



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Ailton Luiz de Mella

**Salas de Leitura como Ecossistemas de Inovação: a Gestão da Informação e do
Conhecimento e o Papel do Professor Articulador na Era Digital**

São Carlos - SP

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Ailton Luiz de Mella

**Salas de Leitura como Ecossistemas de Inovação: a Gestão da Informação e do
Conhecimento e o Papel do Professor Articulador na Era Digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Informação para Inovação.

São Carlos - SP

2026

Mella, Ailton Luiz de

Salas de leitura como ecossistemas de inovação: a gestão da informação e do conhecimento e o papel do professor articulador na era digital / Ailton Luiz de Mella – 2026. 132f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Wanda Aparecida Machado Hoffmann
Banca Examinadora: Wanda Aparecida Machado Hoffmann, Luzia Sigoli Fernandes Costa, Alessandra Marques da Cunha Lopes
Bibliografia

1. Salas de leitura. 2. Gestão do conhecimento. 3. Inovação educacional. I. Mella, Ailton Luiz de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Ailton Luiz de Mella, realizada em 30/04/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann (UFSCar)

Profa. Dra. Luzia Sigoli Fernandes Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Marques da Cunha Lopes (SME)

“O sucesso não é final, o fracasso não é fatal: o que conta é a coragem de continuar.”

Winston Churchill

AGRADECIMENTOS

Ao final desta etapa fundamental na minha trajetória acadêmica, expresso minha sincera gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, pela vida, pela força nos momentos de exaustão e por iluminar meu caminho, permitindo-me chegar até aqui com saúde e determinação.

À minha família, base de tudo. Em especial, à minha mulher, Silvana. Sem o seu apoio incondicional, compreensão diante das minhas ausências e incentivo constante nos momentos de incerteza, este sonho não seria possível. Este trabalho também é seu.

À equipe escolar da Escola Estadual Prof.^a Maria Aparecida dos Santos Oliveira, meu local de trabalho. Agradeço pela parceria diária, pela torcida, pela compreensão nos momentos em que a pesquisa exigiu mais de mim e pela rica troca de experiências que fundamenta e inspira a minha prática educacional.

Aos meus colegas de turma do mestrado. Obrigado pelas discussões enriquecedoras, pelo companheirismo, pelas angústias compartilhadas e pelo apoio mútuo durante esses anos de intensa dedicação.

Ao Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela infraestrutura e pelo ambiente acadêmico de excelência que viabilizou esta pesquisa.

Aos professores do programa, que se dedicaram à nossa formação, compartilhando conhecimentos e instigando o pensamento crítico.

Em especial, à minha orientadora, Professora Dra. Wanda. Agradeço pela confiança depositada, pela paciência, pelas leituras atentas e pelas orientações precisas que foram fundamentais para o amadurecimento e a concretização desta dissertação. Sua dedicação ao ensino e à pesquisa é inspiradora.

A todos, muito obrigado.

Ailton.

RESUMO

Esta pesquisa analisa, em perspectiva crítico-interpretativa, as Salas de Leitura da rede estadual paulista como ecossistemas de inovação, mobilizando referenciais de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e competência em informação para compreender o papel do Professor Articulador na era digital. Assume-se como objetivo geral discutir em que medida esses ambientes e esse profissional podem articular políticas públicas, tecnologias digitais, acervos e práticas pedagógicas orientadas à autoria e à cidadania digital. Metodologicamente, o estudo adota uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundada em revisão sistemática de literatura produzida entre 2015 e 2025, complementada por análise documental de marcos normativos nacionais e paulistas relativos a bibliotecas escolares e Salas de Leitura. O corpus da pesquisa foi constituído a partir de buscas de informações em bases nacionais e internacionais, seguido procedimentos de triagem, definição de critérios de elegibilidade e análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciam, em primeiro lugar, a consolidação das Salas de Leitura como espaços estratégicos de mediação e de democratização do acesso à informação, ainda que marcados por assimetrias de infraestrutura, formação docente e integração curricular. Em segundo lugar, indicam que a presença de tecnologias digitais, por si só, não garante inovação pedagógica, sendo decisivo a curadoria informacional, o registro de práticas, o compartilhamento de experiências e a institucionalização de rotinas de produção de conhecimento pedagógico. Em terceiro lugar, mostram que o Professor Articulador tende a assumir funções de liderança em processos de Gestão da Informação e de Gestão do Conhecimento na escola, embora frequentemente sem respaldo adequado institucional e em políticas de formação continuada. Como síntese teórico-analítica, o estudo propõe o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura, que organiza eixos, processos, papéis e indicadores para orientar diagnósticos, planejamentos e pesquisas futuras sobre esses ambientes como ecossistemas de inovação educacional. Conclui-se que fortalecer as Salas de Leitura como ecossistemas informacionais e de aprendizagem requer alinhar marcos legais, investimentos em infraestrutura, valorização do Professor Articulador e estratégias de Gestão do Conhecimento orientadas à equidade e à qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Salas de Leitura. Gestão do Conhecimento. Gestão da Informação. Professor Articulador. Inovação educacional.

ABSTRACT

This research employs a critical-interpretive perspective to analyze "Reading Rooms" within the São Paulo state school system as innovation ecosystems. Drawing upon the theoretical frameworks of information management and information literacy, the study examines the pivotal role of the Articulating Professor in the digital age. The primary objective is to discuss the extent to which these environments and professionals can integrate public policies, digital technologies, collections, and pedagogical practices to foster student authorship and digital citizenship. Methodologically, the study adopts a qualitative, bibliographic approach based on a systematic literature review spanning the years 2015 to 2025. This is complemented by a documentary analysis of national and state-level regulatory theoretical frameworks concerning school libraries and Reading Rooms. The research corpus was assembled through comprehensive searches in national and international databases, followed by rigorous screening, eligibility assessment, and thematic content analysis. The findings demonstrate, first, that Reading Rooms have solidified their position as strategic hubs for mediation and the democratization of information access, despite being hindered by disparities in infrastructure, teacher training, and curricular integration. Second, the results indicate that the mere presence of digital technologies does not inherently guarantee pedagogical innovation; success depends on informational curation, the systematic documentation of practices, the sharing of experiences, and the institutionalization of routines for producing pedagogical knowledge. Third, the study reveals that the Articulating Professor tends to assume leadership in Information and Knowledge Management processes within the school, although frequently without sufficient institutional support or robust continued education policies. As a theoretical-analytical synthesis, the research proposes the Integrated Knowledge Management Model for Reading Rooms (MIGCSL). This framework organizes axes, processes, roles, and indicators to guide future diagnostics, planning, and research on these environments as ecosystems of educational innovation. The study concludes that strengthening Reading Rooms as informational and learning ecosystems requires the alignment of legal theoretical frameworks, infrastructure investment, the professional valuation of the Articulating Professor, and Knowledge Management strategies focused on equity and quality in basic education.

Keywords: Reading Rooms. Knowledge Management. Information Management. Articulating Professor. Educational Innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama relacional e conceitual do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL).....	18
Figura 2 - Layout Padrão da Sala de Leitura (77,76 m ²).....	24
Figura 3 - Síntese comparativa das dimensões de Gestão da Informação (GI) e Gestão do Conhecimento (GC).....	34
Figura 4 - Temas mais frequentes na Fundamentação Teórica.....	36
Figura 5 - Temas mais frequentes na Fundamentação Teórica.....	73
Figura 6 - Interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Sala de Leitura.....	90
Figura 7 - Ilustração do modelo MIGCSL e seus eixos analíticos e operacionais.....	107
Figura 8 - Eixos analíticos e operacionais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL).....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do Marco Legal: Do Espaço Físico (Lei 12.244/10) ao Ecossistema de Inovação (Lei 14.837/24).....	26
Quadro 2 - Definições e Conceitos: Sala de Leitura, Mediação e Professor Articulador.	30
Quadro 3 - Definições e Conceitos de GI, GC e Inovação	42
Quadro 4 - Principais Autores e Definições da Fundamentação Teórica.....	51
Quadro 5 - Marcos Normativos e Estado da Arte (2015-2025)	61
Quadro 6 - Estratégias de busca e resultados por base de dados (2015-2025)	74
Quadro 7 - Categorização das TICs Mapeadas na Literatura e Articulação com a GC .	91
Quadro 8 - Síntese das Dimensões Analíticas e Operacionais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL).....	105

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado / Extenso
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CoInfo	Competência em Informação
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
GC	Gestão do Conhecimento
GI	Gestão da Informação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MIGCSL	Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura
PC	Professor Coordenador
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSL	Programa Sala de Leitura
RBBB	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
RDBCI	Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação (forma plural usada no texto)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1.	Autoapresentação	13
1.2	Relevância do Estudo.....	14
1.3	Formulação do Problema	15
1.4	Objetivos.....	16
1.5	Estrutura da Dissertação	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Salas de Leitura como bibliotecas escolares modernas: mediações pedagógicas, serviços e papel do Professor Articulador.....	21
2.2	Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Ciclo de Inovação	32
2.3	Sociedade da Informação, TICs e epistemologia da Ciência da Informação.....	44
2.4	Políticas públicas, marcos normativos e estado da arte sobre Salas de Leitura e bibliotecas escolares (2015-2025).....	55
2.5	Fechamento do Referencial Teórico	64
3	METODOLOGIA	66
3.1	Tipo de pesquisa e delineamento metodológico	66
3.2	Procedimentos de busca, seleção e organização do corpus	69
3.3	Procedimentos de análise, limitações do estudo e considerações éticas.....	77
3.4	Recorte temporal e geográfico do estudo.....	82
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	84
4.1	Caracterização geral da produção analisada e aderência aos objetivos da pesquisa	85
4.2	TICs, competência em informação e ecossistemas híbridos de aprendizagem nas Salas de Leitura.....	86
4.3	Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e mediações do Professor Articulador	92
4.4	O Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)	98
4.5	Gestão da informação e inovação nas Salas de Leitura: contribuições, limites e tensões.....	107
4.6	Lacunas, agenda de pesquisa e desdobramentos do estudo	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE	128

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ambiente escolar brasileiro vem sendo atravessado por intensos processos de transformação digital, impulsionados pela expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pela difusão da cultura em rede e por novas políticas públicas para bibliotecas e Salas de Leitura. Nas escolas públicas, esses espaços deixam de ser compreendidos apenas como locais de guarda de acervos e se afirmam, gradualmente, como ambientes de aprendizagem, de mediação cultural e de produção de conhecimento, articulados ao currículo e às demandas concretas da comunidade escolar. No Estado de São Paulo, o Programa Sala de Leitura insere-se nesse movimento ao reposicionar a leitura, a pesquisa e o acesso à informação como dimensões estratégicas da formação cidadã, aproximando as Salas de Leitura da noção de bibliotecas escolares modernas, integradas ao projeto pedagógico das unidades.

Nesse contexto, ganha centralidade o debate sobre como a escola organiza, compartilha e converte em inovação o conhecimento que circula em seu interior. A literatura de Gestão do Conhecimento (GC) mostra que organizações “aprendentes” são aquelas capazes de articular saberes tácitos e explícitos em processos contínuos de criação, registro, combinação e internalização de conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Em ambientes educacionais, essa dinâmica abrange tanto o conhecimento produzido pelos estudantes em suas práticas de leitura, pesquisa e autoria, quanto o conhecimento pedagógico construído coletivamente entre docentes, estudantes e todos os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

As Salas de Leitura, concebidas como núcleos informacionais e pedagógicos, constituem espaços privilegiados para que esses fluxos sejam mediados, organizados e ressignificados, aproximando a escola de modelos de GC que favorecem a inovação educacional e a consolidação de comunidades de aprendizagem (WENGER, 1998, p. 45; HOFFMANN, 2011).

A integração das TICs reconfigura ainda mais esse cenário. Quando utilizadas de forma crítica e intencional, as tecnologias digitais ampliam o acesso a fontes de informação, diversificam linguagens e suportes e possibilitam novas formas de interação e construção colaborativa do conhecimento. Salomon (1993, p. 111) destaca que ferramentas tecnológicas atuam como extensões cognitivas, reorganizando modos de pensar e aprender. Em consonância com essa visão, Moran (2013, p. 17) aponta que os ambientes mediados por TICs favorecem a personalização de

percursos formativos, a autoria estudantil e uma maior autonomia intelectual, desde que integrados a projetos pedagógicos consistentes.

No entanto, tais potencialidades não se realizam automaticamente: dependem da existência de projetos pedagógicos consistentes, de práticas de mediação docente que articulem leitura, pesquisa e produção, e de processos de Gestão da Informação (GI) e GC que evitem a dispersão informacional, transformando dados e informações em valor educativo para fortalecer a criação e troca de conhecimento, principalmente na escola pública. Nessa perspectiva, a mediação docente, especialmente a desempenhada pelo Professor Articulador da Sala de Leitura, torna-se elemento estruturante e motivador nesse processo. Esse profissional atua na confluência entre ambiente escolar, acervos físicos e digitais, TICs e práticas educacionais, organizando experiências de leitura e pesquisa, apoiando projetos interdisciplinares e promovendo o compartilhamento sistemático de saberes entre professores e estudantes.

Ao fomentar práticas colaborativas, registrar e disseminar experiências bem-sucedidas e estimular o uso qualificado das TICs, o Professor Articulador contribui para que a Sala de Leitura se configure como um espaço de GC, no qual conhecimentos individuais são convertidos em patrimônio coletivo da escola e podem sustentar trajetórias de inovação pedagógica nas redes públicas.

É nesse cruzamento temático Salas de Leitura, tecnologias digitais, mediação docente, Gestão da Informação e do Conhecimento, práticas pedagógicas e inovação educacional que se insere a presente pesquisa. Tomando como foco as Salas de Leitura das escolas públicas estaduais de São Paulo e o papel pedagógico do Professor Articulador, a pesquisa explora como a integração entre TICs e GC pode fortalecer a criação e troca de conhecimento escolar e potencializar a inovação educacional nesses contextos. As seções seguintes detalham a relevância do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia adotada, compondo o percurso teórico-metodológico que sustenta o desenvolvimento da pesquisa.

1.1. Autoapresentação

A trajetória profissional do autor vincula-se à educação pública paulista, com atuação contínua no magistério e na gestão escolar ao longo de mais de duas décadas. Trata-se de professor efetivo de Matemática da rede estadual de ensino de São Paulo que, atualmente, exerce a função de Vice-Diretor na Escola Estadual Profa. Maria Aparecida dos Santos Oliveira, no município de

Ibitinga/SP. A experiência docente e administrativa desenvolveu-se tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, incluindo o exercício das funções de Coordenador Pedagógico e Vice-Diretor em diferentes períodos da carreira.

A formação acadêmica caracteriza-se pela articulação entre as áreas de Ciências Exatas, Gestão e Educação. O pesquisador possui graduação em Ciências com Habilitação em Matemática, Licenciatura em Administração Escolar e Supervisão Escolar, Tecnologia em Gestão Empresarial, Bacharelado em Tecnologia da Informação com ênfase em Internet das Coisas e Engenharia da Computação. Essa formação diversificada contribuiu para uma compreensão ampliada dos processos pedagógicos, administrativos e tecnológicos que permeiam o cotidiano escolar.

Registra-se, ainda, a titulação de especialista em Coordenação Pedagógica e em Administração Pública com Ênfase em Administração Escolar, além da realização de cursos de aperfeiçoamento voltados à gestão do currículo, metodologias de ensino de Matemática, prevenção do uso de drogas, linguagem audiovisual na escola e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Tais formações complementares fortaleceram a atuação profissional em processos de planejamento pedagógico, acompanhamento do trabalho docente e gestão educacional.

No estágio atual, o autor é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A investigação desenvolvida alinha-se à interface entre gestão escolar, bibliotecas escolares e gestão da informação e do conhecimento, buscando compreender e analisar os processos informacionais que sustentam as práticas educativas no contexto da escola pública. Essa trajetória profissional e acadêmica fundamenta o interesse investigativo que orienta a presente pesquisa, articulando a experiência prática e a reflexão teórica no campo da Ciência da Informação aplicada à educação.

1.2 Relevância do Estudo

A relevância desta pesquisa é multidimensional, abrangendo dimensões acadêmicas, sociais e educacionais. Academicamente, esta pesquisa contribui significativamente para a área da Ciência da Informação, alinhando-se diretamente à linha de pesquisa "Conhecimento e Informação para Inovação" do PPGCI/UFSCar (2024), ao investigar como a informação e o conhecimento se tornam elementos estratégicos para a inovação em um contexto educacional específico. A análise da GC em um ambiente não corporativo, como a Sala de Leitura, oferece uma perspectiva inovadora e expande o escopo tradicional dos estudos na área.

Social e educacionalmente, a relevância é premente. As Salas de Leitura nas escolas estaduais de São Paulo, muitas vezes subutilizadas, representam um ponto de contato vital entre a escola e a comunidade, com potencial latente para se tornarem centros dinâmicos de aprendizado e inovação. A sociedade contemporânea exige cidadãos capazes de interagir criticamente com o universo da informação digital, e estes espaços, com a devida instrumentalização, **constituem** *locus* privilegiado para o desenvolvimento dessas competências.

Nesse mesmo horizonte, a Lei nº 14.837/2024 instituiu o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), reforçando a urgência de democratizar o acesso à informação e integrar novas tecnologias ao ambiente escolar, o que redefine o papel da biblioteca como equipamento cultural e pedagógico obrigatório (BRASIL, 2024).

Adicionalmente, a pesquisa destaca o papel central do Professor Articulador, figura-chave para a transformação e uso desses espaços. Compreender como a sua atuação pedagógica pode catalisar a integração de TICs e a GC é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas e programas de formação mais eficazes. A Portaria Conjunta COPED/CGRH de 17/01/2025, ao exigir uma "proposta inicial de trabalho" e "avaliação de perfil" para a atribuição de suas aulas, já sinaliza uma preocupação com a qualificação e o alinhamento às demandas contemporâneas, reforçando a pertinência desta pesquisa (São Paulo, 2025).

Assim, a pesquisa busca preencher uma lacuna na literatura acadêmica que, embora aborde TICs e educação, frequentemente não se aprofunda na especificidade das Salas de Leitura e na complexa interação entre tecnologia, gestão do conhecimento e o mediador humano. Ao fornecer subsídios teóricos e práticos, os resultados desta pesquisa poderão auxiliar gestores, formuladores de políticas e os próprios professores na elaboração de estratégias que transformem esses espaços em ecossistemas de inovação.

1.3 Formulação do Problema

A incorporação das TICs nos contextos educacionais, particularmente nas Salas de Leitura das escolas públicas de São Paulo, delineia um cenário repleto de oportunidades e desafios. Embora a literatura reconheça amplamente a capacidade das TICs de aprimorar a gestão do conhecimento e estimular a inovação (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), a realização efetiva desse potencial em ambientes educacionais públicos exige um exame abrangente da sua dinâmica e especificidade. A existência de recursos tecnológicos não garante a sua aplicação

estratégica ou a facilitação da criação e disseminação do conhecimento. O papel do professor articulador surge como um componente fundamental neste contexto, servindo como mediador e catalisador no uso e aplicação dessas ferramentas de apoio pedagógico.

Assim, a presente pesquisa procura abordar a seguinte questão de pesquisa:

De que forma a integração estratégica das Tecnologias da Informação e Comunicação e a atuação pedagógica do Professor Articulador nas Salas de Leitura das escolas públicas estaduais de São Paulo podem potencializar os processos de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e inovação educacional, contribuindo para a consolidação desses espaços como ecossistemas de aprendizagem?

Esta questão orientadora visa explorar a intrincada interação entre infraestrutura tecnológica, práticas de GC e mediação humana qualificada, com o propósito de elucidar os mecanismos pelos quais estes componentes convergem para potencializar processos de inovação pedagógica num cenário educacional.

1.4 Objetivos

Como **objetivo geral**, esta pesquisa propõe-se a, com base na literatura especializada, identificar os mecanismos e as condições pelos quais a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a atuação pedagógica do Professor Articulador potencializam os processos de Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento, com vistas à promoção da inovação pedagógica nas Salas de Leitura das escolas públicas estaduais de São Paulo.

No que concerne aos **objetivos específicos**, esta investigação envolve:

- Mapear e categorizar as TICs documentadas na literatura como aplicadas ou aplicáveis às salas de leitura, analisando suas potencialidades para os processos de Gestão do Conhecimento (criação, compartilhamento, armazenamento e aplicação) e para a inovação educacional.
- Identificar e analisar, nos estudos publicados, as práticas e estratégias de mediação do professor articulador que catalisam a integração das TICs com os processos de GC.
- Sistematizar as evidências encontradas na literatura para propor um *framework* conceitual que modele a inter-relação entre TICs, GC, a atuação do professor articulador e os resultados inovadores no contexto das Salas de Leitura.

1.5 Estrutura da Dissertação

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, delineada para compreender a complexidade das mediações informacionais e pedagógicas que constituem as Salas de Leitura da rede estadual de São Paulo. Para garantir o rigor científico e a profundidade analítica, o percurso metodológico fundamenta-se na articulação orgânica entre a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, cuja exposição textual segue uma lógica sistemática que parte de conceitos amplos e marcos normativos até atingir as especificidades do objeto de estudo.

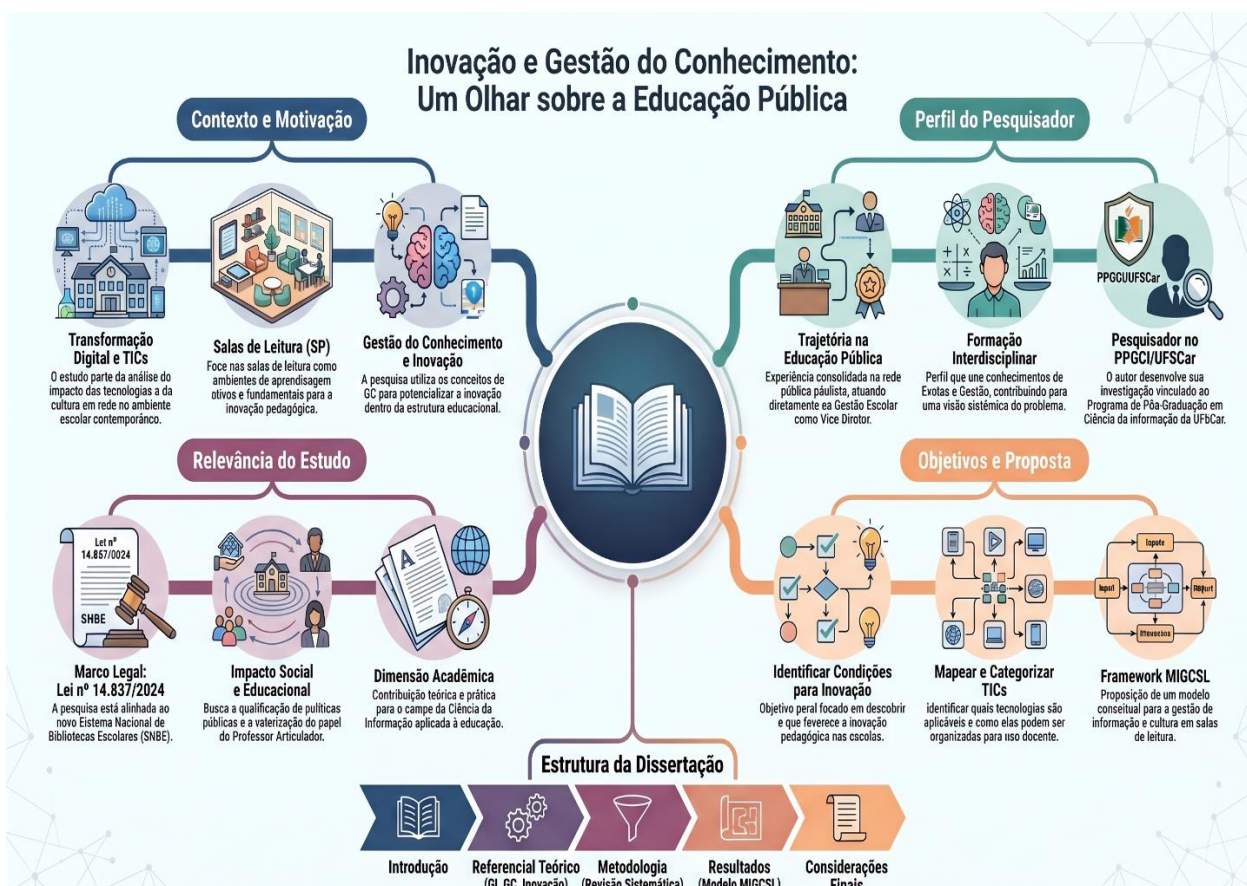
O corpo desta dissertação encontra-se estruturado em cinco seções primárias interligadas, organizadas para proporcionar uma compreensão articulada do tema e conectar os fundamentos conceituais às implicações práticas para a Ciência da Informação e a educação pública. A Seção 1 (Introdução) contextualiza a investigação, apresentando a justificativa, a relevância multidimensional, o problema orientador e os objetivos da pesquisa, além de organizar o desenho geral do trabalho. A Seção 2 (Referencial Teórico) estabelece as bases conceituais e epistemológicas do estudo, mapeando as interfaces da Ciência da Informação, da Gestão da Informação (GI) e da Gestão do Conhecimento (GC) frente às transformações da Sociedade da Informação e da cibercultura. O levantamento bibliográfico concentra-se na análise crítica da produção acadêmica sobre inovação educacional, competência em informação e o papel pedagógico do Professor Articulador, enquanto a vertente documental dedica-se ao exame minucioso do arcabouço normativo nacional e paulista que regula o Programa Sala de Leitura, permitindo confrontar as prescrições legais com o estado da arte da teoria.

