura no nosso tempo não é mais experimentada, valorizada ou compreendida como transcendente. Mas, como um “[...] recurso para melhoria sociopolítica e econômica, ou seja, para aumentar sua participação nessa era de envolvimento político decadente, de conflitos acerca da cidadania” (YÚDICE, 2004).

Para Oliveira (2007, p. 124), nos tempos de capitalismo globalizado, existe uma tendência em afirmar uma despolitização generalizada, apatia, individualismo exacerbado, esvaziamento do espaço público, descrédito nas instituições políticas tradicionais e de representação.

Entretanto, a pesquisadora ressalta que a resistência na atualidade tem se consubstanciado como ação cultural e não como ação política, “[...] na medida em que a ênfase não é mais no fim a ser alcançado e sim no processo como agente transformador” (OLIVEIRA, 2007, p. 124). Ao estudar múltiplas intervenções culturais no contexto mundial, a autora faz a seguinte consideração:

O espaço da política tem como elemento fundamental o poder e guia-se pela noção de finalidade. A resistência na atualidade, não mais tem por postulado a luta pelo poder político, e a ênfase recai no processo, não mais no fim a ser alcançado. Inscreve-se, assim, não mais na esfera política e sim na esfera mais ampla da cultura. A cultura, por ser ela também, nesses tempos globais, fluida, móvel, mutante, constitui-se no modo de entrada possível para dar conta da multiplicidade do objeto. A partir da perspectiva cultural, a apreensão da contemporaneidade pode ser ampliada. (OLIVEIRA, 2007, p. 124)

Novas formas de participação democrática numa época em que a tendência é retirar-se do espaço público. Em outro artigo, a autora alerta que a ideia de que o espaço público é algo além, não apenas “a oposição ao privado na medida em que é o lugar da construção do ‘nós comum’ como sinônimo de comunidade, como espaço da solidariedade entre a coletividade, parece não fazer nenhum sentido” (OLIVEIRA, 2011, p. 165). A autora ressalta a necessidade de ressuscitar a ideia da cidade como espaço fundamental da experiência humana, propiciadora de contatos e intercâmbios.

No processo de reflexão sobre as dinâmicas no interior dos equipamentos públicos de cultura e informação, como as bibliotecas públicas, na consolidação de uma cidadania real, esbarramos em interesses, ambiguidades e contradições da vida política, que impedem a apropriação e o uso, por parte da população, de forma democrática, com vistas à construção de uma cidadania emancipatória.

Todavia, acreditamos que o reconhecimento da sociedade civil das bibliotecas públicas como espaço de conquista e exercício do direito à informação e à cultura fará a diferença na apropriação do espaço público e, por consequência, na ampliação da cidadania.

Para Marilena Chaui (2008, p. 66), afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe. A ideia de cidadania cultural não se reduz ao supérfluo, entretenimento, mercadoria, mas se realiza no exercício do direito à cultura, em que os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural (CHAUÍ, 2008, p. 66). Não é o espaço público formando o cidadão, mas o cidadão dando forma ao espaço público.

4 BIBLIOTECA E CIDADANIA CULTURAL

Mueller (1984, p. 25) mostrou que já no pós-Segunda Guerra alguns pensadores do mundo bibliotecário identificavam o perigo de associar a biblioteca à educação de cidadãos ou ao bem-estar social. Segundo a autora, pensadores como Broadfield rejeitavam a ideia de tratar homens como cidadãos, porque essa posição significaria roubar aos homens a capacidade de pensar, para moldá-los de acordo com uma forma prescrita pelo Estado. Para Broadfield, a justificativa da biblioteca era o serviço ao indivíduo e não ao grupo.

Contudo, Mueller (1984, p. 27) também indicou autores, como Raymond Irwing, que defendiam a obrigação da biblioteca com o indivíduo para alcançar benefícios para a sociedade.

[...] o objetivo e a meta da biblioteca num país democrático são encorajar o indivíduo a aprender, levá-lo a tirar suas próprias conclusões, livremente e sem pressões, e a basear seu raciocínio e suas opiniões em fatos observados; a viver plenamente e criativamente sua própria vida, vida que seja intelectualmente honesta e independente [...] Primeiro as bibliotecas, elas próprias, devem ser instituições independentes, livres de qualquer pressão, seja ela política ou religiosa. Em segundo lugar, o serviço não deve (com óbvia exceção das grandes bibliotecas nacionais) ser administrado diretamente pelo Estado. (IRWING apud MUELLER, 1984, p. 27)

Acrescentaríamos ao conceito de Irwing o direito de informar-se e de ser informado, o direito de ter acesso à cultura e dela participar, como objetivos centrais da biblioteca.

A ausência de políticas culturais para as bibliotecas dos CEUs dificultou a realização da discussão nesse âmbito; porém, na atual conjuntura, ao pensarmos sobre a biblioteca como espaço público, é essencial fugirmos da concepção de instituição cuja “missão” é apenas atender as necessidades informacionais da comunidade ou “levar cultura” aos excluídos, “desprovidos de cultura”, como forma de civilizá-los, pois estaríamos dando as costas a todo um processo de constituição de sujeitos na periferia.

Se nos anos 1970 a periferia paulistana legitimou-se como ator político, nas duas últimas décadas ela vem se afirmando como protagonista cultural, principalmente entre a juventude. Sob esse princípio, a biblioteca precisa ser uma instituição de mão dupla, que tem um papel significativo em sua comunidade local, democratizando o acesso a bens materiais e simbólicos, mas que também é alimentada pela cultura e informação locais.

Todavia, na prática, essa retroalimentação não é algo consensual. O **Usuário A**, por exemplo, poeta da literatura periférica e, como ele mesmo se denomina, um “frequentador assíduo de saraus”, defende que esses eventos literários devem acontecer em espaços públicos, sobretudo em escolas, casas de cultura e CEUs. Porém, ele sinaliza que nem sempre

esses espaços estão abertos para a cultura da periferia e essa dificuldade muitas vezes está associada à imagem de um profissional resistente dentro do equipamento.

Sábado passado nós estávamos em um sarau numa escola [estadual] no Ermelino [Matarazzo], organizado por um professor, e a diretora não quer deixar mais fazer [os saraus], depois de um ano e pouco. Ela disse que ele [professor] não tem autorização da Delegacia de Ensino. Ele é um professor de história que trabalha com literatura e teatro, ele faz as oficinas dentro da escola, que eu acho que é um dos lugares mais seguros para trazer o pessoal, a escola é nossa segunda casa. Esse tipo de profissional [diretora] dificulta muito o trabalho. [...]

Sérgio Vaz diz que “a poesia virou uma prostituta, está na boca de qualquer um hoje em dia”. Mas parece que o governo não quer que as pessoas se desenvolvam através disso. Os profissionais que trabalham para o governo, para prestar o serviço ao povo, esquecem que eles trabalham para o povo, isso dificulta muito.
Usuário A

Os **Bibliotecários D e E** compartilham desse pensamento, para eles, alguns bibliotecários dos CEUs mostram resistência em atuar na periferia, por não haver identificação com o público e seus problemas.

Ninguém faz Biblioteconomia para trabalhar com quem não sabe ler e escrever. Não é colocado na nossa cabeça que a gente vai estudar para trabalhar com gente excluída. **Bibliotecário D**

Infelizmente eu acho que 70% ou 80% dos bibliotecários ainda não estão preparados para essa realidade de periferia. Porque eles se apegam muito ao tecnicismo da profissão e esquecem o lado humano. **Bibliotecário E**

Todos os profissionais que vão trabalhar em área de vulnerabilidade vão arrumar mil e uma desculpas para não ficar, exceto o professor que sempre esteve na periferia. Quando você fala em profissão formalizada, a primeira referência que uma criança tem é o professor. Nós, enquanto categoria [de bibliotecários], somos novidade, chegamos em 2003. Mas queremos uma validação de século XXI num lugar em que nunca estivemos. **Bibliotecário D**

Seguindo a mesma linha, para o **Bibliotecário D**, as bibliotecas também não estão preparadas para atender esse público específico.