A Seção 3 (Metodologia) detalha o delineamento metodológico da pesquisa bibliográfica e qualitativa, explicitando o protocolo e as etapas de desenvolvimento da revisão sistemática de literatura. São descritos de forma transparente os procedimentos de busca, os descritores e filtros empregados para a seleção e organização do corpus de 91 estudos, os critérios de elegibilidade para análise de conteúdo temática, bem como as limitações inerentes à abordagem, as instabilidades normativas do programa e as considerações éticas e jurídicas que guiaram a investigação. A Seção 4 (Resultados e Discussões) expõe os achados teóricos e empíricos decorrentes do corpus analisado. Nesta seção, são exploradas as interações operacionais entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as mediações do Professor Articulador, fundamentando a proposição original do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL). São discutidos, ainda, os limites, as tensões e as lacunas do campo prático da escola

pública, desenhando uma agenda prospectiva de pesquisa aplicada. Por fim, a Seção 5 (Considerações Finais) sintetiza os principais pontos da investigação em nível agregado e institucional, correlacionando os achados aos objetivos propostos, indicando desdobramentos futuros para a formulação de políticas públicas e trilhas formativas docentes.

Para guiar a compreensão conceitual desta pesquisa, a Figura 1 apresenta o diagrama relacional e conceitual do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL). A ilustração sintetiza visualmente a articulação sistêmica entre os eixos indissociáveis de Gestão da Informação (GI) e Gestão do Conhecimento (GC), demonstrando como essas dimensões funcionam como engrenagens integradas que retroalimentam e sustentam as práticas de inovação educacional e o letramento no ambiente escolar de forma contínua.

Figura 1 - Diagrama relacional e conceitual do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A emergência do tema desta pesquisa está diretamente vinculada às transformações estruturais que marcaram a passagem para a chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento, processo historicamente associado à centralidade crescente da informação, do conhecimento e das tecnologias nos modos de organização social. A partir do final do século XX, tais transformações passaram a ser objeto sistemático de investigação acadêmica e de formulação de políticas públicas, sobretudo em função de seus impactos sobre a educação, a cultura e os processos de mediação do conhecimento.

No Brasil, esse debate ganhou densidade institucional com a publicação do *Livro Verde da Sociedade da Informação*, que consolidou a compreensão de que informação, conhecimento e tecnologia constituem vetores estratégicos de desenvolvimento. Ao inserir explicitamente a educação nesse cenário, o documento deslocou o foco da simples modernização tecnológica para a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, curriculares e informacionais, reconhecendo a escola como espaço central de formação para a participação social em contextos informacionalmente complexos (TAKAHASHI, 2000, p. 7-9).

Esse movimento inaugura um campo de problematização que ultrapassa a dimensão instrumental das Tecnologias da Informação e Comunicação, passando a interrogá-las como mediações sociotécnicas que reorganizam práticas culturais, educativas e cognitivas. Nesse sentido, a informação deixa de ser concebida como dado neutro ou objeto estático e passa a ser compreendida como fenômeno relacional, situado e dependente de contextos históricos, tecnológicos e sociais. O conhecimento, por sua vez, é entendido como processo de apropriação, interpretação e recombinação da informação no interior de práticas organizadas, perspectiva particularmente relevante para ambientes escolares mediados por acervos, currículos e tecnologias digitais (SANTAELLA, 2010).

A reflexão crítica sobre tecnologia também se constitui como marco fundacional desse campo de estudos. Ao compreendê-la como fenômeno histórico-social, inseparável das relações de poder, trabalho e cultura, Vieira Pinto (2005) rompe com abordagens deterministas que tratam a tecnologia como entidade autônoma ou neutra. Essa perspectiva é decisiva para analisar a inserção das TICs na educação sem “fetichizar” a inovação ou reduzi-la à adoção de artefatos, enfatizando

a necessidade de compreender os usos tecnológicos em seus contextos concretos de produção e mediação (VIEIRA PINTO, 2005).

No âmbito educacional, essas transformações passam a ser analisadas também em função de seus impactos sobre os modos de ensinar e aprender. Kenski (2012) destaca que as tecnologias configuram novas linguagens, reorganizam tempos e espaços educativos e produzem cartografias cognitivas distintas, exigindo tratamento pedagógico e formativo que vai além da infraestrutura e considera a intencionalidade didática, a mediação docente e a reorganização das práticas escolares (KENSKI, 2012).

É a partir desse conjunto de debates que articulam Sociedade da Informação, concepções críticas de tecnologia, epistemologia da informação e educação que se insere o tema desta pesquisa. A sala de leitura escolar passa a ser compreendida não apenas como espaço físico ou repositório de acervos, mas como ecossistema informacional e pedagógico, no qual se cruzam práticas de leitura, mediação, organização do conhecimento e uso de TICs, demandando abordagens analíticas ancoradas na Ciência da Informação.

Para compreender a Sala de Leitura como um ecossistema de inovação, é imperativo delimitar o lugar institucional e normativo de onde se fala. No Estado de São Paulo, o Programa Sala de Leitura (PSL) não se configura apenas como um depósito de livros, mas como um "espaço pedagógico de trabalho interdisciplinar" (SÃO PAULO, 2024, p. 15). Segundo a Resolução SEDUC nº 92/2024, que organiza o programa nas escolas de tempo parcial, a Sala de Leitura tem como objetivo central oferecer à comunidade escolar oportunidades de participação em projetos de leitura, pesquisa e escrita, garantindo o acesso a acervos diversificados, tanto físicos quanto digitais (SÃO PAULO, 2024).

Historicamente, a implantação sistemática desse programa em todas as escolas da rede estadual paulista ocorreu a partir de 2009, consolidando uma política pública que busca transformar a biblioteca escolar tradicional em um ambiente dinâmico e articulado ao currículo (FERREIRA, 2020, p. 42). Essa transição é marcada pela passagem de uma visão de "guarda de acervo" para uma visão de "mediação cultural", na qual a Sala de Leitura atua como um dispositivo de mediação essencial para a formação do sujeito crítico e autônomo (SILVA GIMENEZ, 2015; CAMPELLO, 2003).

Nesse cenário, emerge a figura central desta pesquisa: o Professor Articulador da Sala de Leitura. Diferente do bibliotecário tradicional, o Professor Articulador é um docente que,

selecionado mediante perfil profissional, assume a liderança pedagógica do espaço. Suas atribuições, detalhadas no Artigo 7º da Resolução SEDUC nº 92/2024, incluem desde a elaboração de um Plano de Ação norteador até o apoio direto aos estudantes no uso de plataformas educacionais e na recuperação de competências de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2024). A solução mais adequada para esses espaços seria a parceria entre o bibliotecário e o Professor Articulador em todas as unidades escolares. Contudo, tal arranjo raramente se concretiza, em virtude de restrições orçamentárias e da ainda insuficiente valorização institucional das bibliotecas escolares e Salas de Leitura nas redes públicas.

Nesta pesquisa, as noções de Gestão da Informação (GI) e Gestão do Conhecimento (GC) referem-se especificamente aos fluxos informacionais mediados pelo Professor Articulador no interior do ambiente regulamentado pelo Programa Sala de Leitura (PSL). A GI, neste contexto, manifesta-se na organização e supervisão do acervo e dos materiais disponíveis (SÃO PAULO, 2024, Art. 7º, IX), enquanto a GC se materializa na socialização de práticas pedagógicas e no desenvolvimento de projetos que convertem a informação em conhecimento escolar e inovação educacional.

2.1 Salas de Leitura como bibliotecas escolares modernas: mediações pedagógicas, serviços e papel do Professor Articulador

A Sala de Leitura é concebida, nesta pesquisa, como um ecossistema informacional-pedagógico em que políticas de acervo, organização, serviços e mediações docentes se articulam para sustentar práticas de leitura, pesquisa e autoria discente. No campo brasileiro da Biblioteconomia e da Educação, esta compreensão converge para os conceitos de infoeducação e "lugar de cultura" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Sob esta ótica, a mediação simbólica e a curadoria de suportes criam as condições necessárias para a apropriação crítica da linguagem e para experiências cognitivas vinculadas ao currículo (PIERUCCINI, 2014).

A compreensão da Sala de Leitura como um ecossistema de inovação pressupõe uma profunda revisão das práticas educativas tradicionais. Nesse sentido, a perspectiva de Zabala (1998) contribui para a análise ao definir que a prática educativa deve ser pautada em um enfoque globalizador, no qual o aprendizado ganha sentido por meio da articulação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

No Programa Sala de Leitura (PSL), essa visão materializa-se na função do Professor Articulador, que deixa de ser um mero transmissor de informações para tornar-se o mediador que organiza as condições para que o estudante desenvolva autonomia e competência informacional em um ambiente híbrido. Essa reconfiguração da atuação profissional exige que a integração tecnológica seja tratada de forma indissociável nas trilhas de formação continuada do magistério (SOUSA, 2015). Portanto, a prática desse docente converge para o que Zabala (1998) denomina de gestão de situações de aprendizagem complexas, nas quais o acervo e as TICs servem como ferramentas para a construção de significados e para a intervenção crítica na realidade, atendendo de maneira direta às premissas de integralidade e interdisciplinaridade emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Para fins operacionais nesta investigação, define-se ecossistema a partir da ecologia organizacional aplicada à Ciência da Informação, compreendendo-o como um arranjo sociotécnico dinâmico e complexo no qual agentes humanos (estudantes, docentes e comunidade), infraestruturas materiais (acervos físicos e digitais), fluxos informacionais e tecnologias interagem de maneira interdependente. Na Sala de Leitura, esse ecossistema se caracteriza pela capacidade adaptativa de converter os recursos informacionais disponíveis em estímulos à aprendizagem, dependendo intrinsecamente da qualidade das mediações ocorridas em seu interior para manter o equilíbrio e a sustentabilidade das práticas curriculares.

A Sala de Leitura, portanto, não é um apêndice logístico da escola, mas um dispositivo de mediação que integra objetivos formativos, tempos e espaços, articulando-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às demandas de aprendizagem concretas da comunidade escolar (CAMPELLO, 2003; CUNHA, 2001).

Uma vez definido o caráter pedagógico e a centralidade desse ambiente na estrutura curricular, torna-se necessário detalhar os modos pelos quais essa missão identitária se operacionaliza no cotidiano escolar. Essa transição do plano das intencionalidades políticas para a dimensão prática exige a estruturação de um portfólio de atividades concretas, no qual os fluxos informacionais sejam gerenciados e convertidos em ações didáticas sistemáticas. Sob essa perspectiva, a tradução da Sala de Leitura como um ecossistema vivo de aprendizagem pressupõe mapear as finalidades e os serviços regulamentares que sustentam a sua dinâmica de funcionamento.

No plano de suas finalidades, a Sala de Leitura visa democratizar o acesso à informação e à cultura escrita, desenvolver competências de leitura e pesquisa, apoiar o trabalho docente com recursos de referência e promover práticas autorais (relatos, resenhas, zines, podcasts, mostras). Para tanto, a literatura descreve um conjunto de serviços: desenvolvimento e avaliação de coleções; organização e representação da informação (catalogação, indexação, metadados); serviço de referência e orientação de estudos; mediações de leitura (contação, círculos, clubes, rodas); educação de usuários e letramento informacional; e integração com projetos curriculares interdisciplinares (CAMPELLO, 2003; GUIMARÃES, 2008; BELLUZZO, 2014). A pertinência pedagógica desses serviços está em transformar o acervo em repertório didático, evitando a “acumulação improdutiva” de materiais pouco descritos ou desconectados do currículo (CUNHA, 2001; GUIMARÃES, 2008).

A materialidade das Salas de Leitura na rede estadual paulista é estruturada a partir de diretrizes técnicas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que estabelece padrões de *layout* conforme a capacidade de atendimento das unidades escolares. Esses espaços são projetados em três dimensões principais: ambientes de 77,76 m² para até 44 usuários, 51,84 m² para 24 usuários e 25,92 m² para 14 usuários. A Figura 2 ilustra o *layout* padrão da Sala de Leitura de 77,76 m².

O mobiliário padrão, que inclui mesas de informática, estantes de exposição e leitores ópticos para código de barras, evidencia a intenção de transformar esses locais em centros híbridos de informação, onde o suporte impresso e o digital coexistem para apoiar as práticas investigativas.

A integração curricular supõe que a Sala de Leitura opere por demandas de aprendizagem (objetivos, habilidades, sequências) e não por agendas paralelas. Kenski enfatiza que a convergência entre linguagens, texto, imagem, som e entre tempos/espacos (sala de aula, Sala de Leitura, ambientes virtuais) redefine o trabalho pedagógico, exigindo projetos de mediação com intencionalidade didática, avaliação formativa e autoria estudantil (KENSKI, 2012).

Esse alinhamento se expressa em práticas como percursos de pesquisa escolar (problematização, buscas, avaliação de fontes, sínteses e comunicação), clubes de leitura com documentação reflexiva e repositórios pedagógicos que registram sequências testadas, rubricas e produtos de estudantes (CAMPELLO, 2003; BELLUZZO, 2014). Ao operar nessa lógica, a Sala de Leitura deixa de se configurar como um "espaço-evento" aqui definido como um ambiente de uso intermitente e episódico, restrito a atividades sazonais ou isoladas e assume a função de um

A curadoria e a Gestão da Informação (GI) são camadas estruturantes do funcionamento da Sala de Leitura. Guimarães destaca que padrões de representação temática (tesauros, descritores, taxonomias pedagógicas) e metadados consistentes aumentam a recuperabilidade e o reuso didático do acervo (GUIMARÃES, 2008). Belluzzo, por sua vez, mostra que competência em informação é dimensão indissociável do serviço, pois orienta estudantes e professores a localizarem, selecionar, avaliar e utilizar fontes com critérios de qualidade e pertinência ao problema investigado (BELLUZZO, 2014). No plano pedagógico, essas mediações se conectam a metodologias ativas e à avaliação formativa, permitindo documentar aprendizagens e orientar intervenções de leitura e escrita a partir de evidências (MORAN, 2015).

Esses processos de gestão e mediação não ocorrem de forma espontânea; eles demandam a atuação de um sujeito qualificado capaz de orquestrar a interação entre acervo e currículo. Nesse cenário, ganha destaque o Professor Articulador, figura central para ligar Sala de Leitura, currículo e práticas docentes. Marco Silva sustenta que a docência em ecossistemas conectados envolve interatividade planejada e autoria compartilhada, deslocando o professor de transmissor para curador e *designer* de experiências (SILVA, 2013).

No âmbito da cibercultura, Santos (2019) enfatiza que a mediação pedagógica exige um docente capaz de orquestrar redes de colaboração, repertórios multimodais e produções autorais distribuídas. Sob esse prisma, as atribuições do Professor Articulador são reconfiguradas para contemplar o mapeamento de necessidades informacionais e leitoras, a liderança de comunidades de prática com seus pares e a orientação de percursos investigativos e projetos integradores. Adicionalmente, cabe a esse profissional registrar as lições aprendidas em repositórios escolares e assegurar padrões descritivos mínimos para os artefatos pedagógicos, viabilizando sua recuperação e reuso. Essa arquitetura conceitual de atuação docente encontra imediata consonância com o arcabouço normativo que estrutura a rede pública paulista. Nesse contexto, a Resolução SE nº 15/2009 constitui o marco histórico inicial que instituiu e disciplinou o programa na rede estadual, configurando a Sala de Leitura como espaço estratégico para práticas investigativas e de fruição cultural, dotado de atribuições pedagógicas e organizacionais intrínsecas.

Ao longo do tempo, o quadro normativo das Salas de Leitura evoluiu significativamente, desde a Resolução SEDUC nº 114/2021, que estabeleceu as condições de instalação e gestão, até as atualizações de 2024. As Resoluções SEDUC nº 92, 93 e 95/2024 disciplinaram a atribuição de aulas e a carga horária do docente responsável em escolas de tempo parcial (SÃO PAULO, 2024).

Para o ano letivo de 2025, o Guia de Apoio ao Planejamento Escolar (SÃO PAULO, 2025) consolida o papel do Professor Articulador como mediador estratégico, com as seguintes funções:

- **Inovação e Fluência:** Implementar estratégias para incentivar a leitura e aprimorar a fluência leitora dos estudantes.
- **Articulação Colaborativa:** Coordenar ações integradas entre docentes, funcionários e estudantes para fomentar um ambiente de aprendizagem envolvente.

O modelo paulista não está isolado; ele dialoga diretamente com os avanços da legislação federal, que recentemente elevou o status da biblioteca escolar no país.

O quadro normativo paulista converge com a legislação federal, especificamente com a Lei nº 12.244/2010 (universalização das bibliotecas) e a Lei nº 14.837/2024. Esta última institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) e redefine a biblioteca como equipamento cultural e pedagógico obrigatório, essencial para o processo educativo ao integrar acervos e mediações à dinâmica curricular (BRASIL, 2010; 2024).

O Quadro 1 faz comparativo e detalha essas mudanças fundamentais, evidenciando como o novo marco legal do SNBE legitima a transformação das Salas de Leitura em verdadeiros ecossistemas de inovação, provendo o respaldo institucional necessário para a implementação das dimensões de GI e GC propostas pelo modelo **MIGCSL**.

Quadro 1 - Evolução do Marco Legal: Do Espaço Físico (Lei 12.244/10) ao Ecossistema de Inovação (Lei 14.837/24).

Aspecto	Lei 12.244/2010	Lei 14.837/2024 (SNBE)
Conceito	Foco na universalização do espaço físico.	Define como equipamento cultural e pedagógico obrigatório.
Abrangência	Acervo físico de livros e materiais.	Ecossistema híbrido: integração de acervos físicos e digitais.
Integração	Espaço de consulta e guarda.	Articulação direta com a vida curricular e o projeto pedagógico.
Estrutura	Biblioteca como unidade isolada.	Criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).
Papel Social	Apoio ao ensino.	Foco na inovação, inclusão digital e letramento informacional.

Fonte: O Autor (2026)

A relevância dessa alteração normativa para o MIGCSL reside no fato de que essa mudança legal desloca as Salas de Leitura da periferia institucional e as posiciona no núcleo estratégico da Gestão do Conhecimento escolar. Ao estabelecer a transição de um modelo de custódia física para um arranjo centrado no letramento informacional e na inclusão digital, a Lei nº 14.837/2024 institui a obrigatoriedade de se articular o acervo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Sob a lente da Ciência da Informação, essa integração pressupõe uma governança ativa que converta os fluxos de informação em conhecimento aplicado, aproximando o ambiente escolar dos conceitos de infoeducação e lugar de cultura defendidos por Perrotti e Pieruccini (2007). À luz desse respaldo normativo e teórico, constata-se que a nova lei confere amparo normativo à atuação do Professor Articulador como o gestor informacional e pedagógico do espaço, delegando-lhe a responsabilidade de coordenar a curadoria sociotécnica e integrar esses novos serviços e mediações ao cotidiano dos estudantes.

O Ministério da Educação explicitou que o SNBE visa apoiar redes estaduais e municipais, fortalecendo políticas de livro, leitura e atuação profissional nas bibliotecas escolares, o que inclui programas como o PSL (SÃO PAULO, 2024; BRASIL, 2024). Esse alinhamento normativo legitima a Sala de Leitura como eixo da política de leitura na escola, ancorado em competências profissionais específicas, infraestrutura e processos pedagógicos.

Apoiado por essa legislação e fundamentação teórica, o Professor Articulador deve operacionalizar seu trabalho em frentes de atuação claramente definidas.

No cotidiano escolar, o Professor Articulador atua em quatro frentes integradas. A primeira é a curadoria de acervos: seleção, avaliação e atualização permanente, considerando diversidade, acessibilidade, repertórios locais e demandas curriculares.

Cunha e Campello destacam que políticas de desenvolvimento de coleções precisam de critérios claros, participação docente e dados de uso para orientar aquisições e descarte (CUNHA, 2001; CAMPELLO, 2003). A segunda é a mediação de leitura e de informação: planejamento de ações (clubes, rodas, sarais, feiras), serviço de referência e oficinas de busca e avaliação de fontes, articuladas a objetivos de aprendizagem (BELLUZZO, 2014; GUIMARÃES, 2008).

A terceira frente é a integração curricular: por meio de projetos interdisciplinares e percursos investigativos, o Professor Articulador articula problemas, fontes, produtos e formas de avaliação em parceria com os docentes das diferentes áreas do conhecimento (KENSKI, 2012; MORAN, 2015). A quarta é a documentação e gestão do conhecimento escolar: registro de

sequências, rubricas, artefatos e lições aprendidas em repositórios com padrões descritivos, favorecendo reuso e melhoria contínua (BATISTA, 2012; TERRA, 2005).

A viabilidade dessas quatro frentes de atuação depende de uma organização institucional que assegure tempos e condições de trabalho compatíveis com as atribuições do Professor Articulador, conforme as diretrizes de carga horária e planejamento estabelecidas pela rede (SÃO PAULO, 2025).

Do ponto de vista organizacional, as resoluções paulistas definem carga horária e modo de atribuição das aulas de Sala de Leitura, com bloco indivisível e exigências de planejamento e participação em reuniões pedagógicas, o que confere tempo institucional para a mediação e para o trabalho intersetorial com a equipe (gestão, coordenação pedagógica, docentes de área).

Essas regras têm implicações diretas sobre a efetividade do serviço: ao garantir janelas de planejamento, atendimento e registro, a escola pode transformar ações pontuais em programas com metas, indicadores e avaliação. Diretores e PCs (professores coordenadores) têm, inclusive, atribuições explícitas na seleção e distribuição de carga horária do docente responsável pela Sala de Leitura, reforçando a necessária governança da política no nível da unidade escolar.

Além dos aspectos organizacionais, a efetividade da mediação pedagógica também depende das condições materiais e simbólicas do ambiente em que as práticas informacionais são desenvolvidas. Sob essa perspectiva, o constructo de *place-making* educacional entendido na literatura como o processo de ressignificação cultural e apropriação social que transforma um espaço estritamente físico em um "lugar" dotado de pertencimento e intencionalidade pedagógica sinaliza que a Sala de Leitura atua como um dispositivo produtor de práticas simbólicas, superando a concepção restrita de uma área de estocagem. Ao compor esse ambiente de leitura ampliada, que incorpora o acolhimento, a sinalização informacional clara, a acessibilidade, a diversidade de suportes e regimes de uso coerentes (abrangendo o empréstimo, a consulta, o estudo orientado e a produção cultural), a escola materializa os valores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e convida os estudantes a habitar o conhecimento (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007; PIERUCCINI, 2014).

Tais escolhas espaciais e simbólicas (disposição do mobiliário, zonas de silêncio e de conversa, estantes temáticas, exposições) são parte da mediação, pois influem na atenção, navegação e descoberta dimensões decisivas para a formação leitora e a investigação escolar.

As interfaces Sala de Leitura biblioteca escolar variam entre redes e unidades, mas, à luz do SNBE, recomendam-se critérios de complementaridade: onde houver biblioteca estruturada, a

Sala de Leitura pode atuar como laboratório pedagógico focado em sequências didáticas, clubes e projetos; onde não houver biblioteca plena, a Sala de Leitura tende a assumir funções ampliadas, incorporando serviços de acesso e referência, sem perder o foco na integração ao currículo. A literatura nacional aponta que essa integração requer comitês de leitura (com direção, coordenação, articulador e docentes), pactuação de planos anuais com metas (uso do acervo, frequência a atividades, produtos autorais) e indicadores (empréstimos, recuperação, fluência, participação), articulando-se ainda a políticas de acesso aberto às produções estudantis quando pertinente e seguro (CUNHA, 2001; CAMPELLO, 2003; BELLUZZO, 2014). Em São Paulo, tais arranjos encontram respaldo nas normativas recentes e em orientações da rede.

A eficácia desse arranjo depende, em última análise, da capacidade do Professor Articulador em formar pares e disseminar competências na equipe escolar.

No trabalho com docentes de área, o Professor Articulador atua como assessor pedagógico: levanta repertórios por componente curricular (língua portuguesa, ciências, história, artes), sugere fontes de qualidade (livros, artigos, bases, repositórios), planeja colaborativamente tarefas de pesquisa (problematizações, roteiros de busca, critérios de avaliação de fontes), e coavalia produtos (resenhas, artigos, podcasts, exposições).

Em paralelo, conduz formação continuada no serviço, compartilhando tutoriais, bibliografias, estratégias de mediação e rubricas de leitura/pesquisa. Terras e Batista mostram que, ao documentar essas práticas em repositórios institucionais, a escola retém e dissemina conhecimento pedagógico, reduzindo a dependência de indivíduos e criando memória curricular útil ao planejamento (TERRA, 2005; BATISTA, 2012).

Por fim, a transposição dessas práticas para o meio digital impõe a necessidade de rigor ético e proteção jurídica no tratamento da informação.

Assim, a proteção de dados e a cidadania digital atravessam o funcionamento da Sala de Leitura, sobretudo quando se utilizam plataformas e se documentam aprendizagens. Silveira chama atenção para o desenho de políticas de privacidade e consentimento adequadas ao contexto escolar e para a educação crítica contra a desinformação, com implicações para escolhas de plataformas, práticas de registro e circulação de conteúdos (SILVEIRA, 2018).

A articulação convergente entre governança informacional, mediação pedagógica e marcos normativos representados pelas Leis nº 12.244/2010 e nº 14.837/2024 e pelas Resoluções SEDUC-SP permite que a Sala de Leitura consolide seu papel como o núcleo informacional do

currículo. Sob essa égide, o Professor Articulador assume a liderança dos processos de curadoria, formação continuada e inovação pedagógica sustentada.

O Quadro 2 apresenta as definições e conceitos de Sala de Leitura, Mediação e Professor Articulador

Quadro 2 - Definições e Conceitos: Sala de Leitura, Mediação e Professor Articulador.