Ele [o bibliotecário] teve tempo de estudo e todo o estudo dele é voltado para quem pode pagar pelo serviço, uma clientela que não vai exigir mais do que a vocação dele. É desesperador para o cara pensar “nossa, estudei tanto e onde vou usar essa linguagem?”. O livro que é comprado para a comunidade também tem essa linguagem. Tudo na biblioteca é contrário ao que está posto na mesa. **Bibliotecário D**

Diante do exposto, é preciso pensar formas de estimular os sujeitos a adentrarem o espaço público e fazer uso dele numa construção coletiva de cidade. Afinal, a parcela dos sujeitos da periferia que utilizam as bibliotecas para exercício de práticas culturais e informacionais ainda é pequena. De forma unânime os entrevistados desta pesquisa, em

algum momento de seus depoimentos afirmaram que em suas comunidades não há uma cultura de uso de bibliotecas, o que justifica um trabalho intenso para que essas distâncias possam ser diminuídas.

Falta as pessoas [da comunidade] se sentirem donas da biblioteca, se sentirem mais à vontade mesmo. [...] Às vezes o pessoal faz um evento na rua atrás do CEU e não sabe que poderia usar o espaço do CEU com toda a sua estrutura. A gente faz uma roda de leitura na calçada sem saber que poderia estar fazendo aqui na biblioteca. [...]

*É tipo polícia e comunidade: um é rival do outro sem ter feito nada um para o outro. O pessoal tem esse negócio, porque é do governo, o governo não vai deixar ninguém usar. Mas ele criou para o povo, porque é pago pelo povo, mas o povo não sabe usufruir disso, ainda não aprendeu, não foi educado para isso. **Usuário A***

A apropriação social e cultural de dispositivos de informação e cultura, como as bibliotecas, tem sido tema de pesquisas entre os autores da Ciência da Informação. Vejamos como os pesquisadores têm trabalhado o tema no mundo acadêmico e como nossos entrevistados tratam a temática no dia a dia das bibliotecas dos Centros Educacionais.

5 NOVAS PRÁTICAS INFORMACIONAIS E CULTURAIS E A NECESSIDADE DE NOVOS PARADIGMAS PARA A BIBLIOTECA

Luiz Milanesi (1983), no livro *O que é biblioteca*, que influenciou a formação de gerações de bibliotecários, defendeu a proposta de que a biblioteca deve ter como base a liberdade de acesso à informação como um direito humano, condição essencial para o exercício de um pensamento criador (eis a palavra-chave que muda todo o sentido de biblioteca: criador). Segundo Milanesi (1983), a biblioteca deveria vir na contramão da cultura de massas, pois consumo de informação não é fácil, exige de seu público uma participação mais reflexiva, o que, por fim, transforma-o num agente ativo no acesso à informação.

O autor deposita nos centros culturais suas esperanças de possibilidades variadas do conhecimento humano e acredita que a biblioteca é a instituição mais próxima dessa proposta. Para isso, dever-se-ia fazer um esforço no sentido de “incrementar a biblioteca, transformando-a efetivamente num centro onde não apenas se tem acesso à produção cultural da humanidade, mas onde também se produz cultura” (MILANESI, 1983, p. 100).

Para isso a biblioteca deveria romper com a imagem de instituição que organiza a informação e a coloca à disposição do público. A biblioteca precisaria ser um espaço de criação, cabendo ao bibliotecário o papel de mediador cultural, de educador, tendo sua atuação voltada para o público e não somente para a organização da informação.

Para Milanesi (2002, p. 99), a biblioteca é uma instituição voltada para a vida da cidade e tem potencial para ser um “espaço aberto para que pessoas possam encontrar informações, discuti-las e criar novas informações – um poema ou a resposta para uma questão coletiva”, e o caminho para isso é a “ação cultural”. Alguns autores, como Targino (2010, p. 42), acreditam ser esse o paradigma de biblioteca para o século XXI, impulsionado principalmente pelas revoluções tecnológicas.

Muito mais do que mudanças tecnológicas, do nosso ponto de vista, os principais pontos que caracterizam a necessidade de mudanças na biblioteca na atualidade são: a explosão do acesso à informação em formato eletrônico, as transformações nas ideias de conhecimento e cultura, as mudanças comportamentais do usuário, a falência da política de democratização da informação.