Autor(es) / Ano	Conceito / Tema	Definição e Significado no Texto
Perrotti; Pieruccini (2007); Pieruccini (2014)	Infoeducação e Lugar de Cultura	A Sala de Leitura é um "lugar" (pertencimento) e dispositivo de mediação cultural. A curadoria cria condições para a apropriação crítica da linguagem e experiências estéticas vinculadas ao currículo.
Campello (2010); Cunha (2001)	Dispositivo de Mediação	A Sala não é apêndice logístico, mas dispositivo que integra objetivos formativos, tempos e espaços, articulando-se ao PPP e demandas da comunidade.
Campello (2010); Guimarães (2008); Belluzzo (2014)	Serviços da Sala de Leitura	Define o escopo de atuação: desenvolvimento de coleções, organização, serviço de referência, mediação de leitura, letramento informacional e integração curricular.
Cunha (2001); Guimarães (2008)	Pertinência Pedagógica	Transformar o acervo em repertório didático, evitando a "acumulação improdutiva" de materiais desconectados ou sem descrição técnica.
Kenski (2012)	Convergência e Projetos	A convergência de linguagens e espaços redefine o trabalho pedagógico. Exige projetos com intencionalidade didática, avaliação formativa e autoria estudantil.
Zabala (1998)	Prática Educativa e Enfoque Globalizador	A prática educativa exige uma organização do conhecimento que supere a fragmentação. O Professor Articulador atua na gestão de situações complexas de aprendizagem, integrando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para dar sentido à experiência escolar.
Guimarães (2008)	Representação da Informação	Padrões temáticos (tesauros, taxonomias) e metadados aumentam a recuperabilidade e o reuso didático do acervo.
Belluzzo (2014)	Competência em Informação	Dimensão indissociável que orienta a localização, seleção, avaliação e uso ético de fontes com critérios de qualidade e pertinência.
Moran (2015)	Metodologias Ativas	As mediações conectam-se à avaliação formativa e metodologias ativas, documentando aprendizagens e orientando intervenções baseadas em evidências.

Silva (2013)	Docência Interativa	A docência em ecossistemas conectados desloca o professor de transmissor para curador e designer de experiências (interatividade planejada).
Santos (2019)	Mediação na Cíbercultura	O docente orchestra redes de colaboração, repertórios multimodais e produções autorais distribuídas.
Brasil (2010; 2024)	Marco Legal (Leis 12.244 e 14.837)	Universalização e criação do SNBE. Define a biblioteca/sala de leitura como equipamento cultural obrigatório e integrado ao processo educativo.
Cunha (2001); Campello (2010)	Curadoria de Acervos	Políticas de coleção exigem critérios claros, participação docente e dados de uso para orientar aquisições e descartes.
Batista (2012); Terra (2005)	Gestão do Conhecimento (Escolar)	O registro de sequências e lições aprendidas em repositórios retém conhecimento pedagógico, reduz a dependência individual e cria memória curricular.
Silveira (2018)	Proteção de Dados e Cidadania	Políticas de privacidade e consentimento adequadas à escola são essenciais, assim como a educação crítica contra a desinformação na escolha de plataformas.

Fonte: O Autor (2026)

A análise integrada das definições apresentadas no Quadro 2 revela que a Sala de Leitura transcende a função tradicional de depósito de livros para se consolidar como um dispositivo estratégico de mediação cultural e infoeducacional. A convergência dos conceitos expostos permite extrair três pilares fundamentais para a compreensão desse ecossistema, a começar pela indissociabilidade entre a Gestão da Informação e a Gestão do Conhecimento. A fundamentação em Guimarães (2008) e Cunha (2001) sinaliza que a eficiência pedagógica da Sala de Leitura depende de uma governança rigorosa, envolvendo a representação temática e o uso de metadados para evitar a acumulação improdutiva de materiais. Essa organização física e digital constitui o substrato que viabiliza a socialização de práticas e a retenção da memória curricular, transformando experiências isoladas em patrimônio institucional.

Sob esse mesmo prisma analítico, emerge o protagonismo do Professor Articulador como um *designer* de experiências de aprendizagem, distanciando-se do papel de mero transmissor de conteúdos. Conforme as perspectivas de Silva (2013) e Moran (2015), esse profissional atua na interseção entre as metodologias ativas e a docência interativa, orquestrando redes de colaboração sociotécnica e garantindo que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação possua estrita intencionalidade didática e ética. Por fim, a sustentabilidade e a perenidade desse ecossistema

encontram-se diretamente vinculadas ao marco legal instituído pelas Leis nº 12.244/2010 e nº 14.837/2024, as quais estabelecem que a biblioteca e a Sala de Leitura constituem equipamentos culturais obrigatórios e indissociáveis do currículo. Todavia, as definições de Zabala (1998) alertam que a superação da fragmentação do conhecimento exige uma gestão de situações complexas de aprendizagem, o que valida a necessidade do modelo MIGCSL como instrumento para operacionalizar essas diretrizes no cotidiano da escola pública.

Os dados sistematizados evidenciam que a inovação na Sala de Leitura não decorre da simples presença de tecnologia, mas da mediação humana qualificada. O Professor Articulador, ao dominar os processos de curadoria, organização e compartilhamento descritos pelos autores, converte o acervo em repertório e a informação em conhecimento aplicado, fornecendo subsidiaridade para responder ao problema desta pesquisa.

2.2 Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Ciclo de Inovação

A distinção entre Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento, embora analiticamente necessária, deve ser compreendida de modo integrado quando o objeto é a escola e, em particular, a Sala de Leitura. Na tradição brasileira de Ciência da Informação, Gestão da Informação é o conjunto de políticas, processos e instrumentos voltados à identificação de necessidades, à coleta, organização, armazenagem, preservação, recuperação e disseminação de conteúdos em múltiplos suportes, com vistas a apoiar a tomada de decisão e as práticas pedagógicas (BARBOSA, 2008).

Já a Gestão do Conhecimento concentra-se na criação, compartilhamento, conversão e institucionalização de saberes que habitam pessoas, rotinas e comunidades, articulando dimensões culturais, tecnológicas e organizacionais para gerar inovação e melhoria contínua (ALVARENGA NETO, 2008). Em ambientes escolares, onde currículos, acervos e práticas docentes se entrecruzam, separar rigidamente GI de GC é pouco produtivo, de modo que se parte de uma visão de interdependência em que fluxos informacionais bem geridos fornecem matéria-prima para processos de socialização e produção de conhecimento educativo (BELLUZZO, 2014).

Essa interdependência teórica reflete na prática operacional das instituições, onde as fronteiras funcionais entre gerir acervos e gerir saberes se diluem e se agregam.

Apesar de GI e GC responderem a problemas distintos, a literatura nacional destaca convergências operacionais. Enquanto GI busca qualidade, acessibilidade, confiabilidade e

interoperabilidade dos registros informacionais, GC foca contextos de aprendizagem, vínculos de colaboração e mecanismos de memória organizacional que valorizam saberes docentes e discentes (TARAPANOFF, 2006).

Em unidades escolares, a fronteira entre ambas se torna porosa, porque políticas de desenvolvimento de coleções, representação descritiva e temática de conteúdos, formação de usuários e serviços de referência interferem diretamente na possibilidade de evidenciar boas práticas e convertê-las em conhecimento compartilhado para reuso pedagógico e inovação didático-metodológica (CUNHA, 2001). Em síntese, GI trata da governança dos objetos informacionais e GC da governança dos processos de aprendizagem que lhes dão sentido, sendo ambas indispensáveis para a qualificação da mediação pedagógica (PINHEIRO, 2005).

Torna-se imperativo delimitar que o conceito de inovação assume três acepções complementares e distintas no escopo deste estudo. A inovação educacional refere-se às transformações estruturais e macroinstitucionais decorrentes de políticas públicas, como a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). A inovação pedagógica, por sua vez, circunscreve-se à alteração deliberada das dinâmicas de ensino-aprendizagem no chão da escola, impulsionada pela curadoria informacional e por ecossistemas híbridos. Por fim, a inovação incremental designa o acúmulo contínuo de pequenas melhorias operacionais e metodológicas geradas no cotidiano pelas comunidades de prática, as quais são paulatinamente institucionalizadas nas rotinas escolares, garantindo a perenidade e a memória do conhecimento pedagógico construído.

Para sintetizar as distinções e complementaridades discutidas, a Figura 3 apresenta um quadro comparativo entre a Gestão da Informação (GI) e a Gestão do Conhecimento (GC). A ilustração detalha as diferenças operacionais entre as duas áreas no que diz respeito ao foco principal de atuação, aos objetivos pretendidos e ao papel estratégico que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desempenham em cada contexto, evidenciando como ambas se articulam no ambiente escolar.

Figura 3 - Síntese comparativa das dimensões de Gestão da Informação (GI) e Gestão do Conhecimento (GC)

Comparação dos focos: GI vs GC		
Dimensão	Gestão de Informação (GI)	Gestão de Conhecimento (GC)
Foco principal	Qualidade e acesso aos registros e acervos	Contextos de aprendizagem e colaboração humana
Objetivo	Recuperabilidade e reuso de material didático	Socialização de saberes tácitos e inovação
Papel das TICs	Repositórios, metadados e catálogos online	Plataformas de coautoria e redes de troca

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Barbosa (2008), Alvarenga Neto (2008), Tarapanoff (2006) e Belluzzo (2014).

No plano dos processos, GI em unidades escolares abrange diagnósticos de necessidades informacionais, políticas de seleção e descarte, curadoria de recursos digitais, organização e representação com padrões de metadados e vocabulários controlados, além de rotinas de preservação e de acesso equitativo aos acervos da Sala de Leitura. Tais operações, ao garantir recuperabilidade e pertinência, ampliam a potência didática do acervo e evitam o desperdício informacional típico de coleções pouco descritas ou desatualizadas (GUIMARÃES, 2008).

Ao mesmo tempo, a formação de usuários para competências de busca, avaliação e uso ético de fontes constitui o elo entre GI e práticas de ensino, uma vez que instrumentaliza estudantes e professores a transformar informação em conhecimento, condição explicitada nas diretrizes de

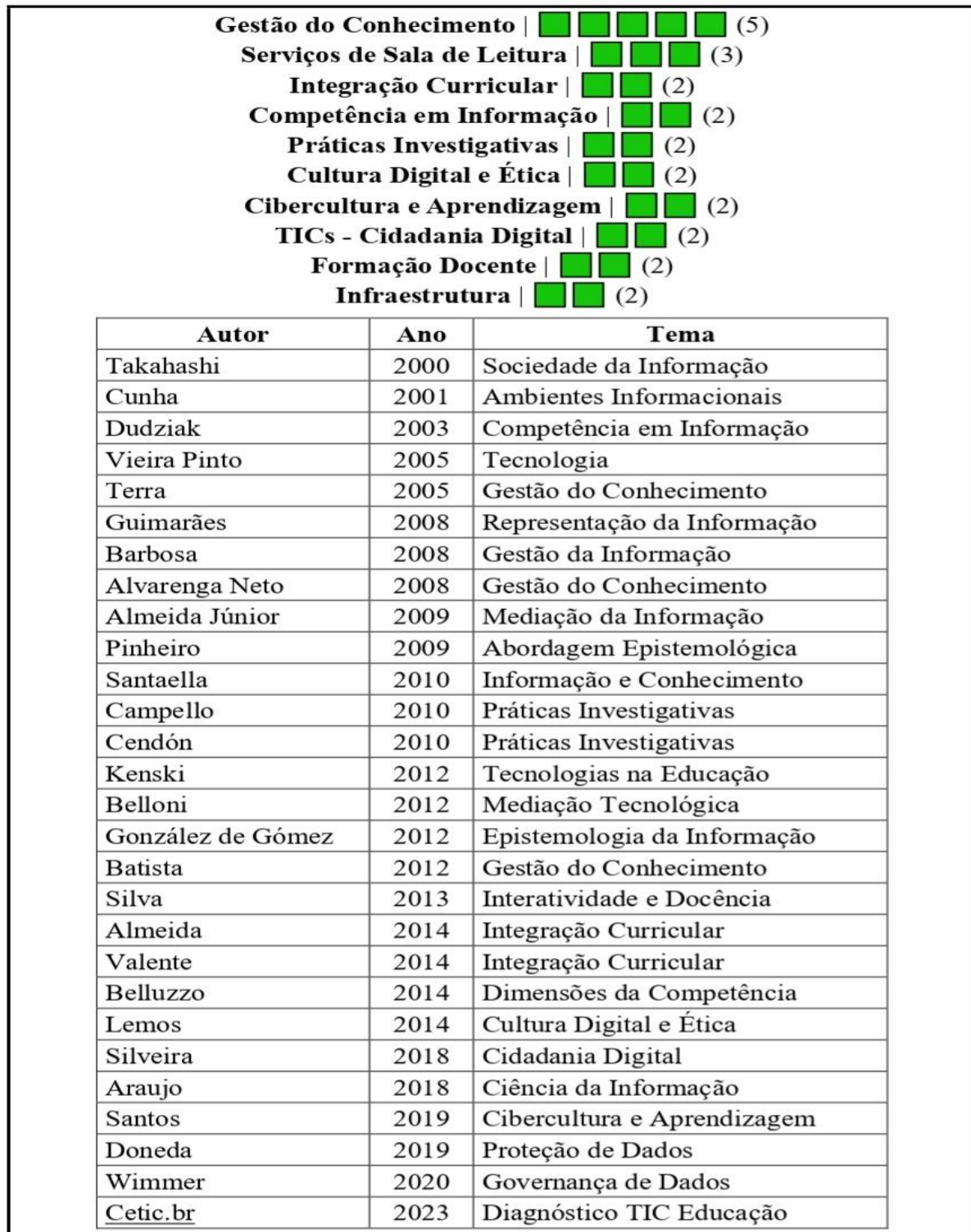
bibliotecas e salas de leitura brasileiras (CAMPELLO, 2003). Em suma, sem GI de qualidade a unidade escolar até acumula materiais, mas não os converte em repertório pedagógico efetivo.

Garantida a infraestrutura informacional pela GI, o desafio seguinte reside em mobilizar o capital humano e as interações sociais, campo de atuação da Gestão do Conhecimento.

A GC, por sua vez, requer mecanismos de criação, compartilhamento e retenção de saberes pedagógicos situados. A literatura nacional sublinha três dispositivos especialmente relevantes à unidade escolar: comunidades de prática docentes, repositórios institucionais de sequências didáticas e rotinas de reflexão sobre a prática com registro sistemático de lições aprendidas.

Comunidades de prática favorecem a socialização de saberes tácitos, sustentando conversas recorrentes sobre problemas de ensino e estratégias que funcionaram em contextos reais de sala de aula, com impactos na inovação e na consistência curricular (TERRA, 2005). Repositórios de objetos e planos didáticos promovem a externalização e a combinação de conhecimentos por meio de padrões descritivos que facilitam o reuso e a adaptação local, consolidando memória organizacional e reduzindo retrabalho (BATISTA, 2012). A Figura 3 apresenta os temas mais frequentes na fundamentação teórica.

Figura 4 - Temas mais frequentes na Fundamentação Teórica



Fonte: Elaborado pelo autor com base em categorização por frequência na Análise de Conteúdo Temática (2025)

A distribuição visual sistematizada na Figura 4 não constitui uma extração bibliométrica automatizada por leis matemáticas de produtividade (como as de Lotka ou Bradford), mas representa graficamente o resultado do procedimento analítico de categorização qualitativa por contagem de frequência de ocorrência das unidades de registro mapeadas no referencial teórico. A ilustração cumpre quatro funções estratégicas concomitantes no desenho da pesquisa. Em primeiro lugar, fornece sustentação teórica para o modelo MIGCSL, configurando-o como uma proposta fundamentada para responder ao problema investigado. Em segundo, evidencia a cobertura interdisciplinar exigida pela linha de pesquisa do PPGCI/UFSCar, revelando a circulação conceitual entre a Ciência da Informação, a Educação e a Ética Digital. Em terceiro, expõe de forma transparente o adensamento temático e as lacunas temporais da literatura que justificam a originalidade da presente investigação. Por fim, atua como mapeamento do percurso conceitual que guia a transição lógica entre a governança clássica de estoques e os dilemas contemporâneos de proteção de dados no ambiente escolar.

A articulação TICs GC inovação implica reconhecer que tecnologia não cria, por si só, conhecimento, mas potencializa processos de conversão quando situada em ecossistemas pedagógicos intencionalmente desenhados. Pesquisas brasileiras sobre integração curricular de tecnologias enfatizam que a adoção de plataformas colaborativas, wikis, portfólios digitais e ambientes virtuais de aprendizagem só produz efeitos quando alinhada a objetivos formativos e acompanhada de curadoria informacional, tutoria e avaliação formativa (KENSKI, 2012).

A gestão desses ambientes e de seus conteúdos, integrada a protocolos de autoria e reuso, viabiliza ciclos rápidos de experimentação didática, documentação e disseminação de práticas, elementos que ancoram a inovação incremental e sustentada no cotidiano escolar (MORAN, 2015). Assim, GI organiza os conteúdos e registros, GC organiza as interações e aprendizagens, e as TICs provêm infraestrutura e linguagens para que ambos operem em escala e com evidências.

Para sistematizar a dinâmica de conversão de conhecimento mediada por essas tecnologias, recorre-se a modelos teóricos clássicos, adaptando-os à realidade educativa.

Entre os modelos de GC que dialogam com a unidade escolar, destaca-se a conversão do conhecimento em espiral, amplamente discutida pela literatura brasileira, que descreve quatro movimentos complementares: socialização, externalização, combinação e internalização. No contexto escolar, socialização aparece em observações de aula e trocas informais entre docentes, externalização em registros reflexivos e planos de aula, combinação na montagem de sequências e

projetos interdisciplinares, e internalização na incorporação de novas rotinas didáticas e no desenvolvimento de competências profissionais (ALVARENGA NETO, 2008).

Esse ciclo demanda condições organizacionais, como tempos institucionais para estudo e planejamento, liderança pedagógica orientada por evidências e instrumentos de registro que reduzam atritos cognitivos e burocráticos, o que inclui taxonomias comuns e padrões de descrição para facilitar busca e recombinação (BELLUZZO, 2014). A presença de uma Sala de Leitura ativa opera como hub (ponto central de conexão) desses processos, aproximando acervos, pessoas e práticas.

A operacionalização social dessa espiral encontra terreno fértil no conceito de comunidades de prática, que estrutura a colaboração docente para além de reuniões burocráticas.

As comunidades de prática são um referencial profícuo, entendidas como arranjos de aprendizagem baseados na participação, no repertório compartilhado e no engajamento em projetos significativos. Em unidades escolares, comunidades de prática ganham forma em grupos docentes que investigam problemas autênticos, como a melhoria da compreensão leitora ou a integração de mídias, e que documentam coletivamente materiais, rubricas e microinovações curriculares (TERRA, 2005).

Esses coletivos fortalecem a confiança, estabilizam linguagem comum e criam um portfólio de artefatos pedagógicos que alimenta a memória institucional e o reuso, reduzindo dependência de indivíduos e aumentando a consistência das experiências de aprendizagem entre turmas e anos (BATISTA, 2012). A Sala de Leitura, ao dispor de acervo, espaços e mediações, pode hospedar e estimular esse trabalho colaborativo estruturado.

Para que essas comunidades não se restrinjam às trocas locais, a infraestrutura tecnológica retoma papel central na discussão, uma vez que fortalece a perenidade das práticas colaborativas e amplia a visibilidade das informações produzidas e compartilhadas.

Embora GI e GC possam ser concebidas sem tecnologia digital, a escala e a intensidade exigidas pelas unidades escolares contemporâneas tornam as TICs componentes críticos para sustentar processos, evidências e métricas. Plataformas de gestão de acervos, catálogos públicos em linha, repositórios institucionais e ambientes colaborativos estruturam *pipelines* (canais e fluxos contínuos) informacionais e de conhecimento que ampliam a visibilidade de recursos, as oportunidades de coautoria docente e o acompanhamento de resultados por indicadores. (CUNHA, 2001).

Estudos sobre cultura digital na educação mostram que tecnologias de autoria, curadoria e compartilhamento são mais efetivas quando amarradas a políticas claras de uso, privacidade e proteção de dados, que definem papéis, responsabilidades e padrões mínimos de qualidade dos registros, condição para sustentabilidade e governança da informação e do conhecimento na escola (SILVEIRA, 2018). Sem esse arcabouço, os sistemas tendem à subutilização ou à captura por lógicas meramente administrativas, com pouco impacto na aprendizagem (KENSKI, 2012).

A partir da integração desses elementos teóricos e práticos, delinea-se uma proposta metodológica específica para a inovação no ambiente de Salas de Leitura.

Com base nessas contribuições, propõe-se para esta pesquisa um Ciclo de Inovação e GC para Salas de Leitura, composto por seis movimentos interligados. Primeiro, mapear necessidades informacionais e pedagógicas por meio de diagnósticos que combinem dados de avaliação, observações e demandas curriculares, produzindo um *backlog* (lista ordenada e dinâmica de demandas pendentes) de problemas de aprendizagem e temas prioritários de leitura e de pesquisa escolar, com participação ativa de docentes e estudantes (BELLUZZO, 2014).

Segundo curar e organizar conteúdos alinhados a tais necessidades, integrando acervos impressos e digitais, com políticas de desenvolvimento de coleções, padrões de metadados e taxonomias pedagógicas que favoreçam a busca por objetivos de aprendizagem e campos do conhecimento (GUIMARÃES, 2008). Terceiro, socializar práticas e criar comunidades de prática. Nesse movimento, instituem-se encontros periódicos, mediados pelo Professor Articulador, para a troca de estratégias, observação de aulas e coautoria de sequências didáticas, o que consolida a socialização do conhecimento tácito. (TERRA, 2005).

Quarto, externalizar e registrar lições aprendidas, mediante a produção de planos, relatos reflexivos, rubricas e microartefatos pedagógicos com descrição padronizada e licença de reuso, assegurando que a inovação não se perca com a rotatividade docente e que gere base comparável para avaliação formativa e somativa (BATISTA, 2012). Quinto, combinar e prototipar, recombinando artefatos e conteúdo para construir projetos e rotas de aprendizagem interdisciplinares, testando-os em ciclos curtos, com feedback de estudantes e pares, e ajustando decisões didáticas de forma responsiva a evidências de uso e aprendizagem, prática coerente com perspectivas de aprendizagem organizacional no setor educacional (FLEURY; FLEURY, 2001).

Sexto, internalizar e institucionalizar, incorporando práticas validadas em documentos pedagógicos, calendários de formação e rotinas de planejamento, ao lado de métricas e painéis que

acompanhem uso do acervo, reuso de artefatos e efeitos sobre habilidades de leitura, escrita e pesquisa, fechando o ciclo e retroalimentando o mapeamento inicial (CUNHA, 2001).

A execução desse ciclo complexo não ocorre de forma espontânea; ela exige a figura de um mediador qualificado capaz de orquestrar as diferentes etapas.

No interior desse ciclo, o Professor Articulador atua como liderança pedagógica e curador de processos, conectando GI e GC com finalidades curriculares e com o desenvolvimento de competências informacionais dos estudantes. Ao organizar comunidades de prática, pactuar padrões mínimos de descrição de artefatos e acionar instrumentos de avaliação formativa, esse profissional materializa a ponte entre governança da informação e aprendizagem, deslocando o foco de ações episódicas para uma estratégia de inovação incremental e cumulativa (BELLUZZO, 2014).

Entre suas atribuições estão orientar a seleção de fontes confiáveis, apoiar o desenho de sequências didáticas baseadas em problemas de pesquisa escolar e garantir que os registros de práticas sejam repositáveis e recuperáveis, criando uma memória curricular institucional que resiste ao tempo e às trocas de equipe (MORAN, 2015). Trata-se de papel com densidade informacional e didática, cuja efetividade depende de condições institucionais e de tempos dedicados.

Para conferir formalidade e aplicabilidade a essa estrutura de atuação, a presente pesquisa consolida tais conceitos em um modelo integrado.

Para dar inteligibilidade a esse arranjo, o estudo posiciona o MIGCSL, Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura, como um *framework* (conjunto de ferramentas, regras e padrões) que acopla três eixos. O eixo GI estrutura políticas e processos de acervo, organização e acesso, incluindo padrões de metadados e serviços de referência escolar.

O eixo GC organiza comunidades de prática, rotinas de registro reflexivo e repositórios pedagógicos, com ênfase em socialização, externalização, combinação e internalização. O eixo Inovação opera como resultante dos dois anteriores, ancorando ciclos rápidos de experimentação, avaliação e institucionalização de microinovações. O MIGCSL dialoga com modelos integradores propostos na literatura brasileira de GC e com abordagens de gestão da informação em ambientes educacionais, adaptando-os ao ecossistema particular das Salas de Leitura e explicitando papéis, artefatos e indicadores de acompanhamento para garantir sustentabilidade e coerência pedagógica do processo (ALVARENGA NETO, 2008; BARBOSA, 2008; BATISTA, 2012).

A viabilidade e o sucesso de qualquer modelo de gestão, entretanto, dependem da capacidade de aferir seus resultados através de métricas adequadas.

A avaliação do MIGCSL demanda um conjunto de indicadores que reflitam tanto a saúde informacional quanto a vitalidade do conhecimento pedagógico. No plano de GI, monitoram-se atualização e diversidade do acervo, qualidade da representação descritiva e temática, tempo médio de recuperação, taxa de atendimento de demandas e uso segmentado por objetivos curriculares.

No plano de GC, acompanham-se frequência e produtividade das comunidades de prática, volume e qualidade dos artefatos registrados, índice de reuso, além de evidências de internalização expressas em mudanças de rotinas e resultados de aprendizagem em leitura, escrita e pesquisa escolar (BATISTA, 2012). Por fim, no plano da inovação, observam-se ciclos de prototipagem, escalabilidade das microinovações e impacto percebido por estudantes e professores, compondo um painel que retroalimenta o planejamento e a formação docente contínua (FLEURY; FLEURY, 2001).

O uso intensivo de dados para esses indicadores, todavia, traz à tona a necessidade de rigor ético e conformidade legal.

A governança do ciclo exige ainda atenção a aspectos éticos e jurídicos do tratamento da informação e dos registros de prática, especialmente quando se coletam dados de aprendizagem e produções estudantis. A literatura brasileira sobre cidadania digital e proteção de dados recomenda políticas de privacidade, termos de consentimento adaptados ao contexto escolar e critérios de minimização e segurança no uso de plataformas, o que resguarda pessoas e qualifica a confiança institucional necessária para partilhar e reusar artefatos didáticos (SILVEIRA, 2018). Esses cuidados, aliados a políticas de formação em competência em informação, consolidam o ambiente de confiança que sustenta comunidades de prática vibrantes e ciclos de inovação consistentes, alinhados à missão educativa e aos direitos de crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro (KENSKI, 2012). Assim, GI e GC deixam de ser iniciativas paralelas e se convertem no motor de uma inovação pedagógica responsável e orientada por evidências.

Em síntese, a articulação entre Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento mediada pelas TICs e orientada por um ciclo de inovação sistemático oferece um caminho operacional para que as Salas de Leitura superem sua função tradicional de custódia de acervo e se consolidem como ecossistemas pedagógicos orientados pela produção e circulação de conhecimento. É nessa perspectiva que o MIGCSL se fundamenta como contribuição teórico-analítica desta dissertação.

O MIGCSL organiza esse caminho, clarificando processos, papéis e artefatos, e fornecendo uma gramática operacional para que unidades escolares desenvolvam, testem, registrem e escalem microinovações de leitura e pesquisa com base em acervos vivos e comunidades docentes atuantes. Esta subseção firmou que GI garante as condições de possibilidade para encontrar, compreender e avaliar informações relevantes, GC mobiliza pessoas e práticas para transformar tais informações em conhecimento compartilhado e útil, e a inovação traduz esse conhecimento em mudanças verificáveis na experiência de aprendizagem, compondo um circuito contínuo de melhoria sustentado por evidências e governança informacional robusta no contexto escolar brasileiro contemporâneo (ALVARENGA NETO, 2008; BARBOSA, 2008; BELLUZZO, 2014). O Quadro 3 apresenta as definições e conceitos de GI, GC e Inovação.

Quadro 3 - Definições e Conceitos de GI, GC e Inovação

Autor(es) / Ano	Conceito Principal	Definição e Significado no Texto
Barbosa (2008)	Gestão da Informação (GI)	Conjunto de políticas e processos (coleta, organização, disseminação) para apoiar a tomada de decisão e práticas pedagógicas.
Alvarenga Neto (2008)	Gestão do Conhecimento (GC) e Espiral	Foca na criação e socialização de saberes (pessoas/rotinas). Descreve os movimentos da espiral: socialização, externalização, combinação e internalização.
Belluzzo (2014)	Interdependência e Papel do Articulador	GI e GC são interdependentes na escola. O Professor Articulador atua como liderança que conecta ambas, garantindo competência em informação.
Tarapanoff (2006)	Convergência GI e GC	GI foca na qualidade/acessibilidade dos registros; GC foca nos contextos de aprendizagem e vínculos de colaboração.
Cunha (2001)	Fronteiras Porosas e TICs	Políticas de acervo e mediação interferem na conversão de práticas em conhecimento. As TICs (repositórios, catálogos) estruturam <i>pipelines</i> informacionais.
Pinheiro (2005)	Governança	GI trata da governança dos objetos informacionais; GC trata da governança dos processos de aprendizagem. Ambas qualificam a mediação.
Guimarães (2008)	Processos de GI	Envolve diagnósticos, seleção, descarte e uso de metadados. Garante recuperabilidade e evita desperdício informacional.
Campello (2010)	Formação de Usuários	A competência de busca e uso ético é o elo entre GI e ensino, transformando informação em conhecimento.

Terra (2005)	Comunidades de Prática (CoP)	Grupos docentes que investigam problemas reais. Favorecem a socialização de saberes tácitos e a inovação curricular.
Batista (2012)	Repositórios e Memória	Repositórios promovem externalização e combinação. CoPs fortalecem a confiança e reduzem a dependência individual (memória organizacional).
Fleury & Fleury (2001)	Aprendizagem Organizacional	O ciclo fecha-se com a internalização (reflexão orientada), quando professores incorporam novos procedimentos às rotinas.
Kenski (2012)	TICs e Curadoria	A tecnologia não cria conhecimento sozinha; exige curadoria, tutoria e alinhamento a objetivos formativos para funcionar.
Moran (2015)	Inovação e Experimentação	A gestão de ambientes/conteúdos viabiliza ciclos rápidos de experimentação didática, documentação e disseminação (inovação incremental).
Silveira (2018)	Ética e Governança	Políticas de uso, privacidade e proteção de dados são condições para a sustentabilidade e confiança nos sistemas de informação escolar.

Fonte: O Autor (2026)

A articulação teórica estruturada no Quadro 3 consolida a premissa de que a inovação em ambientes educativos transcende a ocorrência de eventos isolados, configurando-se como o resultado de um fluxo integrado de governança informacional e cognitiva. A análise convergente dos aportes teóricos mapeados permite compreender a dinâmica desse ecossistema por meio de eixos integradores, a começar pela sinergia entre a governança de objetos e a de processos. Conforme Pinheiro (2005) e Tarapanoff (2006), a eficácia das Salas de Leitura fundamenta-se na distinção e na complementaridade entre a Gestão da Informação (GI) e a Gestão do Conhecimento (GC). Enquanto a GI, apoiada em Guimarães (2008), atua diretamente na qualidade, recuperação e uso de metadados para mitigar a fragmentação dos fluxos informacionais, a GC, referenciada em Alvarenga Neto (2008), concentra-se na circulação dos saberes e na socialização de práticas entre os docentes. Evidencia-se, assim, que a carência de instrumentos de GI desestrutura a informação, ao passo que a ausência de processos de GC impede que os saberes se transmutem em inteligência coletiva no ambiente escolar.

Em outra vertente interpretativa, a aplicação do Ciclo SECI e o desenvolvimento de Comunidades de Prática (CoP), amparados em Terra (2005) e Batista (2012), sinalizam que o Professor Articulador assume o papel de agente catalisador da memória organizacional. Sob essa

ótica, o emprego de repositórios digitais e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), conforme apontado por Cunha (2001) e Kenski (2012), supera a lógica do mero armazenamento técnico. Essas ferramentas prestam-se à externalização e à combinação de lições aprendidas, procedimento estratégico que reduz a dependência de iniciativas individuais e isoladas, estabelecendo um lastro sólido para a continuidade pedagógica.

Adicionalmente, a convergência teórica entre Moran (2015) e Fleury e Fleury (2001) indica que a inovação educacional possui natureza incremental e reflexiva, manifestando-se quando a gestão eficiente dos conteúdos e das ambiências propicia ciclos contínuos de experimentação didática. A sustentabilidade e a segurança desse ecossistema, consoante o alerta de Silveira (2018), dependem diretamente de uma governança ética e de políticas claras de privacidade, elementos indispensáveis para assegurar o clima de confiança necessário à colaboração em rede.

Desse modo, o Quadro 3 oferece a moldura funcional indispensável para a proposição do MIGCSL. Os dados teóricos fornecem indicativos de que a integração das tecnologias nas Salas de Leitura atinge o patamar de real inovação quando o Professor Articulador lidera a transição da informação estruturada (GI) para o conhecimento aplicado (GC), culminando na transformação das rotinas institucionais. Portanto, enquanto o Quadro 2 delimitou o "lugar" definindo a Sala de Leitura como dispositivo pedagógico, o Quadro 3 delinea o "motor" constitutivo (GI, GC e Inovação) que impulsiona o funcionamento desse espaço, demonstrando que a mediação tecnológica potencializa a inovação quando atua como suporte para que a Espiral do Conhecimento gire de forma contínua no cotidiano da escola pública.

2.3 Sociedade da Informação, TICs e epistemologia da Ciência da Informação

A presente pesquisa ancora-se no entendimento de que a escola se inscreve em uma Sociedade da Informação caracterizada pela ubiquidade de fluxos informacionais, pela aceleração das mediações tecnológicas e pela centralidade de competências para acessar, avaliar e produzir informações de modo ético e crítico. No contexto brasileiro, esse enquadramento foi pioneiramente debatido no Livro Verde da Sociedade da Informação, que situou informação, conhecimento e tecnologia como eixos de desenvolvimento, convocando a educação a reconfigurar práticas e políticas curriculares para além do uso instrumental de recursos digitais (TAKAHASHI, 2000).

Em termos conceituais, adota-se informação como um constructo relacional e situado, dependente de mediações sociotécnicas, e conhecimento como resultado processual de

apropriações e recombinações de informação no âmbito de práticas culturais e organizacionais, especialmente relevantes em ambientes escolares que operam com acervos, currículos e interações pedagógicas mediados por TICs (SANTAELLA, 2010).

A noção de tecnologia mobilizada nesta pesquisa é entendida como um fenômeno histórico-social, inseparável de relações de poder, de trabalho e de cultura, evitando reducionismos deterministas que a tomam como simples aparato. Ao discutir tecnologia como mediação do humano e não como sua negação, Vieira Pinto chama atenção para a necessidade de superar leituras assépticas que descolam artefatos de seus contextos de produção e uso, perspectiva fértil para compreender a inserção de TICs na escola sem *fetichização* da novidade (VIEIRA PINTO, 2005).

No campo educacional, Kenski destaca que tecnologias se traduzem em linguagens, modos de organização do tempo e do espaço, e em novas cartografias cognitivas, com impactos sobre práticas docentes e aprendizagens, o que exige tratamento pedagógico e formativo que vá além da aquisição de equipamentos (KENSKI, 2012).

Diante dessas transformações cognitivas e espaciais trazidas pela tecnologia, a implementação prática no cotidiano escolar enfrenta desafios estruturais e metodológicos, conforme se observa a seguir.

A integração de TICs na educação básica brasileira tem sido tensionada por duas lógicas, a da adoção instrumental, limitada a atividades episódicas, e a da integração curricular, que reorganiza objetivos de aprendizagem, metodologias ativas e avaliação, com foco na autoria discente e em práticas de letramento digital.

Pesquisas de Almeida, Valente e colaboradores mostram que a eficácia pedagógica depende de coerência entre objetivos, materiais, tempos, espaços e mediações docentes, sob pena de converter os recursos em adereços pouco significativos (ALMEIDA, 2014; VALENTE, 2014). Marco Silva, ao discutir interatividade e docência em rede, sustenta que a mediação pedagógica com tecnologias supõe uma ética da participação, deslocando o professor de transmissor para curador, articulador de percursos e produtor de ambiências de aprendizagem (SILVA, 2013).

Essa mudança no papel docente exige compreender a mediação não apenas como um ato técnico, mas como um processo complexo de articulação cultural e informacional.

A mediação tecnológica, entendida como conjunto de operações que conectam sujeitos, objetos de conhecimento e artefatos, ocupa lugar de destaque neste estudo porque organiza a passagem da informação escolar em conhecimento efetivo. Santos (2019) argumenta que a

cibercultura introduz ecologias de aprendizagem marcadas por autoria distribuída e redes de colaboração, o que demanda repertórios didático-metodológicos capazes de mobilizar curadoria, *remix* (recombinação e releitura criativa de conteúdos existentes) e produção multimodal, especialmente em espaços de leitura escolar que dialogam com suportes impressos e digitais (SANTOS, 2019).

Belloni acrescenta que a mediação supõe também projetar tempos pedagógicos, proposições de tarefas e formas de acompanhamento que explicitam a natureza processual do aprender em ambientes mediados por TICs (BELLONI, 2012).

A compreensão abrangente das práticas na Sala de Leitura exige articular as diferentes modalidades de mediação sob o guarda-chuva epistemológico da Ciência da Informação. Toma-se a mediação da informação como o conceito nuclearizador: a ação intencional de interferência no fluxo informacional para viabilizar a apropriação crítica de saberes (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Esta se desdobra na mediação pedagógica e docente, quando o Professor Articulador orquestra intencionalmente as situações complexas de aprendizagem; na mediação cultural, que visa ao engajamento leitor e à ampliação do repertório estético da comunidade; e na mediação tecnológica, que se traduz no uso das TICs como extensões cognitivas e linguagens da cibercultura (SANTOS, 2019; KENSKI, 2012). Longe de constituírem categorias isoladas, essas vertentes operam de forma integrada na ação cotidiana do mediador humano.

Para transitar com autonomia por esses ambientes mediados, torna-se imperativo que os sujeitos desenvolvam habilidades específicas de leitura e interpretação do mundo informacional. Essa capacidade de navegação crítica expande o conceito tradicional de letramento, exigindo que alunos e educadores decodifiquem e ressignifiquem fluxos contínuos de dados e conteúdo em suportes híbridos. Diante da complexidade desses cenários sociotécnicos, a emancipação intelectual e a postura investigativa dos indivíduos passam a depender de uma formação estruturada, a qual lhes confira instrumentalização teórica e prática para superar o consumo passivo e alcançar a autoria intelectual na sociedade em rede. Portanto, a consolidação desse repertório individual e coletivo encontra-se diretamente vinculada à construção de saberes transversais e integrados no cotidiano da escola.

A competência midiática e informacional, indispensável à cidadania digital, é aqui tratada como eixo integrador entre Sociedade da Informação e práticas de leitura, pesquisa e produção textual nas escolas. No debate brasileiro, Dudziak propõe a competência em informação como base

para a aprendizagem ao longo da vida, articulando localizar, selecionar, avaliar e comunicar informações em diferentes suportes, com critérios de qualidade e pertinência ao problema investigado (DUDZIAK, 2003).

Belluzzo sistematiza dimensões procedimentais, atitudinais e éticas, destacando que a escola precisa formar estudantes e professores capazes de operar estratégias de busca, análise crítica de fontes, registro e autoria, em diálogo com políticas de acervo e com projetos pedagógicos que valorizem a investigação (BELLUZZO, 2014).

O domínio dessas competências extrapola o ambiente escolar, constituindo a base para o exercício pleno de direitos e deveres na sociedade conectada. À medida que as práticas de leitura, pesquisa e produção textual migram para plataformas em rede, as habilidades técnicas e os critérios éticos de manipulação da informação passam a funcionar como ferramentas de emancipação social fora dos muros da instituição educativa. Essa transposição de saberes exige que os indivíduos saibam não apenas localizar conteúdos, mas também interpretar de forma reflexiva os mecanismos que regem a circulação de dados na esfera pública digital. Portanto, a capacitação informacional promovida no cotidiano escolar atua diretamente na instrumentalização dos sujeitos, preparando-os para uma participação ativa, segura e consciente em ambientes virtuais de alta complexidade.

Cidadania digital, no cenário brasileiro, envolve direitos, deveres e garantias associados à circulação de dados e conteúdos, à privacidade e à liberdade de expressão, todos com incidência direta sobre práticas de leitura, produção e compartilhamento na escola. Sérgio Amadeu da Silveira enfatiza que cidadania digital não é mero acesso, mas capacidade de agir com consciência de riscos e potencialidades em ecossistemas sociotécnicos, enfrentando desinformação, vigilância e assimetrias algorítmicas (SILVEIRA, 2018).

No mesmo horizonte, Lemos sustenta que políticas e práticas escolares devem articular cultura digital, criatividade e responsabilidade, integrando a dimensão jurídica e ética inaugurada por marcos como o Marco Civil da Internet e aprofundada por debates sobre proteção de dados, com implicações para usos pedagógicos das plataformas e para a formação de professores articuladores (LEMOS, 2014).

Para sustentar teoricamente a análise dessa complexidade que une tecnologia, cidadania e mediação, recorre-se aos fundamentos epistemológicos da área que toma a informação como seu objeto central.

A Ciência da Informação oferece o arcabouço epistemológico para sustentar a análise dos processos informacionais em ambientes escolares, definindo categorias, problemas e métodos que iluminam a gestão de acervos, a mediação e a produção de conhecimento. González de Gómez argumenta que a informação deve ser pensada como acontecimento em redes de mediação, e não como coisa, recusando a reificação e convocando abordagens que integrem dimensões semióticas, tecnológicas e organizacionais, algo decisivo quando se examinam salas de leitura que atravessam suportes, práticas e políticas (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012).

Araújo sistematiza fundamentos da área, ressaltando seu caráter interdisciplinar e seu interesse por processos de organização, representação e uso da informação nos diferentes domínios sociais, com destaque para o educativo (ARAÚJO, 2018).

No plano conceitual, distingue-se informação de conhecimento sem apartá-los. Informação, tomada como enunciado significativo em contexto, depende de circuitos de produção, organização, circulação e apropriação, enquanto conhecimento designa a incorporação de informações em esquemas explicativos e operativos que orientam ação e julgamento.

No Brasil, estudos de Murilo Bastos da Cunha destacam que ambientes informacionais eficazes combinam políticas de desenvolvimento de coleções, serviços de referência, formação de usuários e gestão de fluxos informacionais, criando condições organizacionais para que a informação se converta em aprendizagem escolar e em competência cidadã (CUNHA, 2001). Guimarães reforça a centralidade da representação e da recuperação da informação como mediações que influem na inteligibilidade dos acervos e, por consequência, no potencial pedagógico da sala de leitura (GUIMARÃES, 2008).

Entretanto, a organização eficiente dos estoques de informação é apenas uma etapa; é necessário compreender como esses recursos se transformam em saberes compartilhados nas interações humanas.

A Gestão do Conhecimento, quando transposta para o universo escolar, não se restringe a tecnologias de registro, mas abrange práticas de compartilhamento, socialização e institucionalização de saberes docentes e discentes. Terra, ao dialogar com experiências brasileiras, aponta que práticas de comunidades de prática, repositórios e rotinas de reflexão favorecem a circulação de saberes e a consolidação de cultura de inovação, algo relevante para equipes pedagógicas responsáveis por salas de leitura e projetos de pesquisa escolar (TERRA, 2005).

Batista enfatiza que a Gestão do Conhecimento eficaz requer liderança, processos e métricas, integrando pessoas, tecnologia e objetivos institucionais, perspectiva que ajusta o foco desta pesquisa para dinâmicas de orquestração curricular e para a função do professor articulador como catalisador de processos informacionais e formativos (BATISTA, 2012).

No nível das políticas e diagnósticos nacionais, as pesquisas TIC Educação do Cetic.br têm evidenciado a coexistência de avanços de infraestrutura e desafios no uso pedagógico qualificado, incluindo lacunas de formação, desigualdades regionais e assimetrias de acesso a recursos educacionais digitais. Esses achados corroboram a necessidade de conceber a integração de TICs como política pedagógica, ancorada em competências informacionais e midiáticas, e não apenas como provisão de equipamentos, reforçando a pertinência de estudos que investiguem a sala de leitura como ecossistema de mediação e de gestão de fluxos informacionais (CETIC.BR, 2023).

Em termos de desenho de pesquisa, isso significa tratar a variável tecnológica com mediações didáticas e informacionais, articuladas a condições organizacionais e a marcos de cidadania digital, de forma coerente com as recomendações do campo (ALMEIDA, 2014).

A categoria mediação, central nesta fundamentação, permite articular o triângulo sujeito, informação e tecnologia, tomando a sala de leitura como espaço de práticas culturais e pedagógicas. Almeida Júnior propõe compreender mediação da informação como ação intencional e situada que organiza interações entre usuários, acervos e dispositivos, deslocando a biblioteca e seus correlatos para o campo de práticas sociais e educativas, e não apenas para o depósito técnico de itens (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Pinheiro, ao discutir perspectivas epistemológicas da Ciência da Informação, advoga por uma abordagem que una organização, representação e uso, destacando a importância de políticas de informação e de serviços orientados por necessidades e contextos, aspectos decisivos quando se pensa a inserção curricular da sala de leitura e a atuação do professor articulador (PINHEIRO, 2005).

No que tange à formação dos sujeitos, competência em informação e media literacy (ou alfabetização/educação midiática) convergem como desenlaces educacionais desejáveis. Campello e Cendón defendem que escolas devem promover práticas investigativas em que estudantes definem problemas, localizam e avaliam fontes, produzem sínteses e comunicam resultados, mobilizando critérios de confiabilidade, relevância e pertinência, algo que reconfigura a própria

cultura escolar da leitura e da escrita, aproximando-a de práticas de pesquisa científica em escala apropriada à educação básica (CAMPELLO; CENDÓN, 2010).

A incorporação de tais competências, porém, depende de currículos que reconheçam a informação como conteúdo e método, e de professores capazes de planejar e acompanhar percursos de investigação com uso crítico de TICs, condição amplamente registrada na literatura nacional (BELLUZZO, 2014).

Por fim, toda essa dinâmica de mediação e produção de conhecimento deve estar alicerçada em garantias éticas e legais, especialmente no que tange à segurança dos dados dos estudantes. À medida que as práticas investigativas escolares se capilarizam em ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas digitais de leitura, a coleta e a circulação de registros de desempenho e de produções autorais demandam uma infraestrutura institucional segura. Essa exigência implica que a autonomia metodológica e o design de experiências didáticas caminhem em perfeita sintonia com os marcos regulatórios vigentes, transformando a responsabilidade jurídica em parte integrante do planejamento pedagógico. Portanto, a consolidação de um ecossistema informacional de aprendizagem confiável na escola pública requer que os fluxos de saberes individuais e coletivos sejam mediados sob o manto da transparência e da estrita salvaguarda dos direitos dos usuários.

Do ponto de vista ético-jurídico, a cidadania digital coloca desafios que atravessam políticas escolares, práticas de sala de leitura e formação docente. Doneda destaca que o tratamento de dados pessoais em ambientes educativos requer princípios de finalidade, necessidade e transparência, com salvaguardas para crianças e adolescentes, o que atinge diretamente o desenho de atividades de pesquisa e a curadoria de plataformas e ferramentas utilizadas em contexto escolar (DONEDA, 2019).

Wimmer, ao discutir governança de dados e regulação, reforça a importância de diretrizes institucionais e de literacias para a proteção de dados, sob pena de converter a escola em espaço vulnerável a práticas de vigilância e exploração de dados, o que impacta a mediação pedagógica e a construção de ambientes informacionais confiáveis (WIMMER, 2020).

A articulação desses elementos teóricos, legais e práticos fundamenta a proposta analítica que orientará o desenvolvimento desta pesquisa, conforme sintetizado a seguir. Diante da necessidade imperativa de mitigar os riscos associados à mercantilização de registros escolares e à exposição de perfis informacionais de crianças e adolescentes, torna-se indispensável estruturar

uma abordagem multidimensional. Esse enquadramento investigativo permite cruzar as exigências normativas de privacidade com a realidade operacional das Salas de Leitura, transformando a conformidade regulatória em um vetor de segurança cognitiva e institucional. Portanto, a consolidação desse instrumental crítico oferece os parâmetros científicos e metodológicos necessários para balizar a atuação docente e salvaguardar a integridade dos fluxos de conhecimento produzidos no chão da escola.

Com base nesses fundamentos, esta subseção propõe um quadro analítico em que TICs são tomadas como mediadoras de práticas informacionais e pedagógicas, a Sociedade da Informação como contexto que exige competências informacionais e midiáticas voltadas à cidadania, e a Ciência da Informação como campo epistemológico que fornece categorias e métodos para compreender e aperfeiçoar as mediações em ambientes escolares.

As Salas de Leitura emergem, assim, como ecossistemas de informação, espaços de experimentação de políticas de acervo, de serviços de referência, de letramentos múltiplos e de Gestão do Conhecimento escolar, por meio de um professor articulador que assume a curadoria e a orquestração de processos formativos contextualizados.

Essa síntese orienta os desdobramentos da seção e oferece as bases teóricas para a análise das práticas e políticas que serão discutidas adiante, em consonância com as contribuições da literatura nacional aqui sistematizadas e com os desafios concretos da educação básica brasileira contemporânea (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012; ARAÚJO, 2018; KENSKI, 2012). O Quadro 4 mostra os principais autores e definições da fundamentação teórica.

Quadro 4 - Principais Autores e Definições da Fundamentação Teórica

Autor(es) / Ano	Conceito / Tema	Definição e Significado no Texto
Takahashi (2000)	Sociedade da Informação (Livro Verde)	Situa informação, conhecimento e tecnologia como eixos de desenvolvimento; convoca a educação a reconfigurar práticas para além do uso instrumental de recursos digitais.
Santaella (2010)	Informação e Conhecimento	Define Informação como constructo relacional/situado (dependente de mediações) e Conhecimento como resultado processual de apropriações e recombinações de informação em práticas culturais.
Vieira Pinto (2005)	Tecnologia	Fenómeno histórico-social inseparável de relações de poder e cultura. É a mediação do humano, não a sua negação; recusa a visão asséptica que descola o artefato do contexto.