Qual seria então o papel da biblioteca na contemporaneidade? Milanesi dá pistas. Segundo o autor (2002, p. 94), a biblioteca para atender ao público precisa encontrar as respostas para as perguntas que ele faz ou fará, perguntas quase sempre construídas pela escola; dentro dessa dinâmica, as bibliotecas permanecem em seus limites pouco dinâmicos de extensão da escola. “Para alterar essa situação, existe uma possibilidade: a revisão dos processos educacionais que estejam ligados à informação, ou seja, quase todos” (MILANESI, 2002, p. 94).

O autor não especifica mais a respeito desse assunto, o que será feito por Perrotti e Pieruccini (2007) em suas pesquisas sobre Infoeducação,⁴ nas quais propõem um novo paradigma, chamado pelos autores de apropriação cultural.

A sociedade da informação não é mais algo abstrato. Nos dias de hoje podemos falar em nativos digitais, crianças e adolescentes que nasceram com acesso às tecnologias de informação, que não sabem o que é a *Enciclopédia Barsa*, mas usam constantemente a *Wikipédia*, e antes da alfabetização aprendem a navegar na *web*.

Segundo Perrotti e Pieruccini (2007, p. 52), estamos imersos em uma cultura informacional nunca vista antes, o que exige dos sujeitos saberes e fazeres especiais e especializados que, para os autores, “[...] demanda aprendizagens não apenas informais e casuais, mas orgânicas e sistemáticas, de diferentes naturezas” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 52).

⁴ Escolhemos os estudos em Infoeducação por acreditarmos que as articulações entre informação e educação trabalhadas pelos pesquisadores se encaixam muito bem na problemática das bibliotecas dos CEUs e nas discussões tecidas até aqui.

Para os pesquisadores é necessário buscar respostas para maneiras de propiciar o desenvolvimento de um sujeito não apenas capaz ou habilitado a relacionar-se com a informação nas variadas formas em que se apresenta, mas que esse mesmo sujeito tenha a possibilidade de criar e recriar relações simbólicas com a informação e a cultura.

Para Perrotti e Pieruccini (2007), é imprescindível pensar as bibliotecas como dispositivos culturais que não fiquem presos a visões reducionistas e redutoras. As bibliotecas não são apenas lugares com funcionalidades específicas (lugar de informação, educação, cultura, lazer), são portadoras de sentidos, portanto dispositivos de mediação cultural em que um conjunto de elementos de diferentes ordens (material, relacional, semiológica) se interpõe e atua no processo de significação.

A aplicação desse modelo paradigmático de biblioteca, vista como dispositivo informacional e cultural, insere uma nova abordagem ao conceito de biblioteca que temos no Brasil, já que está voltado para a apropriação cultural, cuja lógica é de experimentação ou experimentação do saber, em que os sujeitos autônomos são aqueles que se orientam no dispositivo, “[...] a partir de sua vontade e intencionalidade e do acúmulo de conhecimentos próprios” (PIERUCCINI, 2004, p. 40).

Essa maneira de entender a biblioteca é revolucionária, pois tira o dispositivo de uma condição instrumental em que sempre esteve, até mesmo para a Biblioteconomia, e o coloca como algo que é ao mesmo tempo meio e mensagem, que pode tanto se ligar ao consumo como à produção de significados.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa de alguma forma se preocuparam em pensar os projetos da biblioteca com essa lógica, muitos deles sem conhecer os conceitos acadêmicos: o objetivo comum é fazer da biblioteca um espaço vivo dentro de sua comunidade.

Os **Bibliotecários D e E**, por exemplo, quando tomaram posse do cargo de bibliotecários no CEU, não imaginaram que o desafio que iriam encarar exigiria que eles pensassem e repensassem várias vezes o papel da biblioteca em sua comunidade. Em um primeiro momento, quando da inauguração do equipamento, as questões foram direcionadas para conhecer o público e enfim lançar propostas para que a biblioteca fosse ao encontro deles.