Kenski (2012)	Tecnologias na Educação	As TICs são linguagens e novas "cartografias cognitivas" que organizam tempo e espaço, exigindo tratamento pedagógico para além da simples aquisição de equipamentos.
Almeida (2014); Valente (2014)	Integração Curricular	A eficácia pedagógica depende da coerência entre objetivos, materiais e mediações. Opõem a integração curricular (autoria, metodologia ativa) à adoção instrumental (episódica).
Silva (2013)	Interatividade e Docência	A mediação com tecnologias supõe uma "ética da participação". O professor deixa de ser transmissor para ser curador, articulador e produtor de ambiências de aprendizagem.
Santos (2019)	Cibercultura e Aprendizagem	A cibercultura cria ecologias de autoria distribuída. Exige repertórios de curadoria, remix e produção multimodal, dialogando com suportes impressos e digitais.
Belloni (2012)	Mediação Tecnológica	Envolve projetar tempos pedagógicos e formas de acompanhamento que explicitem a natureza processual do aprender em ambientes mediados por TICs.
Dudziak (2003)	Competência em Informação (<i>Information Literacy</i>)	Base para aprendizagem ao longo da vida. Articula a capacidade de localizar, selecionar, avaliar e comunicar informações com critérios de qualidade e pertinência.
Belluzzo (2014)	Dimensões da Competência	Sistematiza dimensões procedimentais, atitudinais e éticas. A escola deve formar para estratégias de busca, análise crítica e autoria investigativa.
Silveira (2018)	Cidadania Digital	Não é mero acesso, mas a capacidade de agir com consciência dos riscos (desinformação, vigilância, algoritmos) nos ecossistemas sociotécnicos.
Lemos (2014)	Cultura Digital e Ética	Políticas escolares devem articular criatividade e responsabilidade (proteção de dados, Marco Civil), com implicações para a formação de professores.
González de Gómez (2012)	Epistemologia da Informação	A informação é um "acontecimento" em redes de mediação, não uma "coisa". Integra dimensões semióticas, tecnológicas e organizacionais.
Araújo (2018)	Ciência da Informação (Fundamentos)	Ressalta o carácter interdisciplinar da área e o interesse pelos processos de organização, representação e uso da informação no domínio educativo.
Cunha (2001)	Ambientes Informacionais	Ambientes eficazes combinam desenvolvimento de coleções, serviços de referência e formação de usuários para converter informação em aprendizagem e cidadania.

Guimarães (2008)	Representação da Informação	A representação e recuperação são mediações centrais que garantem a inteligibilidade dos acervos e o potencial pedagógico da sala de leitura.
Terra (2005)	Gestão do Conhecimento (Escola)	Práticas de comunidades de prática, repositórios e rotinas de reflexão favorecem a circulação de saberes e a cultura de inovação nas equipas pedagógicas.
Batista (2012)	Gestão do Conhecimento (Processos)	Requer liderança, processos e métricas. O professor articulador atua como catalisador de processos informacionais e formativos, integrando pessoas e tecnologia.
Cetic.br (2023)	Diagnóstico TIC Educação	Evidencia a coexistência de infraestrutura e desafios no uso pedagógico. Reforça a necessidade de políticas ancoradas em competências, não apenas em equipamentos.
Almeida Júnior (2009)	Mediação da Informação	Ação intencional que organiza interações. Desloca a biblioteca de "depósito técnico" para o campo das práticas sociais e educativas.
Pinheiro (2005)	Abordagem Epistemológica	Propõe unir organização, representação e uso. Defende serviços orientados por necessidades e contextos (inserção curricular).
Campello; Cendón (2010)	Práticas Investigativas	A escola deve promover a definição de problemas e avaliação de fontes, aproximando a cultura escolar da pesquisa científica.
Doneda (2019)	Proteção de Dados (Pessoal)	O tratamento de dados na educação exige finalidade, necessidade e transparência, com salvaguardas específicas para crianças e adolescentes.
Wimmer (2020)	Governança de Dados	Diretrizes institucionais são vitais para evitar que a escola se torne um espaço vulnerável a práticas de vigilância e exploração de dados.

Fonte: O Autor (2026)

A fundamentação teórica sistematizada no Quadro 4 permite compreender que a Sala de Leitura transcende a concepção de um espaço estritamente físico para se configurar como um ecossistema sociotécnico de mediação. A convergência dos aportes teóricos mapeados oferece subsidiaridade para a articulação de entendimentos centrais da pesquisa, a começar pela conceituação da informação como acontecimento e relação. Baseando-se em González de Gómez (2012) e Santaella (2010), a informação deixa de ser um objeto estático para se tornar um processo dinâmico que depende de mediações para gerar conhecimento aplicado. Essa perspectiva epistemológica corrobora a premissa de que o simples acesso a acervos ou aparatos tecnológicos,

conforme alertado pelo Cetic.br (2023), manifesta-se insuficiente se não houver um tratamento pedagógico estruturado para organizar as interações leitoras.

Sob o mesmo prisma analítico, a tecnologia é compreendida como mediação crítica e humana, amparada nas perspectivas de Vieira Pinto (2005) e Kenski (2012). Tais referenciais mostram-se fundamentais para desconstruir visões puramente instrumentais das TICs, interpretando-as como linguagens e cartografias cognitivas que exigem curadoria intencional. Nesse cenário, o docente assume o papel de *designer* de ambiências, operando sob a ética da participação proposta por Silva (2013). Complementarmente, a fundamentação em Dudziak (2003) e Belluzzo (2014) estabelece a competência em informação como o elo entre a busca técnica e a aprendizagem autoral. Somada às discussões de Silveira (2018) e Doneda (2019) sobre governança e proteção de dados, essa base teórica atua para que o modelo proposto incorpore as dimensões éticas e de segurança essenciais no contexto escolar contemporâneo.

A articulação desses eixos fornece o substrato conceitual para uma conexão estratégica fundamental. Se o Quadro 2 definiu o "Lugar" (a Sala de Leitura como dispositivo pedagógico) e o Quadro 3 delineou o "Motor" (Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inovação), o Quadro 4 oferece o suporte teórico necessário ao demonstrar que o modelo MIGCSL não se reduz a um conjunto de ferramentas isoladas, mas constitui uma proposta estruturada frente às exigências da Sociedade da Informação. O modelo organiza, portanto, as dimensões semióticas, tecnológicas e humanas para que a Sala de Leitura reúna condições de cumprir sua função social, transmutando fluxos informacionais em práticas de cidadania.

No horizonte epistemológico da Ciência da Informação, a transição para ecossistemas híbridos escolares exige o resgate de categorias clássicas voltadas à governança e à infraestrutura dos suportes documentais. A conversão da informação bruta em conhecimento aplicado no espaço da Sala de Leitura não prescinde de um tratamento técnico rigoroso sobre a materialidade dos acervos. Sob essa perspectiva, Buckland (1991) estabelece a premissa de que a informação deve ser analisada sob três vertentes: a informação como processo, a informação como conhecimento e a informação como "coisa" (ou artefato material). É nesta última acepção que repousa o desafio técnico da escola pública: a existência física do livro ou do documento digital não assegura o seu valor de uso se o material permanecer em estado de "opacidade descritiva".

Para mitigar esse isolamento logístico do acervo, a organização do conhecimento deve ser tratada como mediação central. Hjørland (2008) argumenta que os sistemas de organização do

conhecimento não são estruturas neutras de arquivamento, mas sim cartografias conceituais que refletem as necessidades e os contextos sociais das comunidades de usuários a que se destinam. Transposto para o universo escolar, a representação descritiva e temática das fontes precisa se alinhar às taxonomias curriculares, sob pena de converter o espaço em um depósito ilegível para estudantes e professores.

Essa arquitetura informacional encontra balizamento nos princípios de modelagem bibliográfica contemporânea. Svenonius (2000) e Tillett (2005) sublinham que a eficácia na recuperação da informação depende de estruturas que explicitem as relações entre as obras, as expressões, as manifestações e os itens (padrão FRBR), organizando o universo bibliográfico de forma relacional. Na era digital, essa governança estende-se à criteriologia de metadados. Conforme as formulações clássicas de Weibel (1995) e Duval et al. (2002), os metadados atuam como os fundamentos essenciais da descrição de recursos em rede, assegurando parâmetros mínimos de interoperabilidade, qualidade e encontrabilidade. A fixação de padrões descritivos mínimos para os artefatos digitais produzidos por docentes e alunos atua, portanto, como o alicerce técnico indispensável para que a memória organizacional e a espiral do conhecimento se materializem em escala no cotidiano escolar.

2.4 Políticas públicas, marcos normativos e estado da arte sobre Salas de Leitura e bibliotecas escolares (2015-2025)

O ordenamento jurídico recente consolidou um marco federal que reposiciona a biblioteca escolar (e, por consequência, as Salas de Leitura) como equipamento cultural pedagógico essencial e delineou um marco estadual para a rede paulista. No plano federal, a Lei nº 12.244/2010 universalizou a obrigatoriedade de bibliotecas nas instituições de ensino e fixou parâmetros mínimos de acervo, orientando sistemas a ampliar coleções e normatizar organização e funcionamento, o que impacta diretamente políticas de acervo e serviços nas escolas.

Esse movimento legislativo inicial, focado na obrigatoriedade física, evoluiu para uma compreensão mais orgânica e estrutural com a atualização do marco legal, que visa integrar a biblioteca à gestão educacional sistêmica.

Em 2024, a Lei nº 14.837 alterou a 12.244 e criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), redefinindo a biblioteca escolar e instituindo diretrizes de cooperação entre

União, estados e municípios para planejamento, financiamento, formação e monitoramento das bibliotecas, o que oferece um guarda-chuva institucional para programas estaduais como o paulista.

Sob a égide desse arcabouço federal em expansão, a rede estadual de São Paulo construiu, ao longo de duas décadas, uma engenharia normativa própria para institucionalizar esses espaços, conferindo-lhes identidade pedagógica específica.

No âmbito do Estado de São Paulo, o Programa Sala de Leitura (PSL) tem trajetória normativa que começa com a Resolução SE nº 15/2009, que “dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura” (SÃO PAULO, 2009, p. 30) na rede estadual, instituindo atribuições iniciais e vinculando o trabalho à proposta pedagógica da escola. A estabilização estrutural do Programa consolidou-se por meio da Resolução SE-76/2011, que fixou as balizas iniciais de atendimento da rede. Essa resolução foi sendo reorganizada por atos posteriores, culminando na Resolução SE nº 76/2017, que dispôs sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura e atualizou diretrizes de implantação, condições de funcionamento e distribuição de unidades, em diálogo com a então CGEB e a CGRH (SÃO PAULO, 2011; SÃO PAULO, 2017). A normatização seguiu viva: a Resolução SEDUC nº 114/2021 alterou a dinâmica da SE nº 76/2017 para adequar procedimentos e atribuições de gestão, mantendo a Sala de Leitura como espaço pedagógico integrado ao currículo, com condições de espaço, acervo e rotina.

A dinâmica regulatória não se estagnou na definição de atribuições; no período mais recente, ela avançou para o aprimoramento das condições laborais, reconhecendo que a estabilidade do docente é pré-requisito para a continuidade dos projetos.

Entre 2024 e 2025, ajustes operacionais reforçaram regras de organização e atribuição de aulas do PSL, sobretudo para escolas de tempo parcial. A Resolução SEDUC 92/2024 disciplinou a proporcionalidade de turmas e carga horária por unidade (blocos de 20 aulas por turno), vedou certas formas de reatribuição no decorrer do ano letivo e explicitou critérios para continuidade do docente no Programa, reforçando estabilidade e governança da política no nível da escola. Para além dessas resoluções de caráter estritamente administrativo e de carga horária, a materialização da política pública estende-se a documentos orientadores que reforçam a natureza curricular do espaço, alinhando-o de forma orgânica às diretrizes pedagógicas da rede.

Nesse contexto, atos correlatos publicados no Diário Oficial, a exemplo das Resoluções SEDUC 93/2024 e 95/2024, complementaram a organização do trabalho pedagógico, a gestão de pessoas e outros arranjos de funcionamento. No plano orientador, páginas institucionais da COPED

e de Diretorias de Ensino reafirmam a natureza interdisciplinar e curricular das Salas de Leitura, com ênfase em mediação de leitura, serviço de referência escolar e projetos articulados ao currículo.

A convergência entre essas diretrizes estaduais e o novo sistema nacional estabelece um tripé de sustentabilidade material, humana e processual que serve de base para a análise da efetividade do Programa.

Esse conjunto normativo paulista dialoga com o SNBE, sobretudo ao reforçar que a Sala de Leitura não é apêndice, mas nó estratégico da política de leitura e de acesso à informação na escola, exigindo: (i) condições materiais (espaço, acervo, organização); (ii) condições humanas (docente responsável com carga horária definida e perfil formativo); e (iii) condições processuais (planejamento anual, integração curricular, indicadores de uso e aprendizagem). Em Diretrizes e Comunicados recentes das Diretorias, explicitam-se critérios mínimos de espaço físico e pertencimento ao Programa, alinhando gestão do ambiente às finalidades pedagógicas previstas nas resoluções.

Paralelamente à consolidação normativa, a produção acadêmica do período (2015-2025) investiga como essas políticas se traduzem em práticas concretas, deslocando o foco da posse do acervo para a competência em usar a informação.

No estado da arte (2015-2025) sobre TICs, Gestão da Informação/Conhecimento (GI/GC) e inovação em bibliotecas escolares e Salas de Leitura, a produção brasileira revela avanços, tensões e lacunas. Um eixo robusto trata da competência em informação como fundamento da mediação e da cidadania digital.

Nessa vertente analítica, pesquisas específicas buscam operacionalizar o conceito abstrato de competência, vinculando-o diretamente às rotinas de mediação que devem ser desempenhadas pelo profissional da informação na escola.

Ottonicar, em estudo publicado na RDBCI (SciELO), propõe alinhar tarefas do bibliotecário escolar aos princípios da competência em informação, argumentando que curadoria, orientação de busca e avaliação crítica de fontes devem ser estruturadas em rotinas pedagógicas contínuas, e não episódicas (OTTONICAR, 2018). A efetividade dessa atuação profissional formativa não é apenas uma hipótese teórica, mas é corroborada por evidências empíricas que associam a qualidade da mediação bibliotecária à sofisticação da pesquisa escolar.

Em perspectiva convergente, levantamentos e estudos de caso indicam que a atuação formativa do profissional da informação na escola eleva a qualidade das práticas de pesquisa discente quando articulada ao currículo e a projetos interdisciplinares, mas aponta desafios de tempo institucional e integração docente.

Além da competência informacional clássica, a literatura mapeia um movimento contemporâneo de renovação das práticas, impulsionado pela cultura maker (ou movimento “faça você mesmo”) e pelas novas tecnologias, que ressignificam o espaço físico da leitura.

No terreno da inovação, o debate recente enfatiza novas mídias, espaços maker e colaboração como vetores de ressignificação dos espaços de leitura no periódico da USP, identifica tendências de inovação em bibliotecas escolares que vão de laboratórios criativos a ambientes de produção multimodal, destacando que a inovação precisa estar condicionada a objetivos formativos e a políticas claras de acervo e uso (CAMPELLO, 2003). Juliani e coautores reforçam a integração do Movimento Maker para experiências de “mão na massa”, situando a biblioteca como ambiente de autoria e não apenas de consumo, condição que exige mediações, protocolos de segurança e critérios de avaliação formativa (JULIANI; PRATES, 2021, p. 235). Pesquisas de 2024-2025 efetuam mapeamentos bibliométricos que mostram picos de publicação no tema “inovação em bibliotecas escolares” em 2020 e retomada recente associada ao SNBE (2024), com ênfase em tecnologias digitais, acessibilidade e inclusão.

Não obstante a relevância crescente da inovação tecnológica e dos espaços maker, a mediação da leitura literária permanece como alicerce central, agora enriquecida por estratégias de engajamento cultural e documentação reflexiva.

No recorte da mediação da leitura, estudos da RBBB (2016-2022) reforçam que clubes, rodas e projetos potencializam hábitos leitores quando conectados a contextos culturais dos estudantes e a documentação reflexiva (portfólios, resenhas, podcasts, zines/publicações independentes e artesanais). Há evidências de que a mediação se fortalece com formação específica do profissional e com co-planejamento com docentes de área, mas persistem assimetrias de infraestrutura e baixa padronização de registros de práticas para reuso institucional.

A viabilidade de implementar tanto as práticas inovadoras quanto as mediadoras, contudo, depende intrinsecamente das condições materiais de infraestrutura digital, cujos gargalos são monitorados por indicadores nacionais.

O eixo TICs na educação básica é balizado por diagnósticos do Cetic.br. As edições mais recentes (TIC Educação 2023) confirmam expansão da infraestrutura e do acesso, ao lado de desigualdades regionais, limitações na formação docente e uso ainda instrumental de plataformas. Para o âmbito das Salas de Leitura, os dados sugerem oportunidade de ancorar competência informacional e projetos de pesquisa escolar em ambientes híbridos (acervos físicos + digitais), com curadoria e serviço de referência escolar integrados ao currículo.

Para gerir essa complexidade de recursos tecnológicos e práticas pedagógicas, a literatura aponta a necessidade de integrar processos de gestão que organizem não apenas os acervos (GI), mas também os fluxos de saberes (GC).

No cruzamento entre GI/GC e unidades escolares, a literatura aponta interdependência estrutural: políticas de desenvolvimento e representação de coleções aumentam a recuperabilidade e o reuso didático (GI), enquanto comunidades de prática, repositórios de sequências e lições aprendidas configuram memória organizacional (GC) que sustenta ciclos de inovação. Os mapeamentos de 2019-2024 reforçam que poucos estudos descrevem processos completos (da curadoria à institucionalização), prevalecendo relatos de experiências ou diagnósticos pontuais, o que evidencia a necessidade de modelos integradores (como os propostos em GC) adaptados ao contexto escolar.

O avanço do campo teórico e prático, entretanto, não ocorre de forma linear; ele é atravessado por tensões profissionais e desafios éticos que dificultam a implementação plena das políticas e modelos propostos. Três controversas emergem com frequência. A primeira diz respeito ao papel profissional: enquanto há consenso sobre a centralidade da mediação (docente e bibliotecário), persistem redes sem bibliotecários e com designações intermitentes para as Salas de Leitura, o que fragiliza a continuidade e avaliação.

A segunda envolve a tensão tecnologia-pedagogia: a adoção de TICs sem curadoria informacional e sem objetivos de aprendizagem tende a produzir novidade efêmera; estudos sobre espaços maker e mídia-educação mostram ganhos quando há criteriologia e rubricas de leitura, pesquisa e autoria. A terceira controvérsia recai sobre dados e proteção: a expansão de plataformas de leitura e avaliação exige políticas de privacidade e ética informacional, debatidas nas agendas de cidadania digital e no SNBE/MEC, ainda desigualmente incorporadas nas rotinas escolares.

A análise crítica dessas controvérsias e do estado da arte permite identificar lacunas científicas significativas que esta investigação pretende preencher, começando pela ausência de métricas de avaliação de impacto.

A partir desse panorama, delineiam-se lacunas que justificam a presente pesquisa. Em primeiro lugar, faltam estudos avaliativos que conectem, com métricas comparáveis, intervenções de Salas de Leitura (curadoria, referência, mediação, projetos) a resultados de aprendizagem (fluência leitora, compreensão, produção textual, competência informacional).

Adicionalmente à carência de estudos avaliativos, observa-se a falta de instrumentos técnicos e processuais padronizados que permitam sistematizar a Gestão do Conhecimento no cotidiano escolar para além de experiências isoladas.

Em segundo, há carência de protocolos de GI (metadados pedagógicos, taxonomias curriculares) que facilitem busca por objetivo de aprendizagem e reuso de sequências e artefatos. Em terceiro, a literatura ainda descreve de modo fragmentado o ciclo GI-GC-Inovação em ambiente escolar, especialmente quanto à institucionalização (normas locais, tempo de planejamento, repositórios, indicadores).

Diante dessas lacunas metodológicas e processuais, os diagnósticos disponíveis indicam um caminho promissor para reposicionar as Salas de Leitura, utilizando-a como hub para competências investigativas.

Os diagnósticos nacionais sobre TICs sugerem oportunidade de sinergia: usar a Sala de Leitura como hub para competência informacional e aprendizagem baseada em investigação, ancorada em dados de uso e em políticas de proteção de dados.

Essa oportunidade de reposicionamento encontra terreno fértil na realidade paulista, onde a arquitetura legal recente oferece, em tese, os requisitos de governança necessários para a implementação desse modelo integrado.

No que concerne à convergência entre marcos normativos e evidências, observa-se que a engenharia regulatória paulista (SE 76/2017; SEDUC 114/2021; SEDUC 92/2024) cria as condições de possibilidade para um arranjo sustentável: define pertencimento, espaço, carga horária e atribuições; cabe às escolas traduzir essas condições em processos de GI/GC (curadoria, representação, referência, comunidades de prática, repositórios, indicadores) coerentes com o SNBE. Documentos institucionais da rede (COPED e Diretorias) já enfatizam as Salas de Leitura

como espaços curriculares e de trabalho interdisciplinar, o que alinha o plano normativo ao estado da arte que advoga por mediações intensivas e por inovação vinculada à aprendizagem.

Portanto, o cenário atual apresenta um alinhamento inédito entre a evolução normativa e as demandas teóricas, restando o desafio prático de operacionalizar essa integração por meio de modelos de gestão robustos. Essa necessidade de transposição evidencia que a existência de decretos e diretrizes centralizadas não se traduz automaticamente em rotinas eficientes no cotidiano das unidades escolares. Sem uma estrutura metodológica que converta as exigências legais em fluxos de trabalho coordenados, a atuação nas Salas de Leitura corre o risco de permanecer fragmentada em projetos episódicos e dependentes do voluntarismo individual. Por conseguinte, o mapeamento e a estabilização de um instrumental de governança cognitiva tornam-se imperativos para garantir a transição de um modelo de conformidade meramente administrativa para uma prática institucionalizada de aprendizagem organizacional.

Entre 2015 e 2025, a literatura nacional converge na defesa de bibliotecas escolares/Salas de Leitura como ambientes de mediação, competência informacional e autoria, apoiados por TICs e por GI/GC; e o marco jurídico evoluiu para sustentar essa visão, com a universalização (Lei 12.244/2010), a institucionalização do SNBE (Lei 14.837/2024) e a atualização normativa paulista. Contudo, permanecem lacunas de implementação e avaliação, que este trabalho enfrenta ao propor e analisar um modelo integrado para as Salas de Leitura articulado ao currículo, orientado por evidências e alinhado aos marcos regulatórios em vigor. O Quadro 5 apresenta os marcos normativos e o estado da arte no período de 2015 a 2025.

Quadro 5 - Marcos Normativos e Estado da Arte (2015-2025)

Autor(es) / Norma / Ano	Contexto / Tema	Definição e Significado no Texto
Lei nº 12.244/2010	Marco Federal (Universalização)	Universalizou a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas e fixou parâmetros mínimos de acervo, impactando políticas de coleção e funcionamento.
Lei nº 14.837/2024	Sistema Nacional (SNBE)	Cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, redefinindo a biblioteca escolar e instituindo diretrizes de cooperação, financiamento e monitoramento.
Resolução SE 15/2009	Marco Estadual SP (Início)	Dispõe sobre a criação das Salas de Leitura, vinculando o trabalho à proposta pedagógica da escola e instituindo atribuições iniciais.

Resolução SE 76/2017	Marco Estadual SP (Consolidação)	Atualizou diretrizes de implantação, condições de funcionamento e distribuição de unidades, dialogando com a CGEB e CGRH.
Resolução SEDUC 114/2021	Marco Estadual SP (Gestão)	Adequou procedimentos de gestão, mantendo a Sala de Leitura como espaço pedagógico integrado ao currículo, com condições de acervo e rotina.
Resolução SEDUC 92/2024	Marco Estadual SP (Atribuição)	Disciplinou a carga horária (blocos de 20 aulas) e a continuidade do docente no Programa, vedando certas reatribuições para reforçar a estabilidade.
Otonicar (RDBCI)	Competência em Informação	Propõe alinhar tarefas do bibliotecário/mediador à competência em informação (curadoria, busca, avaliação crítica) em rotinas contínuas, não episódicas.
Carneiro; Amiel (2022)	Inovação em Bibliotecas	Identifica tendências de inovação (laboratórios criativos, ambientes multimodais), que devem estar condicionadas a objetivos formativos e políticas de uso.
Juliani e coautores (2021)	Movimento Maker	Situa a biblioteca como ambiente de autoria ("mão na massa"), exigindo mediações, protocolos de segurança e avaliação formativa.
Cetic.br (TIC Educação 2023)	Diagnóstico TICs	Confirma expansão da infraestrutura, mas aponta desigualdades e uso instrumental. Sugere usar a Sala de Leitura para competência informacional em ambientes híbridos.
RBBD (2016-2022)	Mediação da Leitura	Estudos indicam que clubes e projetos potencializam hábitos leitores quando conectados a contextos culturais e documentação reflexiva (portfólios).
Mapeamentos 2024-2025	Bibliometria (Inovação)	Mostram picos de publicação sobre inovação em 2020 e retomada em 2024 (SNBE), com foco em inclusão, acessibilidade e tecnologias digitais.
Literatura GI/GC (2019-2024)	Interdependência e Lacunas	Aponta que GI aumenta recuperabilidade e GC configura memória organizacional. Porém, faltam estudos sobre processos completos e institucionalização.
Controvérsias Recentes	Papel Profissional e TICs	Tensões sobre a falta de bibliotecários, o uso de tecnologia sem curadoria (novidade efêmera) e a necessidade de proteção de dados nas plataformas de leitura.

O exame dos marcos normativos e da produção científica recente (2015-2025) consolidada no Quadro 5 sinaliza que a Sala de Leitura atravessa um momento de transição institucional e pedagógica. O fechamento deste panorama viabiliza a extração de três conclusões fundamentais, a começar pela consolidação do respaldo jurídico e institucional. A evolução legislativa, partindo da Lei nº 12.244/2010 até a recente criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) pela Lei nº 14.837/2024, atenua o caráter de projeto facultativo da biblioteca escolar, elevando-a à condição de equipamento pedagógico obrigatório. No plano estadual, as sucessivas resoluções paulistas, compreendidas entre a SE nº 15/2009 e a SEDUC nº 92/2024, oferecem indicativos de um esforço contínuo para profissionalizar a atuação do Professor Articulador, buscando garantir-lhe carga horária e estabilidade para que o espaço atue de forma integrada ao currículo.

Em uma segunda vertente, mapeiam-se as tendências de inovação e a configuração de ambientes híbridos, em que o estado da arte aponta para a transformação das Salas de Leitura em ambientes multimodais e laboratórios de autoria vinculados ao Movimento Maker, conforme indicam Carneiro e Amiel (2022) e Juliani (2021). Todavia, os diagnósticos institucionais do Cetic.br (2023) alertam que a expansão da infraestrutura tecnológica mostra-se insuficiente por si só, uma vez que a inovação real depende de uma mediação docente que promova a competência em informação em detrimento de usos meramente instrumentais ou episódicos da tecnologia.

Adicionalmente, verifica-se a identificação de lacunas críticas e o papel central da Gestão do Conhecimento (GC). A literatura recente produzida entre 2019 e 2024 sugere uma interdependência estrutural entre GI e GC, mas expõe a escassez de modelos que institucionalizem processos completos de memória organizacional na escola. É nessa brecha que o modelo MIGCSL se insere, oferecendo um *framework* estruturado para organizar os picos de produção sobre inovação e convertê-los em rotinas sustentáveis de gestão do conhecimento pedagógico.

Diante desse cenário, o Quadro 5 passa a figurar como a bússola orientadora do modelo proposto. Enquanto os eixos anteriores definiram o lugar e o motor dinâmico de GI, GC e Inovação, este bloco estabelece o horizonte legal e científico, fornecendo sustentação para a urgência do MIGCSL como ferramenta voltada a operacionalizar as diretrizes do SNBE e mitigar as tensões sobre o papel profissional na era digital. O panorama normativo e técnico sugere que a estrutura legal e a infraestrutura tecnológica encontram-se progressivamente disponíveis; no entanto, a literatura aponta para a permanência de uma lacuna operacional, caracterizada pela carência de

protocolos que traduzam esse respaldo em práticas sistemáticas no cotidiano escolar, espaço que o MIGCSL se propõe a preencher

2.5 Fechamento do Referencial Teórico

O percurso teórico apresenta evidência que há um corpo consistente de estudos dedicados à Sociedade da Informação, às Tecnologias da Informação e Comunicação, à mediação da informação, à competência informacional e à epistemologia da Ciência da Informação, bem como à inserção crítica das tecnologias nos processos educativos. A literatura nacional analisada oferece fundamentos robustos para compreender a informação como fenômeno relacional, a tecnologia como mediação histórico-social e a educação como espaço estratégico de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

Entretanto, apesar da densidade conceitual desses aportes, observa-se uma lacuna importante no que se refere à articulação integrada entre esses campos no contexto específico das Salas de Leitura das unidades escolares públicas. Os estudos tendem a abordar, de forma fragmentada, ora a dimensão tecnológica, ora a pedagógica, ora a informacional, sem que se consolide um modelo analítico capaz de compreender as Salas de Leitura como ecossistemas informacionais e pedagógicos orientados por princípios de Gestão do Conhecimento e Inovação Educacional.

De modo particular, nota-se a escassez de investigações que considerem o Professor Articulador da Sala de Leitura como agente central de mediação, curadoria e orquestração dos fluxos informacionais e formativos, articulando acervos físicos e digitais, práticas de leitura, pesquisa escolar, TICs e políticas educacionais. Embora a literatura reconheça a importância da mediação docente, ainda são incipientes os estudos que examinam sistematicamente como esse papel se configuram à luz dos referenciais da Ciência da Informação e da Gestão do Conhecimento em ambientes escolares públicos.

Além disso, os trabalhos analisados indicam a necessidade de superar abordagens instrumentais das TICs, mas raramente explicitam como os processos de socialização, externalização, combinação e internalização do conhecimento se materializam nas práticas cotidianas das Salas de Leitura, nem como essas práticas podem ser sistematizadas, registradas e compartilhadas de forma institucionalizada, de modo a sustentar trajetórias de inovação pedagógica.

Diante desse cenário, configura-se uma lacuna teórica e analítica que justifica a presente pesquisa: a ausência de um quadro integrador que articule Sociedade da Informação, TICs, mediação da informação, competência informacional e gestão do conhecimento no contexto das Salas de Leitura das unidades escolares públicas estaduais de São Paulo. Ao buscar compreender essas articulações e propor um modelo analítico que dialogue com as especificidades do ambiente escolar, esta pesquisa pretende contribuir para o avanço teórico da Ciência da Informação aplicada à educação, bem como para a qualificação das práticas informacionais e pedagógicas nesses espaços.

Essa lacuna fundamenta o problema de pesquisa e orienta os desdobramentos metodológicos do estudo, delineando o campo empírico e conceitual no qual se insere a investigação apresentada nas seções subsequentes.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi delineada de forma a garantir coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos formulados e o referencial teórico mobilizado, assegurando transparência e rigor científico na construção da revisão sistemática de literatura sobre Tecnologias da Informação e Comunicação, Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inovação em Salas de Leitura de unidades escolares públicas do Estado de São Paulo.

Assim, optou-se por um desenho qualitativo de natureza bibliográfica, estruturado a partir de um protocolo de revisão sistemática adaptado ao campo da Ciência da Informação e da Educação, o que permite articular procedimentos de busca e seleção de estudos, critérios de inclusão e exclusão, etapas de análise de conteúdo e explicitação de limitações e cuidados éticos da investigação, em consonância com as recomendações de Gil, Creswell e Minayo sobre a centralidade da coerência metodológica em pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais (GIL, 2019; CRESWELL, 2014; MINAYO, 2014).

3.1 Tipo de pesquisa e delineamento metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se, como uma investigação de natureza qualitativa, na medida em que busca compreender significados, estratégias e arranjos sociotécnicos presentes na literatura sobre o uso de TICs e processos de Gestão da Informação e do Conhecimento em Salas de Leitura, em vez de quantificar frequências ou testar hipóteses estatísticas.

A abordagem qualitativa privilegia a interpretação, a densidade descritiva e a compreensão de fenômenos em seus contextos, o que se ajusta ao objetivo de explorar como a integração entre infraestrutura tecnológica, práticas de mediação e marcos normativos é discutida em estudos acadêmicos e documentos institucionais recentes (CRESWELL, 2014; MINAYO, 2014).

Ao assumir um enfoque qualitativo, a pesquisa parte do entendimento de que o conhecimento produzido nas Ciências Humanas é sempre situado, relacional e dependente de mediações culturais e institucionais, o que inclui tanto a forma como os autores descrevem práticas em Salas de Leitura quanto as categorias analíticas que utilizam para tratar de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento, Inovação e Cidadania digital.

A intenção não é generalizar resultados para todas as redes escolares, mas construir interpretações consistentes sobre o recorte paulista, com base na literatura publicada entre 2015 e

2025, em consonância com a perspectiva de pesquisa qualitativa compreensiva apresentada por Minayo, que enfatiza o aprofundamento interpretativo mais do que a representatividade estatística (MINAYO, 2014).

Também, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que toma como corpus principal de análise materiais já publicados, como artigos em periódicos, teses, dissertações, livros, capítulos de livros, relatórios técnicos e documentos normativos. Gil destaca que a pesquisa bibliográfica é particularmente relevante quando o objetivo é mapear, analisar e sintetizar contribuições teóricas e empíricas acumuladas sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador identificar tendências, lacunas, convergências e controvérsias na produção científica (GIL, 2019). No campo da Ciência da Informação, esse tipo de estudo é fundamental para construir quadros conceituais e modelos explicativos sobre práticas informacionais e de gestão do conhecimento em contextos específicos, como as bibliotecas escolares e Salas de Leitura (ARAÚJO, 2018; GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012).

A opção por um desenho bibliográfico não impede, mas antes reforça, a exigência de sistematicidade no trato com as fontes, razão pela qual esta pesquisa se organiza sob a forma de uma revisão sistemática de literatura de caráter qualitativo. Revisões sistemáticas diferenciam-se de levantamentos bibliográficos tradicionais por seguirem um protocolo explícito de busca, seleção, avaliação e síntese dos estudos, com critérios previamente definidos e passíveis de replicação, de modo a reduzir vieses e aumentar a confiabilidade da síntese produzida (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Tal perspectiva, originalmente difundida nas áreas da Saúde e da Engenharia, vem sendo progressivamente apropriada nas Ciências Humanas, inclusive na Educação e na Ciência da Informação, com adaptações ao caráter interpretativo desses campos (GALVÃO; PEREIRA, 2014; BARDIN, 2016).

Do ponto de vista do objetivo geral, a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. É exploratória porque procura abrir e sistematizar um campo ainda pouco consolidado de estudos, qual seja, a articulação entre TICs, Gestão do Conhecimento, inovação e mediação docente nas Salas de Leitura, buscando identificar conceitos, modelos e experiências que ainda não foram suficientemente organizados em sínteses de maior fôlego (GIL, 2019; ALVARENGA NETO, 2008).

Ao mesmo tempo, possui caráter descritivo, na medida em que se propõe a apresentar, de forma organizada, características dos estudos selecionados, como objetivos, contextos empíricos, estratégias metodológicas, tecnologias e práticas de mediação mobilizadas, alinhando-se à concepção de descrição densa defendida por Creswell para estudos qualitativos (CRESWELL, 2014).

O delineamento metodológico articula, portanto, os princípios da pesquisa bibliográfica, da abordagem qualitativa e da revisão sistemática, assumindo um caráter teórico-interpretativo. Isso significa que os estudos recuperados não serão apenas listados, mas analisados à luz de categorias analíticas relacionadas à Gestão da Informação e do Conhecimento, à mediação em Salas de Leitura, à inovação educacional e aos marcos normativos federais e estaduais, tais como a Lei 14.837, que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, e as resoluções da Secretaria da Educação de São Paulo que disciplinam o Programa Sala de Leitura (BRASIL, 2010; BRASIL, 2024; SÃO PAULO, 2009; SÃO PAULO, 2017). Essa articulação entre teoria, métodos e contexto normativo é coerente com a compreensão epistemológica da Ciência da Informação como campo interdisciplinar voltado a estudar processos informacionais em seus ambientes sociais e institucionais (ARAÚJO, 2018; GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012).

Outra dimensão importante do delineamento diz respeito ao recorte espacial e institucional, delimitado às Salas de Leitura das escolas estaduais de São Paulo. Essa escolha fundamenta-se na existência de um programa específico, com arcabouço normativo próprio, que configura essas Salas como ambientes de mediação e acesso à informação, articulados ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico das unidades. A literatura metodológica argumenta que recortes bem definidos favorecem a profundidade analítica e a consistência entre corpus e problema de pesquisa, evitando generalizações apressadas para contextos heterogêneos (GIL, 2019; CRESWELL, 2014). Ao concentrar-se na rede estadual paulista, a pesquisa pode examinar com maior cuidado as interfaces entre políticas públicas locais, diretrizes federais e experiências relatadas em estudos acadêmicos e relatórios técnicos produzidos no período estudado.

O recorte temporal, por sua vez, abrange o intervalo de 2015 a 2025, o que permite capturar a produção científica mais recente sobre TICs, Gestão do Conhecimento e bibliotecas escolares, incluindo o impacto das políticas de universalização de bibliotecas, as transformações aceleradas pela pandemia de Covid-19 e a promulgação da Lei 14.837, que redefine a biblioteca escolar e institui o SNBE. A escolha desse período está alinhada à recomendação de Sampaio e

Mancini de trabalhar com janelas temporais que permitam identificar tendências contemporâneas e lacunas atualizadas, especialmente em campos em rápida mutação tecnológica e normativa (SAMPAIO; MANCINI, 2007; CETIC.BR, 2023).

Em termos epistemológicos, tal recorte dialoga ainda com a noção de Sociedade da Informação e de cultura digital, centrais na fundamentação teórica do estudo (TAKAHASHI, 2000; KENSKI, 2012).

Por fim, o delineamento metodológico incorpora a preocupação com a transparência e a reprodutibilidade. Isso implica explicitar as bases de dados consultadas, os descritores utilizados, os critérios de inclusão e exclusão, as etapas de triagem dos estudos e os procedimentos de análise empregados, em linha com boas práticas de relatórios de revisões sistemáticas, como as sintetizadas por Galvão e Pereira, e com as orientações gerais de Kitchenham e Charters sobre documentação do protocolo de revisão (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; GALVÃO; PEREIRA, 2014). Ao seguir essas recomendações, a pesquisa fortalece sua aderência a parâmetros de rigor metodológico reconhecidos tanto na Ciência da Informação quanto em áreas afins, proporcionando ao leitor condições de avaliar a consistência do percurso e, se necessário, reproduzi-lo ou atualizá-lo em estudos posteriores.

3.2 Procedimentos de busca, seleção e organização do corpus

Os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa consistem na identificação, seleção e organização de um corpus de estudos que tratam da integração entre TICs, Gestão da Informação e do Conhecimento, inovação educacional e práticas de mediação em Salas de Leitura ou bibliotecas escolares, especialmente no contexto de escolas públicas. Em revisões sistemáticas, a busca bibliográfica é etapa crítica, uma vez que dela depende a abrangência e a representatividade do corpus em relação ao objeto investigado, motivo pelo qual deve ser cuidadosamente planejada e documentada (SAMPAIO; MANCINI, 2007; KITCHENHAM; CHARTERS, 2007).

A etapa de planejamento da busca inclui a definição de descritores, palavras-chave e combinações de termos, bem como a escolha das bases de dados e repositórios a serem consultados. Com base no referencial teórico da Ciência da Informação e da Educação, foram definidos termos em português, inglês e espanhol relacionados às categorias centrais da pesquisa, tais como “Tecnologias da Informação e Comunicação”, “Gestão do Conhecimento”, “Gestão da Informação”, “bibliotecas escolares”, “Salas de Leitura”, “inovação educacional” e “mediação da

leitura”. Sempre que possível, esses termos foram complementados por descritores controlados dos vocabulários DeCS e MeSH, o que contribuiu para aumentar a precisão e a sensibilidade das estratégias de busca, conforme recomendam Galvão e Pereira ao discutir boas práticas na elaboração de revisões sistemáticas em ciências da saúde e sociais (GALVÃO; PEREIRA, 2014; BARDIN, 2016).

A seleção das fontes de informação levou em conta a relevância das bases para a área da Ciência da Informação e da Educação, bem como a abrangência temática e geográfica desejada. Foram priorizadas bases nacionais e internacionais como BRAPCI, SciELO, LISA, ERIC e Web of Science, além de catálogos de teses e dissertações de universidades brasileiras e repositórios institucionais relacionados à educação básica e às políticas de bibliotecas escolares.

Essa escolha articula a necessidade de captar a produção brasileira, fundamental para compreender a especificidade do Programa Sala de Leitura e do SNBE, com a possibilidade de dialogar com experiências internacionais sobre bibliotecas escolares, TICs e Gestão do Conhecimento, em consonância com a orientação de Araújo e Cunha sobre a importância de considerar múltiplas fontes em estudos bibliográficos na área (ARAÚJO, 2018; CUNHA, 2001).

As estratégias de busca combinaram operadores booleanos (AND, OR, NOT) e filtros específicos das bases, como intervalo temporal (2015 a 2025), tipo de documento (artigos, teses, dissertações, capítulos de livro e relatórios técnicos) e idioma (português, inglês e espanhol). Dessa forma, buscou-se equilibrar abrangência e foco, evitando tanto a recuperação excessiva de trabalhos pouco relacionados à temática quanto a exclusão indevida de estudos potencialmente relevantes. Kitchenham e Charters destacam que a clareza na definição dos filtros e na combinação de palavras-chave é fundamental para reduzir vieses na fase de identificação dos estudos, além de facilitar a eventual replicação do protocolo de busca (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; GIL, 2019).

Com os resultados das buscas, procedeu-se à fase de triagem inicial, baseada na leitura de títulos, resumos e palavras-chave. Nessa etapa, foram excluídos trabalhos que, apesar de recuperados pelas estratégias adotadas, tratavam de contextos muito distantes do foco do estudo, como bibliotecas universitárias sem interface com educação básica, gestão do conhecimento em ambientes corporativos não educacionais ou uso de TICs em contextos que não dialogam com bibliotecas escolares ou Salas de Leitura. Sampaio e Mancini lembram que essa triagem preliminar

serve para refinar o corpus, preservando a coerência temática e reduzindo o volume de textos que seguirão para análise mais aprofundada (SAMPAIO; MANCINI, 2007; MINAYO, 2014).

Na sequência, aplicaram-se os critérios de elegibilidade previamente definidos. Foram incluídos os estudos que: a) se situavam no período de 2015 a 2025; b) abordavam explicitamente bibliotecas escolares ou Salas de Leitura, no Brasil ou em contextos internacionais comparáveis; c) tratavam direta ou indiretamente da integração de TICs com processos de Gestão da Informação e do Conhecimento e/ou inovação pedagógica; e d) apresentavam relevância para a discussão da atuação do professor articulador ou de outros mediadores da informação no ambiente escolar. Esses critérios decorrem tanto dos objetivos específicos da dissertação quanto das recomendações metodológicas para delimitação de corpus em revisões sistemáticas, que sugerem o uso de filtros baseados em população, contexto, fenômeno de interesse e tipo de estudo (GALVÃO; PEREIRA, 2014; CRESWELL, 2014).

Simultaneamente, foram definidos critérios de exclusão, abrangendo, entre outros, estudos puramente opinativos sem descrição minimamente sistemática de métodos, relatórios técnicos sem identificação de autoria ou instituição responsável e documentos normativos desatualizados que perderam vigência antes do recorte temporal definido. A exclusão desses materiais visa preservar a qualidade e a atualidade do corpus, seguindo a indicação de Gil e de Kitchenham e Charters de que revisões sistemáticas devem privilegiar fontes com clara identificação de autoria, data, método e contexto, de modo a permitir a avaliação crítica de sua contribuição para o tema investigado (GIL, 2019; KITCHENHAM; CHARTERS, 2007).

A seleção final dos estudos incluídos no corpus deu-se após leitura integral de textos que haviam sido previamente aprovados na triagem por título e resumo e na análise de elegibilidade. Essa etapa de leitura aprofundada permitiu confirmar a aderência de cada trabalho aos objetivos da pesquisa, bem como identificar informações relevantes para as etapas subsequentes de análise, tais como tipo de TICs utilizadas, práticas de mediação descritas, concepções de Gestão do Conhecimento e Gestão da Informação mobilizadas, indicadores de inovação educacional e referências a marcos normativos como a Lei 12.244 e a Lei 14.837 (BRASIL, 2010; BRASIL, 2024; CAMPELLO, 2003).

Uma vez definido o corpus, procedeu-se à organização sistemática dos dados bibliográficos e dos conteúdos extraídos dos estudos. Para isso, foi elaborada uma matriz de síntese em planilha eletrônica, contendo campos como autor, ano, país ou contexto, tipo de publicação,

objetivo do estudo, metodologia adotada, conceitos-chave utilizados, tecnologias e práticas descritas, resultados principais, limitações apontadas pelos próprios autores e possíveis contribuições para a construção do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura. A construção de matrizes de síntese é recomendada em revisões sistemáticas por permitir a comparação estruturada entre estudos e facilitar a identificação de padrões, convergências e lacunas, em consonância com as orientações de Galvão e Pereira e com a tradição da análise de conteúdo proposta por Bardin (GALVÃO; PEREIRA, 2014; BARDIN, 2016).

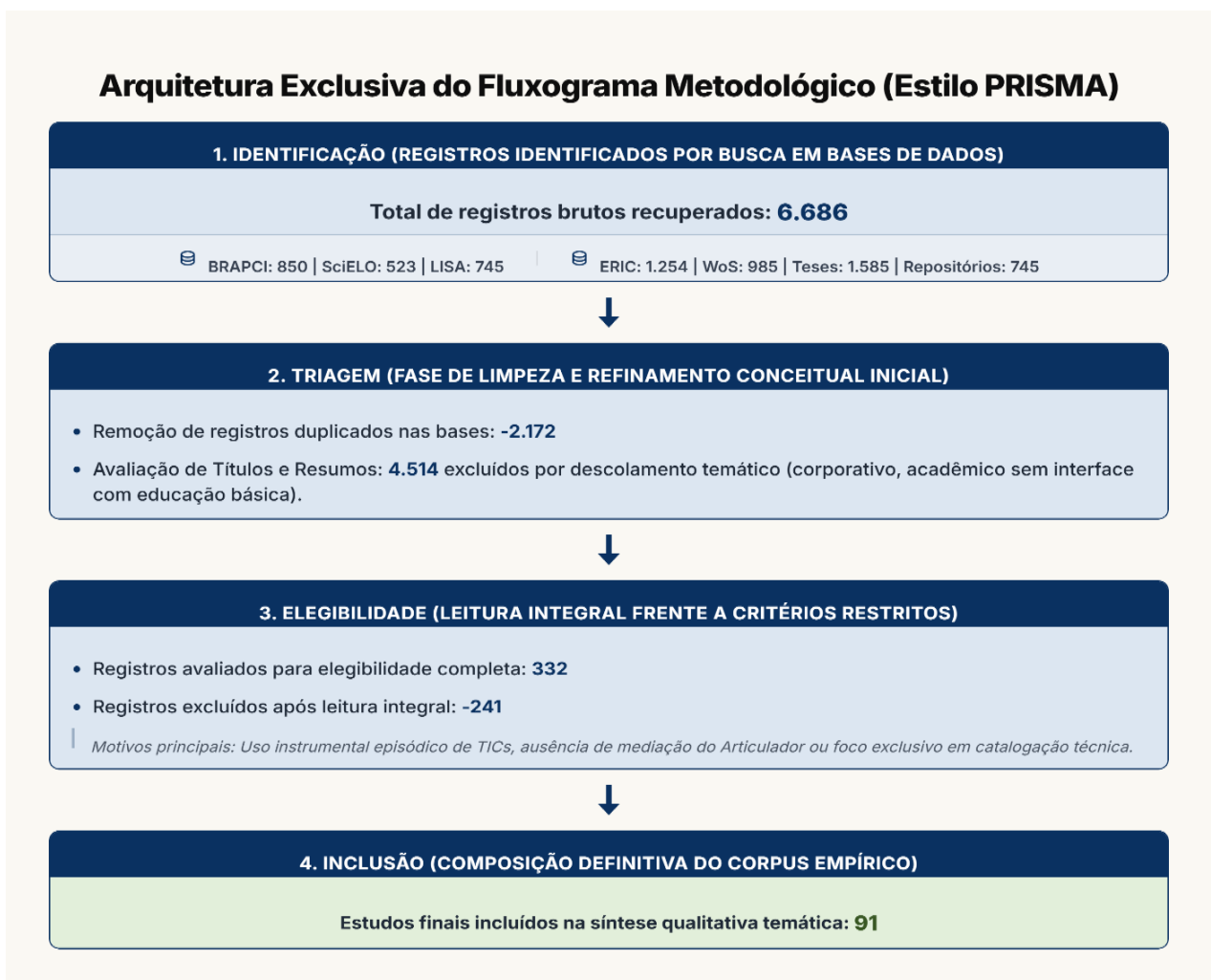
Além dos estudos empíricos e teóricos, foram incorporados ao corpus documentos normativos e orientadores relevantes para o tema, tais como leis, resoluções, notas técnicas e orientações de órgãos como o MEC, a Secretaria de Educação de São Paulo e o Cetic.br. Esses documentos foram tratados como fontes bibliográficas específicas, importantes para compreender o contexto institucional e regulatório em que se situam as práticas descritas nos estudos acadêmicos, conforme recomendam González de Gómez e Araújo ao enfatizar a articulação entre políticas de informação, marcos jurídicos e práticas informacionais em pesquisas na área (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012; ARAÚJO, 2018; CETIC.BR, 2023).

Por fim, todos os registros foram organizados e gerenciados com apoio de software de gerenciamento de referências, o que facilitou a padronização das citações e referências segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, em especial as NBR 6023 e 10520, que tratam respectivamente de referências e citações em documentos acadêmicos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2018; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002). Esse cuidado assegura a integridade da documentação do percurso metodológico e contribui para a rastreabilidade das fontes utilizadas, elemento essencial em revisões sistemáticas e na produção científica em geral (GIL, 2019; CRESWELL, 2014).

Após a definição dos descritores e das combinações de termos, as estratégias de busca foram aplicadas nas bases BRAPCI, SciELO, LISA, ERIC e Web of Science, bem como em catálogos de teses e dissertações de universidades brasileiras e em repositórios institucionais relacionados à educação básica e às políticas de bibliotecas escolares, considerando o intervalo temporal de 2015 a 2025. Em cada fonte, foram utilizados filtros de tipo de documento (artigos, teses, dissertações, capítulos de livro e relatórios técnicos) e de idioma (português, inglês e espanhol).

O processo de identificação, depuração e afinamento do *corpus* empírico seguiu um protocolo rigoroso de triagem, cuja dinâmica visual de descarte encontra-se detalhada na Figura 5, estruturada sob o modelo internacional PRISMA. Complementarmente, as expressões de busca e os resultados numéricos obtidos em cada base de dados indexada detalhando o volume de registros brutos recuperados, o quantitativo de duplicatas removidas e a amostragem final de estudos que resistiram à avaliação de elegibilidade por título, resumo e leitura integral no recorte temporal de 2015 a 2025 estão sistematicamente consolidados no Quadro 6. Essa articulação metodológica entre a representação gráfica do fluxo e a matriz de dados não apenas assegura a transparência absoluta no desenho da pesquisa, mas também garante a perfeita reprodutibilidade e a replicação do protocolo de revisão sistemática em investigações futura.

Figura 5 - Temas mais frequentes na Fundamentação Teórica



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em dados da pesquisa.