*Por onde vamos começar se nós não conhecemos nosso segmento de atuação? Sabemos que existe uma comunidade aqui no entorno, mas qual é a característica dessa comunidade? Qual é a nossa proposta de trabalho? Aí foi proposto em uma reunião aplicarmos um questionário para termos uma visão panorâmica da nossa realidade. **Bibliotecário E***

O resultado da tabulação dos questionários identificou o público infantil, morador das favelas do entorno, como o principal usuário e frequentador do CEU. No entanto, naquele momento o acervo da biblioteca ainda não havia sido formado e por isso os esforços fixaram-se no reconhecimento do espaço pela comunidade e no trabalho com a oralidade.

*Eu lembro que, quando vim para cá, não havia livros, nós chegamos antes dos livros e eu achei ótimo. Tenho uma concepção de que leitura é aquilo que a pessoa traz e todo mundo traz um livro, que é a própria vida, a própria experiência e depois tem os outros suportes que você vai mediar. **Bibliotecário D***

*Nós começamos a perceber que o nosso público era totalmente infantil, que não dominava o código da escrita. A primeira coisa que nós tínhamos que fazer era um trabalho de aproximação com esse espaço, mesmo sem nenhum livro; depois é que começamos a receber os livros. Qual foi a técnica? Brincar com multiblocos: vamos trabalhar com a lógica, vamos fazer todo esse trabalho de aproximação, então começamos a trazer livro de casa e sentamos e fomos trabalhar com a oralidade, o tempo inteiro oralidade, foi um trabalho de formiguinha, para uma criança sentar e ler nesse espaço demorou muito. **Bibliotecário E***

Os profissionais tiveram que aprender com a prática que cultura e informação esbarravam na dura realidade das crianças do entorno.

*O nosso público veio daquele lugar que não tem cadeira para sentar, banho não se tomava por causa dos problemas da favela, às vezes a água não subia, uma bênção quando abria a piscina, porque era o dia de tomar banho. Você como profissional tinha que superar o cheiro, a fome; as crianças ficavam andando aqui e eu perguntava: “você almoçou? Tomou café da manhã?”. E elas respondiam: “não”. Na hora do almoço, você tinha que disfarçar, porque você abria a porta e tinha uma criança esperando por uma “migalha de pão”. Todas essas questões nos indicavam que o livro não era a primeira necessidade, mesmo porque tinha o fato de ficar parado, eram crianças transeuntes, que subiam na ponte e ficavam pra lá e pra cá, então ficar parado era uma dificuldade. O jogo de montar, num primeiro momento, foi uma estratégia para as crianças ficarem paradas e se aproximarem do local. **Bibliotecário D***

Os bibliotecários também perceberam que o CEU e a biblioteca passaram a ser vistos pela comunidade como uma área de segurança e conforto.

*Aqui se revelou uma zona de conforto. Você imagina uma criança que morava aqui no entorno, que naquele primeiro momento morava num barraco, num dia de chuva, começavam ressoar trovões, as mães mandavam as crianças para o CEU e elas automaticamente vinham para a biblioteca. Era uma zona de conforto, protegida, que não era inundada pela chuva, era como a sala de estar. **Bibliotecário E***

A gente percebeu que aqui era uma zona de conforto e também de proteção, de segurança. Nós vimos que as crianças eram caracterizadas como crianças com ausência de direitos. Elas não tinham escolas, se as famílias tinham algum problema com a justiça, a primeira coisa era tirar a criança da escola. Assinar o livro de registro de presença da biblioteca não era uma coisa tranquila. Sempre vinham os questionamentos: Pra quê? Por quê? Todo mundo era primo, todo mundo era parente sem ser. Eles eram “orientados” pela família para não se identificar, não dar informações. Mediante isso, quando percebíamos que alguma criança ficava por aqui durante muitas horas, nós informávamos a gestão, para que

esta investigasse se aquela criança estava sendo vítima de alguma violência.
Bibliotecário D

A partir da constatação da realidade da comunidade os bibliotecários inventaram novas formas de ser biblioteca e do fazer bibliotecário e esse tem sido um exercício constante: conhecer a comunidade e criar um vínculo com ela. Miguel Arroyo defende que as instituições educacionais, ideias que cabem perfeitamente no caso das bibliotecas, precisam continuar sendo pensadas por todos como possibilidades sociais de humanização e desumanização, mas terão que aprender “[...] com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar sendo humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletivas, sua identidade e dignidade” (ARROYO, 2008, p. 274). Para o autor, isso só se aprende na escuta, no diálogo, no mergulho na trama social e cultural.

É ilusório acreditar que a biblioteca será a grande redentora dos excluídos; não dá para apagar a realidade da rua, da habitação precária, da violência, da exploração pelo trabalho. O direito à educação, à cultura, à informação vem acompanhado de um conjunto amplo de direitos. Contudo, se a biblioteca não for esse espaço público democrático, garantindo a liberdade de informação e de cultura, estará fadada a resmungar a ausência de um usuário passivo com necessidades informacionais, que nem ele mesmo sabe quais são, vendo de longe dinâmicas culturais se estabelecendo em lugares que considera “impróprios” e com agentes que considera “inabilitados”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho entendemos a biblioteca do CEU como uma biblioteca educativa, em sua concepção mais ampla, desligada do currículo escolar, aberta a toda a comunidade (inclusive as escolas), inserida no projeto educacional de cada CEU e preocupada com a formação da consciência cidadã, com linhas de ação que permitem a construção de uma biblioteca mais que híbrida, plural, no sentido de agregar múltiplos saberes, ampliando, portanto, sua esfera de atuação.

Verificamos em alguns sujeitos envolvidos com a biblioteca, especialmente os bibliotecários, a intenção em criar vínculos com a sua comunidade sem, contudo, ignorar problemas próprios da periferia. Ao contrário, esses foram determinantes para a elaboração de projetos de bibliotecas específicos, propiciando aberturas necessárias para que as pessoas pudessem circular no mundo da informação e da cultura.

Esse contato com os sujeitos nos levou a compreender a construção que se está fazendo de bibliotecas inseridas num equipamento educacional, que prioriza a cidadania, em

regiões de crise urbana (enchentes, desapropriações, violência, incêndios etc.). Foi possível esboçar uma leitura das bibliotecas do CEU como espaços potenciais que contribuem para o desenvolvimento de sujeitos, que participam da vida coletiva da cidade, produtores e não apenas consumidores de informação e cultura, que adentram o espaço público e fazem uso dele, o que tem sido o grande desafio para uma vida democrática, principalmente em cidades como São Paulo, marcadas por desigualdades.

Todavia, as bibliotecas ainda precisam vencer alguns desafios: primeiramente romper com a imagem associada às práticas culturais ditas de elite, assim como integrar-se aos circuitos culturais da periferia paulistana, possibilitando também a conexão e a troca com outros circuitos da cidade, sendo, portanto, um espaço público de diálogo, negociação, interação, discussão, criação e ampliação cultural. Além de driblar as forças políticas que podem instrumentalizá-las com o pretexto da melhoria sociopolítica e do crescimento econômico, mas que podem atuar como uma forma de controle social. Acreditamos ser esse último o desafio mais difícil a ser superado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Paulo; FRIOGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 16)
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, ano 1, n. 1, jun. 2008. p.53-76.
- GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TOLEDO, Leslie (org.). **Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002. p. 11-17.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, v. 71)
- MARTINEZ, Paulo. **Direitos de cidadania: um lugar ao sol**. São Paulo: Scipione, 2006. (Ponto de Apoio)

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê, 2002.

_____. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MUELLER, Susana P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, n. 13, v. 2, p. 7-54, mar. 1984.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. A cidade como projeto coletivo: impressões sobre a experiência de Medellín. **Tempo e Argumento**: Revista do Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis, v.3, n.2, p. 164-181, jul/dez. 2011.

_____. **Corpos indisciplinados**: ação cultural em tempos de biopolítica. São Paulo: Beca, 2007.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação**: saberes e fazeres na contemporaneidade. In: Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Vanessa Lima dos. **Motivação de bibliotecários: SMC e SME da PMSP**. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Mogi das Cruzes, São Paulo, 2011.

TARGINO, M. G. A biblioteca do século XXI: novos paradigmas ou meras expectativas? **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 20, n. 01, p. 38-48, jan./abr. 2010.

TELLES, Vera da Silva. Debates: a cidade em questão. In: _____. **Nas tramas da cidade**: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.