Quadro 6 - Estratégias de busca e resultados por base de dados (2015-2025)

Base de dados / repositórios	Expressão de busca principal	Período (ano)	Registros recuperados	Duplicatas removidas	Registros após triagem por título e resumo	Estudos incluídos no corpus final
BRAPCI	("salas de leitura" OR "bibliotecas escolares") AND ("Tecnologias da Informação e Comunicação" OR TIC*) AND ("gestão do conhecimento" OR "gestão da informação")	2015-2025	850	150	80	25
SciELO	("salas de leitura" OR "bibliotecas escolares") AND ("inovação educacional" OR "competência em informação") AND ("Tecnologias da Informação e Comunicação")	2015-2025	523	152	15	2
LISA	("school libraries" OR "reading rooms") AND ("knowledge management" OR "information management") AND ("information and communication technologies")	2015-2025	745	256	85	9
ERIC	("school libraries" OR "learning resource centers") AND ("educational innovation")	2015-2025	1254	254	52	8

	OR “digital literacy”) AND (“information and communication technologies”)					
Web of Science	(“school libraries” OR “reading rooms”) AND (“knowledge management” OR “information management”) AND (“educational innovation” OR “ICT”)	2015-2025	985	452	20	15
Catálogos de teses e dissertações (universidades BR)	(“salas de leitura” OR “bibliotecas escolares”) AND (“gestão do conhecimento” OR “gestão da informação” OR “inovação educacional”)	2015-2025	1585	852	25	7
Repositórios institucionais (educação básica / SNBE)	(“bibliotecas escolares” OR “salas de leitura”) AND (“Tecnologias da Informação e Comunicação” OR TIC*) AND (“políticas públicas” OR “SNBE”)	2015-2025	745	450	40	25

Fonte: O Autor (2026)

Cabe ressaltar que as taxas de inclusão observadas nas bases *Web of Science* (75%) e nos repositórios institucionais (62,5%), significativamente superiores aos percentuais de bases como BRAPCI ou SciELO, decorrem da própria natureza e do desenho de busca dessas fontes secundárias. No caso da *Web of Science*, a elevada taxa de elegibilidade justifica-se pelo fato de as expressões de busca terem operado sobre um universo previamente indexado sob rigorosos critérios de impacto internacional, eliminando o ruído de relatos puramente opinativos comuns em anais de eventos locais. Já a alta taxa de conversão nos repositórios institucionais e documentos do SNBE reflete a aplicação de descritores de altíssima especificidade temática relacionados às políticas

públicas e aos marcos regulatórios. Como essas fontes já guardavam aderência intrínseca com o escopo normativo e de gestão que delimita o objeto desta investigação, os registros recuperados após a triagem inicial apresentaram um índice reduzido de descolamento conceitual, validando sua composição definitiva para a formação do *corpus* qualitativo geral.

A exclusão de aproximadamente 97% dos registros recuperados inicialmente nas bases de dados, conforme consolidado no Quadro 6, constitui um desdobramento rigoroso da aplicação dos critérios de elegibilidade e exclusão desenhados no protocolo desta revisão sistemática. Esse afunilamento acentuado justifica-se por três fatores metodológicos estruturais:

- 1. Ruído Informacional das Expressões de Busca Amplas: Para garantir a exaustividade da busca na fase de identificação, optou-se pelo uso de termos abrangentes como “*bibliotecas escolares*” (BRAPCI) e “*school libraries*” (ERIC) associados a acrônimos gerais como “*TIC*”* e “*ICT*”. Essa estratégia de alta sensibilidade recuperou uma quantidade massiva de literatura periférica que, após a leitura de títulos e resumos na fase de triagem, revelou-se inadequada ao escopo específico da pesquisa.
- 2. Descolamento do Contexto Organizacional e Profissional: Mais de 70% dos trabalhos descartados na base BRAPCI tratavam de Gestão da Informação e do Conhecimento aplicada a ambientes corporativos tradicionais, indústrias ou bibliotecas universitárias e de centros de pesquisa, sem qualquer interface com a educação básica pública ou com a dinâmica regulamentar de Salas de Leitura. Da mesma forma, na base ERIC, a imensa maioria dos registros descartados abordava a infraestrutura tecnológica geral de redes escolares ou o letramento digital de estudantes em salas de aula comuns, omitindo por completo o papel mediador da biblioteca ou do Professor Articulador.
- 3. Especificidade do Modelo Político-Pedagógico Paulista: Como o desenho desta pesquisa está circunscrito às Salas de Leitura vinculadas ao programa da Seduc-SP (suas normas, atribuições de carga horária e engajamento curricular), os critérios de inclusão exigiram que os estudos mesmo os internacionais comparáveis discutissem o arranjo sociotécnico em que o mediador do espaço fosse um agente de orquestração pedagógica direta. Estudos puramente técnicos sobre catalogação automatizada, indexação de acervos sem uso didático ou relatos de experiências voluntaristas e episódicas foram sistematicamente removidos por força dos critérios de exclusão.

Portanto, a expressiva redução amostral não configura viés de seleção, mas sim a depuração científica necessária para a constituição de um corpus final de 91 estudos dotados de estrita aderência conceitual e empírica ao problema investigado.

Observa-se que a maior parte dos registros foi recuperada nas bases BRAPCI e SciELO, o que reflete a centralidade da produção brasileira sobre bibliotecas escolares e Salas de Leitura, enquanto bases internacionais como LISA, ERIC e Web of Science contribuíram com estudos comparativos e discussões conceituais sobre TICs e Gestão do Conhecimento em bibliotecas escolares. Após a remoção de duplicatas e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o corpus final foi composto por 91 estudos, que constituem a base empírica para as análises desenvolvidas na seção 4.

3.3 Procedimentos de análise, limitações do estudo e considerações éticas

A análise dos dados obtidos a partir do corpus de estudos selecionados foi conduzida com base nos princípios da análise de conteúdo temática, adaptada ao contexto de uma revisão sistemática de literatura. A análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin, consiste em um conjunto de técnicas que visa produzir inferências válidas e replicáveis a partir de textos, por meio de procedimentos de categorização, codificação e interpretação, permitindo ao pesquisador identificar núcleos de sentido presentes nos documentos analisados (BARDIN, 2016). Em pesquisas qualitativas de base bibliográfica, essa abordagem é especialmente adequada para organizar o volume de informações oriundas de múltiplas fontes e articular os achados aos objetivos e categorias teóricas do estudo (MINAYO, 2014; CRESWELL, 2014).

O processo de análise seguiu três grandes fases, em consonância com a proposta de Bardin : pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação. Na pré-análise, foram retomados os objetivos da pesquisa e as questões orientadoras da revisão, relidas as matrizes de síntese e construído um primeiro esquema de categorias iniciais, derivadas tanto do referencial teórico quanto de leituras preliminares dos estudos, abrangendo eixos como “TICs em Salas de Leitura”, “Gestão da Informação”, “Gestão do Conhecimento”, “mediação do professor articulador”, “inovação educacional” e “marcos normativos”. Essa fase preparatória é fundamental para orientar a leitura analítica e garantir coerência entre os procedimentos de categorização e o quadro conceitual da pesquisa (BARDIN, 2016; ARAÚJO, 2018).

Na fase de exploração do material, procedeu-se à leitura detalhada dos textos selecionados, com destaque para seções que descreviam objetivos, métodos, resultados e discussões. Trechos relevantes foram destacados e associados às categorias iniciais, ao mesmo tempo em que novas categorias emergentes foram sendo registradas, em um movimento combinado de dedução e indução, típico de estudos qualitativos que articulam teoria prévia e emergência de sentidos a partir do material empírico-bibliográfico (MINAYO, 2014; GIL, 2019). Por exemplo, a partir das descrições de práticas em bibliotecas escolares, surgiram subcategorias relativas a “formação continuada no espaço da Sala de Leitura”, “comunidades de prática docente” e “competência em informação de estudantes” (BELLUZZO, 2014; CAMPELLO, 2003).

Na fase de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias foram reorganizadas em eixos analíticos que dialogam diretamente com os objetivos específicos da dissertação. Assim, foram construídos blocos de análise referentes às tecnologias e recursos digitais utilizados em Salas de Leitura, às estratégias de mediação e ao papel do professor articulador, aos processos de Gestão da Informação e do Conhecimento descritos nos estudos e aos arranjos de inovação pedagógica e institucional associados a esses processos. Em cada eixo, buscou-se articular evidências provenientes de diferentes estudos, comparando convergências, divergências e lacunas, em linha com a ideia de síntese interpretativa defendida por Creswell e Galvão e Pereira em revisões qualitativas (CRESWELL, 2014; GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Além da categorização temática, a análise considerou aspectos metodológicos dos estudos, como delineamento, técnicas de coleta de dados, participantes e estratégias de análise utilizadas pelos autores, de modo a avaliar a consistência interna e a robustez dos achados reportados. Esse cuidado dialoga com a recomendação de Sampaio e Mancini de que revisões sistemáticas não se limitem à coleta de resultados, mas incluam apreciação crítica da qualidade metodológica dos estudos, ainda que com instrumentos adaptados à natureza qualitativa predominante em pesquisas sobre bibliotecas escolares e práticas de mediação (SAMPAIO; MANCINI, 2007; MINAYO, 2014). Tal apreciação contribui para que a síntese produzida pela revisão considere o peso relativo de estudos com maior ou menor detalhamento metodológico.

Com base nessa análise, foi possível consolidar elementos para a proposição e refinamento do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura, articulando dimensões de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento, inovação e mediação docente. Os resultados da análise serão apresentados e discutidos em profundidade na seção 4, mas é importante destacar que

essa construção se ancora em processos de inferência interpretativa que consideram o conjunto dos estudos, evitando a extrapolação a partir de casos isolados ou pouco fundamentados, em consonância com a prudência interpretativa recomendada por Alvarenga Neto e Batista ao tratar de modelos de Gestão do Conhecimento em contextos organizacionais complexos (ALVARENGA NETO, 2008; BATISTA, 2012).

Quanto às limitações do estudo, é necessário reconhecer que a opção por uma revisão sistemática de literatura qualitativa traz consigo restrições inerentes ao tipo de fonte e ao recorte adotado. Em primeiro lugar, os resultados dependem da qualidade, abrangência e disponibilidade da produção publicada entre 2015 e 2025; temas pouco estudados ou documentados nesse período podem não emergir com clareza, mesmo que sejam relevantes na prática, configurando um viés de disponibilidade típico de revisões bibliográficas (GIL, 2019; SAMPAIO; MANCINI, 2007). Em segundo lugar, o uso de descritores e estratégias de busca, ainda que cuidadosamente planejados, pode não captar todos os estudos pertinentes, especialmente aqueles que utilizam terminologias distintas ou que não estão indexados nas bases selecionadas, o que limita a exaustividade da revisão (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Outra limitação diz respeito ao recorte geográfico e institucional, concentrado nas Salas de Leitura das escolas estaduais de São Paulo e em bibliotecas escolares com características comparáveis. Embora esse recorte permita maior profundidade analítica, ele restringe a generalização dos resultados a outros contextos federativos, redes municipais ou sistemas educacionais de países com arranjos normativos e organizacionais distintos. Em termos metodológicos, isso significa que as conclusões devem ser entendidas como interpretações situadas, ainda que possam inspirar reflexões e adaptações em outras realidades, em linha com o caráter contextualizado que Creswell e Minayo atribuem às pesquisas qualitativas (CRESWELL, 2014; MINAYO, 2014).

Adicionalmente, por se tratar de uma revisão baseada em textos, a pesquisa não acessa diretamente as vozes de estudantes, professores e gestores, mas a forma como esses sujeitos são representados pelos autores dos estudos analisados. Isso implica reconhecer que há uma camada de mediação interpretativa adicional, própria da literatura científica, que pode enfatizar determinados aspectos em detrimento de outros, como alertam Araújo e González de Gómez ao discutir a relação entre discursos acadêmicos e práticas informacionais concretas (ARAÚJO, 2018; GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012). Essa limitação reforça a importância de que futuras pesquisas

empíricas complementem os achados desta revisão com estudos de campo em unidades escolares e Salas de Leitura.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental que utiliza exclusivamente fontes secundárias e dados de acesso público, este estudo prescinde de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme os ditames da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todavia, o tratamento das evidências e diagnósticos institucionais (como os indicadores do *Cetic.br* e os dados analíticos do ambiente virtual da SEDUC-SP) pauta-se estritamente pelos princípios de finalidade, necessidade e transparência, em perfeita consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e com as balizas éticas da Ciência da Informação (BRASIL, 2016).

Ainda assim, o estudo se orienta por princípios de integridade científica, incluindo o respeito à autoria, a citação adequada das fontes, a transparência na descrição dos procedimentos e a recusa a práticas de plágio, autoplágio ou uso indevido de ideias alheias, em consonância com as normas da ABNT e com as boas práticas recomendadas por Doneda e Wimmer ao tratar da ética na circulação e uso de informações (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2018; DONEDA, 2019; WIMMER, 2020).

Outra dimensão ética relevante diz respeito ao tratamento de dados e relatos sobre crianças e adolescentes presentes nos estudos analisados. Ainda que a pesquisa não colete dados primários, ela lida com descrições de práticas escolares, produções estudantis e uso de plataformas digitais em contexto educacional, o que demanda atenção à proteção de dados pessoais e à privacidade, conforme orientam debates sobre cidadania digital, proteção de dados e marcos regulatórios como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e o próprio SNBE (BRASIL, 2018; BRASIL, 2024; SILVEIRA, 2018). Na leitura e síntese dos estudos, evitou-se reproduzir informações sensíveis que pudessem identificar indivíduos ou comunidades escolares de forma indevida, privilegiando discussões em nível agregado e institucional.

Por fim, o compromisso ético da pesquisa estende-se à devolutiva acadêmica e social dos resultados. Ao sistematizar e interpretar a literatura sobre TICs, Gestão do Conhecimento e inovação em Salas de Leitura, a dissertação busca produzir conhecimento que possa subsidiar decisões de gestores, formadores e professores, fortalecendo políticas de leitura, de bibliotecas escolares e de inclusão digital com foco em equidade e qualidade.

Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que pesquisas em Ciência da Informação e Educação devem contribuir para a efetivação de direitos educacionais e culturais, em particular o direito à leitura, à informação e à educação em uma sociedade em que a mediação tecnológica se torna cada vez mais central, conforme argumentam Campello, Belluzzo e Perrotti ao refletirem sobre o papel social da biblioteca escolar e da Sala de Leitura (CAMPELLO, 2003; BELLUZZO, 2014; PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Constitui uma limitação metodológica estrutural desta investigação o fato de o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL) configurar-se, no estágio atual, como uma proposição eminentemente teórico-conceitual. O framework aqui delineado não foi submetido a uma validação empírica formal por meio de Painel Delphi (consulta a especialistas) ou de um projeto-piloto experimental nas unidades escolares. Assim, o caráter heurístico e propositivo do modelo atua como balizador e mapa conceitual para guiar planejamentos futuros, restando a sua validação operacional e estatística como recomendação premente para desdobramentos de pesquisas aplicadas subsequentes (como a design-based research) no chão da escola pública.

A pesquisa considera, como condição de contexto, a instabilidade normativa que incide sobre o Programa Sala de Leitura na rede estadual paulista. Essa variação regulatória impacta a continuidade do papel do Professor Articulador, a consistência das rotinas do espaço e, por consequência, a interpretação dos achados da revisão. Em 2024, a Resolução SEDUC nº 92/2024 reafirma a atribuição de professor articulador, porém enquadra a atribuição das aulas do programa como passível de ocorrer no decorrer do ano e vinculada à complementação da constituição/composição da jornada/carga horária docente, o que tende a tornar a função mais contingente e dependente de rearranjos de atribuição.

A mesma norma explicita uma ordem de seleção que inclui docentes readaptados e estabelece restrição relevante, ao vedar que o docente desista de classe/aulas para assumir o programa, o que pode favorecer cenários de cobertura por disponibilidade residual de jornada, com potenciais efeitos sobre continuidade pedagógica e gestão do acervo.

Corroborando esse enquadramento, a Portaria conjunta COPED/CGRH (08/11/2024) registra que as aulas do professor articulador “somente poderão ser atribuídas” em nível de unidade escolar para complementação de jornada/carga horária, reforçando a lógica de atribuição por encaixe e não como estrutura funcional estável.

Registra-se, ainda, que houve alteração do texto normativo no próprio ciclo de 2024 (Resolução SEDUC nº 116/2024), evidenciando a dinamicidade do marco regulatório e recomendando cautela na generalização temporal dos resultados, especialmente quando o corpus analisado se distribui ao longo de 2015 a 2025.

3.4 Recorte temporal e geográfico do estudo

O presente estudo delimita seu recorte espacial, institucional e administrativo à Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, tomando como objeto específico as Salas de Leitura vinculadas ao programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Essa escolha é metodologicamente relevante porque reduz heterogeneidades estruturais e normativas entre redes distintas, favorecendo coerência entre problema, corpus e interpretação, como recomendam abordagens de delineamento em pesquisa qualitativa e revisões (Gil, 2019; Creswell, 2014).

Do ponto de vista geográfico, a pesquisa considera o estado de São Paulo como unidade de análise, por se tratar de uma rede com governança própria e grande escala. Em termos de dimensão, a Seduc-SP descreve sua rede como composta por cerca de 5,3 mil escolas, número que sustenta a pertinência de discutir políticas e arranjos institucionais com alcance sistêmico.

Essa delimitação requer diferenciar, de forma explícita, a rede estadual das redes municipais, que podem apresentar estruturas de pessoal, financiamento e gestão bastante diferentes. Em muitas redes municipais, por exemplo, há organização própria para bibliotecas escolares e, em alguns casos, presença de profissionais específicos (como bibliotecários concursados), o que altera a dinâmica de mediação, a divisão do trabalho e os indicadores de funcionamento. Assim, os achados desta pesquisa não são tratados como generalizáveis para “todas as escolas públicas”, mas interpretados como situados no contexto estadual paulista, com suas normas, atribuições e condições de implementação.

Quanto ao recorte temporal, adota-se o intervalo de 2015 a 2025 como janela central para identificação, seleção e análise do corpus da revisão, permitindo capturar a produção recente sobre TICs, gestão da informação, gestão do conhecimento, mediação e inovação em bibliotecas escolares e Salas de Leitura, incluindo o período de aceleração de práticas digitais associado à pandemia e a atualização do debate normativo no país. Essa decisão metodológica já está alinhada ao protocolo de busca e aos filtros temporais aplicados nas bases consultadas.

Para caracterizar o programa no âmbito estadual, utiliza-se também a referência institucional disponível na página “Sala de Leitura”, que descreve o espaço como ambiente pedagógico interdisciplinar e apresenta dados consolidados do alcance do programa (por exemplo, escolas atendidas, municípios alcançados e estudantes beneficiados), com registro explícito de atualização em outubro de 2017. Esses dados são mobilizados como contextualização institucional do objeto, sem substituir o recorte analítico 2015-2025 definido para o corpus da revisão.

O recorte Rede Estadual de São Paulo (geográfico e institucional) e 2015-2025 (temporal) estrutura tanto a estratégia de busca quanto a interpretação dos resultados, garantindo consistência entre o universo investigado, o corpus selecionado e o alcance das conclusões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de discutir os achados, reafirma-se que os resultados desta investigação devem ser interpretados em estrita consonância com o seu delineamento metodológico, caracterizado como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental. O universo empírico analisado não decorre de uma inserção direta de campo ou de observação fenomenológica de cunho etnográfico no chão da escola, mas sustenta-se a partir do exame crítico-interpretativo do *corpus* documental e literário indexado, correspondente a 91 fontes acadêmicas e aos marcos regulatórios vigentes no período de 2015 a 2025. Desse modo, as discussões que sucedem tomam as Salas de Leitura da Rede Pública Estadual de São Paulo como objeto de modelagem conceitual, analisando as condições de possibilidade institucionais sob as quais a engenharia normativa da Seduc-SP e as práticas registradas pela literatura científica convergem para a proposição do modelo heurístico aqui delineado.

Do mesmo modo, o recorte temporal de 2015 a 2025 orientou a composição do corpus e, portanto, os padrões identificados (tendências, lacunas e controvérsias) refletem prioritariamente a produção acadêmica e técnico-institucional desse período, com apoio de informações institucionais da própria Seduc-SP para contextualização do programa.

Esta seção expõe e discute os resultados decorrentes da revisão sistemática de literatura acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação, da Gestão da Informação, da Gestão do Conhecimento e da inovação em Salas de Leitura e bibliotecas escolares, com foco nas unidades escolares públicas estaduais de São Paulo. Os achados são discutidos à luz do referencial teórico da Ciência da Informação e da Educação, bem como dos marcos normativos federais e estaduais, com especial atenção ao papel do Professor Articulador e à formulação do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL). Os resultados foram organizados em eixos analíticos derivados do procedimento de análise de conteúdo temática, articulando as categorias “TICs em Salas de Leitura”, “Gestão da Informação”, “Gestão do Conhecimento”, “mediação do professor articulador”, “inovação educacional” e “marcos normativos”, conforme delineado na seção metodológico (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

4.1 Caracterização geral da produção analisada e aderência aos objetivos da pesquisa

A análise do corpus final de 91 estudos recuperados pelas estratégias de busca nas bases BRAPCI, SciELO, LISA, ERIC e Web of Science permitiu mapear a correlação prática entre os referenciais teóricos de base (como Nonaka, Takeuchi e Wenger) e a realidade operacional das bibliotecas escolares e Salas de Leitura. Enquanto a literatura clássica de GC estabelece as balizas da espiral do conhecimento, as pesquisas empíricas selecionadas na revisão sobretudo teses e dissertações brasileiras defendidas no período de 2015 a 2025 demonstram que a efetividade das comunidades de prática docentes na escola pública está diretamente condicionada à estabilidade da carga horária e ao apoio da equipe de gestão (direção e coordenação pedagógica). Do mesmo modo, os artigos de periódicos de acesso aberto analisados (como os publicados na RBBD e na RDBCI) funcionam nesta seção como evidências de campo que legitimam as dimensões do modelo MIGCSL aqui proposto, distinguindo-se dos pressupostos teóricos estabelecidos *a priori* por confirmarem as assimetrias físicas e formativas que os professores enfrentam na rede pública contemporânea (CUNHA, 2001; CAMPELLO, 2003).

De modo geral, os estudos respondem de forma indireta aos objetivos desta pesquisa. Quanto ao primeiro objetivo específico, observa-se que parte significativa da produção descreve o uso de TICs em atividades de leitura, pesquisa escolar e mediação cultural, mas nem sempre explicita sua relação com processos sistemáticos de Gestão do Conhecimento. Em muitos trabalhos, as tecnologias aparecem associadas a projetos pontuais ou experiências inovadoras localizadas, o que indica potencial, mas também uma certa fragmentação na articulação entre infraestrutura tecnológica, curadoria informacional e produção de conhecimento pedagógico (KENSKI, 2012; MORAN, 2015).

Em relação ao segundo objetivo específico, que trata das estratégias de mediação do professor e, em especial, do professor responsável pela Sala de Leitura, os estudos reforçam a centralidade da mediação humana na articulação entre acervo, currículo e TICs. Há recorrentes descrições de ações conduzidas por docentes ou bibliotecários que assumem funções de formação de usuários, orientação de pesquisa e animação cultural, embora nem sempre nomeados como Professor Articulador. Esse resultado reforça a pertinência de interpretar essa função como uma cristalização institucional de papéis que a literatura já vinha atribuindo ao mediador em bibliotecas escolares (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007; BELLUZZO, 2014). Essa convergência operacional ganha concretude empírica ao se observar que a aplicação das dimensões da competência em

informação (técnica, estética, ética e política) no cotidiano escolar dinamiza os percursos investigativos, conforme atestam os resultados práticos obtidos em vivências formativas semelhantes (VITORINO; PACKER; RIGHETTO; LUCCA, 2017). Sob este prisma analítico, Ottonicar (2018), em publicação na RDBCI, sustenta que o alinhamento das ações profissionais à competência em informação deve compor uma estratégia estrutural contínua, mitigando intervenções episódicas.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que consiste em propor um framework conceitual para modelar a inter-relação entre TICs, Gestão do Conhecimento, atuação do Professor Articulador e inovação, a revisão revela um cenário de modelos e categorias ainda dispersos. Há referências a modelos de GC em organizações intensivas em conhecimento, como o modelo SECI (chamado "espiral do conhecimento" dividido em quatro modos: Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) e as comunidades de prática, além de proposições sobre competências informacionais para estudantes e professores, mas poucos trabalhos adaptam de forma sistemática essas contribuições ao contexto da Sala de Leitura como ambiente escolar específico (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; WENGER, 1998; ALVARENGA NETO, 2008). Essa lacuna sustenta a necessidade e a originalidade do MIGCSL (Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura), proposto nesta pesquisa como síntese teórico-analítica.

4.2 TICs, competência em informação e ecossistemas híbridos de aprendizagem nas Salas de Leitura

A literatura recente sobre bibliotecas escolares e Salas de Leitura converge para a ideia de que esses espaços assumem, na sociedade em rede, um papel estratégico na articulação entre cultura escrita, tecnologias digitais e construção de conhecimento.

Em vez de serem compreendidos apenas como locais de armazenamento e empréstimo de livros, passam a ser vistos como ambientes híbridos, nos quais convivem suportes impressos, recursos digitais, redes on-line e práticas colaborativas de leitura e escrita.

Essa configuração dialoga com o paradigma da Sociedade da Informação, que enfatiza o acesso, a circulação e o uso criativo de conteúdos em múltiplas linguagens, exigindo das instituições educativas projetos pedagógicos capazes de transformar abundância informacional em oportunidades de aprendizagem significativa.

Nesse cenário, o conceito de competência em informação torna-se central. Dudziak define a information literacy como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes voltados à busca, avaliação, organização e uso ético da informação, destacando que essa competência é condição para a aprendizagem ao longo da vida e para a participação cidadã em contextos complexos e altamente mediados por tecnologias (DUDZIAK, 2003).

Ao tratar a competência em informação como essência de um novo paradigma educacional, a autora argumenta que escolas e bibliotecas precisam ir além da oferta de fontes, criando situações em que os estudantes definam problemas de pesquisa, elaborem estratégias de busca, comparem versões de um mesmo fenômeno e comuniquem resultados em diferentes formatos.

Pesquisadoras brasileiras como Campello (2010) e Belluzzo (2014) retomam e ampliam esse debate, enfatizando que a competência em informação assume, no contexto escolar, forte articulação com os processos de letramento e com as práticas sociais de leitura e escrita. Campello analisa o movimento da competência informacional como uma perspectiva para o letramento, defendendo que o desenvolvimento de habilidades informacionais deve ocorrer no bojo de práticas letradas concretas, e não em atividades isoladas e descontextualizadas (CAMPELLO, 2003).

Belluzzo, por sua vez, argumenta que a competência em informação, ao articular dimensões cognitivas, técnicas, éticas e políticas, constitui fundamento para novas formas de gestão da informação e do conhecimento, indispensáveis à atuação crítica de sujeitos em ambientes marcados pela profusão de dados, plataformas e discursos (BELLUZZO, 2014).

Quando se observa o recorte específico das bibliotecas escolares e Salas de Leitura, estudos produzidos no âmbito do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar evidenciam que esses ambientes possuem natureza eminentemente pedagógica. O e-book sobre letramento informacional organizado pelo grupo, por exemplo, destaca que a legislação brasileira, ao defender a universalização das bibliotecas em instituições de ensino, reconhece nelas um locus privilegiado para o desenvolvimento de práticas de leitura, pesquisa e autoria que articulem acervos físicos, políticas de acesso e tecnologias digitais (VALENTE, 2014).

Nesse sentido, as Salas de Leitura, especialmente quando vinculadas aos programas institucionais, tendem a operar como extensão qualificada da sala de aula, constituindo um ecossistema informacional no qual diferentes atores, recursos e linguagens se articulam.

A simples disponibilização de computadores, *tablets*, catálogos em linha ou plataformas de livros digitais, entretanto, não garante, por si só, a constituição desse ecossistema híbrido. A literatura revisada é enfática ao afirmar que o impacto das TICs na aprendizagem depende da intencionalidade pedagógica e da capacidade de integrar tais recursos a situações estruturadas de problematização, investigação e produção de conhecimento. Dudziak sublinha que a competência em informação não se reduz a habilidades técnicas de navegação em ambientes digitais, mas envolve critérios de relevância, pertinência, confiabilidade e ética no uso de fontes, exigindo intervenções sistemáticas de mediação por parte de professores e bibliotecários (DUDZIAK, 2003).

Campello, em estudo sobre práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico, mostra que projetos bem-sucedidos de letramento informacional costumam articular atividades de exploração do acervo, orientações de busca em catálogos e bases de dados, análise crítica de fontes da internet e momentos de produção escrita em gêneros diversificados, em estreita parceria com professores de diferentes áreas (CAMPELLO, 2003).

Nesses casos, a presença das TICs não se limita a fornecer acesso mais rápido a informações, mas amplia as possibilidades de investigação dos estudantes, permitindo que comparem perspectivas, produzam sínteses multimodais e publiquem resultados em ambientes digitais, como blogs, podcasts ou repositórios escolares.

Outros estudos discutem a competência em informação em perspectiva mais ampla, associando-a à formação de sujeitos autônomos e capazes de aprender a aprender em contextos de alta complexidade. Ottonicar, por exemplo, analisa a CoInfo como fator de promoção da educação, defendendo que, à medida que o indivíduo desenvolve conhecimentos específicos, atitudes e experiências voltadas à apropriação de informação de qualidade, torna-se mais apto a intervir em sua realidade (OTTONICAR; SILVA; BELLUZZO, 2018)

Alves, Campello e Almeida Júnior reforçam essa compreensão ao aproximar competência em informação e mediação da informação, argumentando que ambas envolvem processos de interferência intencional destinados a favorecer a apropriação crítica de conteúdos pelos sujeitos. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009)

Tais contribuições ajudam a pensar a Sala de Leitura como espaço privilegiado para a construção dessa autonomia, especialmente quando mediada pelas TICs.

Discussões recentes sobre as dimensões da competência em informação, como as sistematizadas por Vitorino e De Lucca, contribuem para qualificar a compreensão de ecossistemas

híbridos de aprendizagem. As autoras destacam que a CoInfo se desdobra em dimensões técnica, estética, ética e política, o que significa que o trabalho pedagógico com TICs deve ir além da transmissão de procedimentos, incorporando reflexões sobre visualidade, linguagem, valores e relações de poder (VITORINO; LUCCA, 2020).

Em uma Sala de Leitura, isso implica, por exemplo, explorar não apenas como acessar uma plataforma digital, mas também como interpretar criticamente o design dos sites, as estratégias de persuasão presentes em redes sociais ou a lógica de recomendação de algoritmos que influenciam o que os estudantes leem e assistem.

A revisão indica, contudo, que muitos projetos desenvolvidos em Salas de Leitura ainda se concentram em atividades de animação de leitura e incentivo ao uso de livros digitais, o que é relevante, porém insuficiente para consolidar competências informacionais robustas. Experiências que vão além da animação e integram oficinas de busca em bases de dados, trabalho explícito com critérios de avaliação de fontes, atividades de verificação de *fake news* ("notícias falsas") e produção colaborativa de textos multimodais tendem a apresentar resultados mais consistentes em termos de letramento informacional e midiático.

Essas práticas revelam que a presença de TICs, articulada a estratégias intencionais de mediação, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e argumentação em estudantes da educação básica.

Características comuns a projetos considerados bem-sucedidos na literatura ajudam a delinear o que se entende, nesta pesquisa, por ecossistemas híbridos de aprendizagem em Salas de Leitura. Em primeiro lugar, destaca-se a realização de diagnósticos prévios das necessidades informacionais dos estudantes e docentes, o que permite selecionar recursos digitais e impressos alinhados ao currículo e às demandas concretas das turmas.

Em segundo lugar, observa-se a prática de curadoria realizada de forma colaborativa entre o Professor Articulador, bibliotecários e docentes de área, de modo que a coleção física e os recursos em rede se constituam em repertório articulado e não em estoque caótico de materiais. Por fim, é recorrente o registro sistemático das experiências, por meio de relatos, planos de aula, rubricas e avaliações, que alimentam repositórios institucionais e favorecem o reuso criativo de sequências didáticas.

Esses elementos aproximam a prática cotidiana das Salas de Leitura dos princípios da Sociedade da Informação analisados por Takahashi, para quem a circulação intensiva de

Os dados demonstram a escala do programa, que atende aproximadamente 2,3 milhões de estudantes, e reforçam a necessidade de estratégias de Gestão do Conhecimento que consigam integrar o saber pedagógico produzido localmente com as diretrizes centralizadas na plataforma virtual.

Em outras palavras, as Salas de Leitura configuradas como ecossistemas híbridos não são meros laboratórios de informática anexo à unidade escolar, mas ambientes em que informações impressas e digitais são organizadas, interpretadas e resignificadas em práticas sociais de leitura e escrita, sob mediação crítica de profissionais da educação.

Por fim, a discussão sobre TICs, competência em informação e ecossistemas híbridos de aprendizagem nas Salas de Leitura guarda relação direta com o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura proposto nesta pesquisa.

Ao reconhecer que a presença de tecnologias só produz inovação pedagógica quando articulada a processos de gestão da informação e do conhecimento, o modelo enfatiza o papel do Professor Articulador na coordenação de ações de diagnóstico, curadoria, mediação e registro, articulando o acervo físico, os recursos digitais e os saberes docentes em uma dinâmica circular.

Ademais, as Salas de Leitura deixam de ser percebidas como espaços acessórios de lazer ou reforço e passam a se constituir como nó central do ecossistema escolar de aprendizagem, no qual as TICs funcionam como instrumentos de potencialização de competências informacionais, autorais e cidadãs.

Com o intuito de sistematizar os achados decorrentes da revisão e cumprir o primeiro objetivo específico desta investigação, o Quadro 7 categoriza as principais Tecnologias da Informação e Comunicação documentadas no corpus, articulando as suas funcionalidades técnicas aos eixos correspondentes da Gestão do Conhecimento escolar.

Quadro 7 - Categorização das TICs Mapeadas na Literatura e Articulação com a GC

Categoria de TIC	Exemplos Identificados no Corpus	Funcionalidade Pedagógica e Informacional	Processo de GC Relacionado (SECI)
Plataformas de Organização e Acesso	Catálogos públicos em linha (OPACs), softwares de automação de acervos.	Indexação, representação temática de materiais e consulta pública descentralizada.	Combinação: Organização e integração de dados explícitos para recuperação eficiente.

Repositórios e Ambientes Híbridos	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SEDUC-SP, repositórios de planos de aula.	Hospedagem de sequências didáticas, relatos de prática, rubricas e produtos autorais estudantis.	Externalização: Conversão do conhecimento tácito do docente em artefatos explícitos.
Ferramentas de Autoria e Colaboração	Plataformas de livros digitais, blogs escolares, wikis e softwares de edição de áudio (podcasts).	Produção multimodal, escrita colaborativa e veiculação da cultura leitora e da cidadania digital.	Socialização e Internalização: Troca em redes e apropriação de novas práticas reflexivas.

Fonte: O Autor (2026).

A partir da sistematização apresentada no Quadro 7, evidencia-se que o mapeamento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) documentadas na literatura não se restringe à identificação de ferramentas isoladas, mas revela a infraestrutura técnica necessária para que a espiral do conhecimento opere no cotidiano escolar. A articulação dessas ferramentas com os processos de Gestão do Conhecimento (GC) demonstra que, enquanto as plataformas de organização e os catálogos públicos em linha fornecem a estabilidade informacional exigida para a combinação de dados, os repositórios híbridos e as ferramentas de autoria multimodal atuam como os canais dinâmicos que viabilizam a externalização e a socialização dos saberes pedagógicos. Propõe-se, sob essa lente analítica, que a introdução dessas tecnologias nas Salas de Leitura apresenta potencial para transcender o uso meramente instrumental quando coordenada por uma mediação docente intencional, fornecendo o suporte material para que o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL) se configure como um verdadeiro vetor propositivo de inovação e letramento informacional na rede pública paulista.

4.3 Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e mediações do Professor Articulador

O segundo eixo estrutural dos resultados diz respeito à articulação entre Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e mediações do Professor Articulador. A literatura revisada confirma que políticas de acervo, organização e acesso, típicas da GI, constituem condições de possibilidade para qualquer proposta consistente de GC em ambientes escolares.

Quando acervos são pouco descritos, desatualizados ou dificilmente recuperáveis, o potencial pedagógico da Sala de Leitura é reduzido, independentemente da boa vontade dos mediadores (BARBOSA, 2008; GUIMARÃES, 2008).

Estudos sobre bibliotecas escolares eficazes indicam que a adoção de padrões de metadados, vocabulários controlados, indexação por assuntos e políticas de desenvolvimento de coleções articuladas ao currículo ampliam a visibilidade e o reuso dos materiais, favorecendo o planejamento de sequências didáticas ancoradas em fontes diversificadas (CUNHA, 2001; CAMPELLO, 2003). Nesse cenário, o Professor Articulador aparece como figura chave para traduzir essas rotinas de GI em práticas pedagógicas, de modo que a organização da informação não se esgote em tarefas técnicas, mas se converta em suporte para projetos de leitura, pesquisa e autoria.

Ao mesmo tempo, a revisão mostra que a Gestão do Conhecimento ainda é pouco nomeada nos estudos sobre Salas de Leitura, embora seus princípios estejam presentes em diversas experiências.

Práticas como comunidades de prática docentes, repositórios de sequências didáticas, diários de bordo e encontros de reflexão sobre a prática são descritas em relatos de experiência, ainda que nem sempre sob o rótulo de GC (TERRA, 2005; BATISTA, 2012).

Quando essas práticas são articuladas de maneira deliberada, em ciclos de socialização, externalização, combinação e internalização, aproximam-se do modelo SECI, evidenciando a possibilidade de transpor modelos clássicos de GC para o contexto escolar (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; ALVARENGA NETO, 2008).

Nessa perspectiva, o Professor Articulador é interpretado pela presente pesquisa como uma liderança pedagógica de GC: organiza encontros com docentes, fomenta a documentação de experiências, estabelece padrões mínimos de descrição de artefatos pedagógicos e incentiva o reuso crítico de sequências e projetos.

Estudos analisados sugerem que, quando essa função é reconhecida institucionalmente, com carga horária definida, participação em órgãos colegiados e apoio da gestão escolar, a Sala de Leitura se torna um hub de conhecimento compartilhado, em sintonia com a visão de comunidades de prática proposta por Wenger e com as análises de aprendizagem organizacional em contextos educacionais (WENGER, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001).

Contudo, a revisão também sinaliza limites importantes. Diversos trabalhos apontam a sobrecarga de tarefas atribuídas ao responsável pela Sala de Leitura, a ausência de bibliotecários em muitas unidades e a fragilidade de tempos institucionais para planejamento e registro sistemático de práticas. Nesses casos, as ações de GI e GC tendem a assumir caráter voluntarista e episódico, com forte dependência da iniciativa individual do Professor Articulador, o que dificulta a consolidação de memória organizacional e de processos de inovação cumulativa (TARAPANOFF, 2006; TERRA, 2005). Esses achados sugerem a conveniência de modelos que explicitem papéis, processos e indicadores, como se propõe no MIGCSL.

Essa necessidade ganha contornos ainda mais nítidos ao se analisar criticamente o perfil profissional demandado para a função. A atuação do Professor Articulador no Programa Sala de Leitura (PSL), ao menos no desenho normativo recente, é apresentada como estratégica para sustentar um espaço pedagógico interdisciplinar que articula leitura, escrita, pesquisa e letramento informacional, com atendimento em diferentes turnos, além de um conjunto de atribuições registradas em resoluções e guias de seleção por perfil (SÃO PAULO, 2017; SÃO PAULO, 2024a; SÃO PAULO, 2024b). Entretanto, quando se observa o modo como a ocupação dessas aulas é viabilizada, emerge uma tensão central: a política admite a seleção “mediante perfil profissional”, mas simultaneamente autoriza a atuação “independentemente da Licenciatura/Habilitação”, e ainda explicita prioridades que incluem docentes readaptados e contratados, com atribuição frequentemente vinculada à complementação de jornada e à composição de carga horária (SÃO PAULO, 2024a). Essa engenharia administrativa, embora responda a necessidades de provimento, cria um risco concreto de o Programa ser reduzido a uma solução de alocação de força de trabalho, e não a um projeto pedagógico com identidade profissional clara (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002).

Do ponto de vista das diretrizes internacionais para bibliotecas escolares, a qualidade do serviço tende a depender de pessoal qualificado e de um programa estruturado, com liderança, planejamento, integração curricular e avaliação, não apenas de um “espaço físico com livros” (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 1999; INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015). Quando a política educacional trata a Sala de Leitura como ambiente de aprendizagem, ela se aproxima desse entendimento, mas, quando permite que a função se torne um posto genérico ocupado por “quem pode assumir”, ela fragiliza o núcleo profissional que sustenta

o programa (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015; TODD, 2007).

A crítica sobre “formação versus readaptação” precisa ser tratada com rigor e sem estigmatizar a readaptação funcional, porque ela costuma estar associada a processos de adoecimento relacionados ao trabalho docente e a reorganizações institucionais que deslocam trajetórias profissionais (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013; SANTOS; MACHADO, 2024). O problema analítico não é a presença de docentes readaptados em si, e sim o uso recorrente desse mecanismo como “solução de encaixe” para preencher funções sem projeto formativo, o que tende a produzir invisibilização do trabalho, perda de sentido e rebaixamento simbólico do espaço (DEJOURS, 1992; MENDONÇA; FREITAS, 2024).

Quando a Sala de Leitura é percebida como “local de escape” para situações administrativas, o efeito pedagógico esperado se desestrutura, pois a mediação da leitura e da pesquisa não é uma atividade residual, mas um conjunto de práticas intencionais, de longa duração, que exige planejamento, curadoria e articulação com o currículo (KUHLTHAU; MANIOTES; CASPARI, 2012; LOH, 2017). A literatura sobre cultura leitora mostra que bibliotecas escolares bem integradas à vida da escola dependem de ações consistentes de visibilidade do acervo, programas de engajamento, parcerias com docentes e organização do ambiente para acolher leitores, o que dificilmente se sustenta se o posto é concebido como provisório ou “de plantão” (LOH, 2017; INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015).

A ausência de bibliotecários ou de cientistas da informação no apoio a esses professores não é um detalhe técnico, é uma lacuna estrutural de política pública, porque a biblioteca escolar envolve duas dimensões inseparáveis: a dimensão pedagógica (mediação, projetos, leitura, autoria) e a dimensão técnico-informacional (organização, representação, recuperação e circulação do acervo e das fontes) (BUCKLAND, 1991; HJØRLAND, 2008). Quando a escola não dispõe de profissionais especializados, parte do trabalho de infraestrutura informacional recai sobre docentes que, mesmo competentes na mediação pedagógica, podem não ter formação em organização do conhecimento, e isso costuma gerar acervos pouco recuperáveis, “coleções invisíveis” e práticas de empréstimo e catalogação improvisadas (DUVAL; HODGINS; SUTTON; WEIBEL, 2002; TILLET, 2005).

Defender uma formação específica para o Professor Articulador, portanto, não é "academizar" a função, mas reconhecer, à luz das transformações digitais contemporâneas, que atravessam o campo da Ciência da Informação, especialmente no que toca a metadados, descrição e organização de acervos. Metadados não são apenas "fichas", eles são a camada que torna os recursos encontráveis e articuláveis às práticas de ensino, seja no impresso, seja no digital (WEIBEL, 1995; DUVAL; HODGINS; SUTTON; WEIBEL, 2002). Em termos concretos, isso se traduz em decisões sobre critérios de seleção, vocabulários controlados, pontos de acesso, classificação, políticas de descarte e registro de circulação, sem as quais o acervo tende a virar depósito, porque "existir" fisicamente não significa "ser recuperável" no cotidiano escolar (BUCKLAND, 1991; SVENONIUS, 2000).

A própria normativa recente na rede escolar paulista, ao mesmo tempo em que descreve atribuições pedagógicas (plano de ação, apoio a estudantes, incentivo a plataformas, projetos de leitura e escrita), também admite mecanismos de seleção e de avaliação sem explicitar um itinerário formativo mínimo em organização da informação (SÃO PAULO, 2024a; SÃO PAULO, 2024b). Isso abre espaço para uma heterogeneidade forte entre as unidades escolares, em que algumas conseguem construir rotinas de curadoria e mediação, e, conforme registram estudos sobre a atuação docente em bibliotecas escolares (NUNES, 2021; TODD, 2007), identificam-se realidades em que as atividades acabam limitadas ao controle de frequência de usuários, à guarda material de acervos e ao atendimento de demandas eventuais. Esse cenário manifesta-se com maior recorrência quando a função é exercida sob o regime de complementação de jornada, com fragilidade de tempo institucional e de condições operacionais para o planejamento didático-pedagógico.

No plano do letramento informacional, a exigência de formação se torna ainda mais evidente, porque orientar pesquisa e uso crítico de fontes implica dominar critérios de avaliação da informação, mediação de buscas, ética informacional e autoria. Em contextos de desinformação e excesso de conteúdo, o trabalho da Sala de Leitura não pode ser reduzido a "emprestar livros", ele precisa apoiar práticas investigativas e de produção cultural, alinhadas ao currículo e às competências de leitura e escrita (KUHLETHAU, 1991; ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2015). Quando o articulador não tem apoio técnico-formativo, a escola tende a depender do improviso, e isso acentua desigualdades entre unidades, porque cada professor faz "como consegue", em vez de operar com padrões mínimos e com uma rede de suporte

institucional (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015; TODD, 2007).

A crítica sobre instabilidade legislativa também se relaciona a esse debate de perfil, porque mudanças normativas podem reconfigurar rapidamente a função, seus critérios de provimento e o lugar simbólico da biblioteca na escola. No Brasil, a própria definição e governança das bibliotecas escolares foi atualizada em 2024, com alteração da Lei nº 12.244/2010 e criação de um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, o que evidencia que o campo é atravessado por disputas de prioridade e por ciclos de implementação incompleta (BRASIL, 2010; BRASIL, 2024). No nível estadual, uma resolução e uma portaria podem redefinir atribuições e processos de seleção de um ano para outro, o que exige que a pesquisa trate o perfil do articulador como variável institucional sensível, e não como um dado “estável” (SÃO PAULO, 2024a; SÃO PAULO, 2024b).

Diante disso, a defesa de especialistas não precisa se limitar à proposição “deveria ter bibliotecários concursados em todas as unidades escolares”, ainda que essa seja uma agenda relevante, ela pode ser formulada de modo operacional para a rede estadual: um modelo de apoio técnico-informacional regionalizado, com bibliotecários e cientistas da informação em núcleos por Diretoria de Ensino, apoiando padrões de organização, formação continuada e avaliação de acervos, enquanto o Professor Articulador mantém a liderança pedagógica cotidiana (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015; DUVAL; HODGINS; SUTTON; WEIBEL, 2002). Essa arquitetura combina viabilidade administrativa com exigência de qualidade, e responde diretamente ao risco apontado pela banca de a Sala virar apenas “guarda de livros” (BUCKLAND, 1991; NUNES, 2021).

Em termos de competências, é possível delimitar um perfil formativo mínimo para o Professor Articulador em quatro eixos integrados. O primeiro eixo é a mediação leitora e cultural, com curadoria de acervo e projetos de leitura, escrita e autoria (PETIT, 2009; LOH, 2017). O segundo é a competência em informação e pesquisa escolar, incluindo orientação de fontes, avaliação crítica, ética e autoria, com metodologias de investigação guiada (KUHNLTHAU; MANIOTES; CASPARI, 2012; ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2015). O terceiro é organização e representação do acervo, com noções de metadados, padrões descritivos e recuperação, para que o acervo “apareça” para estudantes e docentes (WEIBEL, 1995; HJØRLAND, 2008). O quarto é gestão e avaliação do programa, com plano de ação, indicadores,

acompanhamento e prestação de contas pedagógicas (TODD, 2007; INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015).

Nesse desenho, a questão da readaptação precisa ser reinterpretada: ela pode ser compatível com a função desde que não seja tratada como “depósito humano” e desde que exista adequação das tarefas, reconhecimento institucional e formação específica. Estudos sobre readaptação indicam que o deslocamento de função, quando atravessado por desvalorização e por ausência de sentido do trabalho, tende a ampliar sofrimento e a corroer vínculos com a atividade profissional (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013; DEJOURS, 1992).

Assim, a crítica que a pesquisa deve sustentar é dupla: primeiro, a função não pode ser preenchida apenas por “disponibilidade administrativa”; segundo se houver docentes readaptados no posto, isso deve ocorrer com critérios pedagógicos, com formação e com suporte, evitando a transformação das Salas de Leitura em espaços de baixa expectativa institucional (SANTOS; MACHADO, 2024; SÃO PAULO, 2024a).

Finalmente, do ponto de vista metodológico e de discussão dos resultados, este subcapítulo permite propor indicadores analíticos para interpretar o campo: (a) trajetória e formação do articulador, incluindo se houve readaptação e quais limites funcionais existem; (b) presença ou ausência de apoio técnico-informacional, seja por bibliotecário, seja por formação institucional; (c) grau de organização do acervo e existência de padrões mínimos de registro e recuperação; (d) densidade de projetos pedagógicos e integração curricular; (e) estabilidade normativa percebida e efeitos locais das mudanças (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2015; TODD, 2007). Essa matriz fortalece a defesa científica desta pesquisa, pois transforma a crítica em categorias observáveis e discutíveis, articulando política pública, trabalho docente e qualidade do serviço educacional ofertado pela Sala de Leitura (TARDIF, 2002; BRASIL, 2024).

4.4 O Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)

A proposição do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL) constitui o ponto de culminância e a síntese teórico-analítica desta investigação. Torna-se necessário diferenciar, sob o ponto de vista epistemológico, a natureza desta formulação frente ao Ciclo de Inovação de 6 movimentos esquematizado na Seção 2.2. Enquanto aquele primeiro constructo operou como um modelo heurístico geral e idealizado a partir da literatura a priori, o

MIGCSL aqui consolidado apresenta-se como a resultante empírico-conceitual refinada e reconfigurada pela aplicação da revisão sistemática de literatura. O modelo acopla os eixos indissociáveis de Gestão da Informação (GI), Gestão do Conhecimento (GC) e Inovação Educacional não mais como um fluxo puramente linear, mas como uma matriz de forças concorrentes que responde diretamente às assimetrias de infraestrutura, às fragilidades de tempo institucional e às tensões de perfil profissional documentadas no corpus empírico analisado. O framework assume, portanto, um escopo emoldurado como propositivo e heurístico, oferecendo uma gramática para descrever e pensar as Salas de Leitura como ecossistemas de inovação, sem pretensão de generalização automática para todos os contextos escolares, funcionando como lente analítica e como referência para o planejamento de futuras práticas institucionais.

O MIGCSL organiza, de forma integrada, eixos, papéis, processos e indicadores associados à Gestão da Informação, à Gestão do Conhecimento e à Inovação educacional em Salas de Leitura. Estudos posteriores poderão testar, ajustar ou refinar esse modelo em investigações empíricas específicas, o que é coerente com o entendimento de que modelos de GC são construções progressivas, dependentes de contextos organizacionais, culturais e tecnológicos concretos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TERRA, 2005; ALVARENGA NETO, 2008; BATISTA, 2012). O modelo nasce da constatação de que os elementos mais recorrentes nos estudos analisados, isto é, acervos bem geridos, comunidades de prática ativas e experiências de inovação curricular, não se sustentam de forma isolada. Ao contrário, produzem efeitos mais consistentes quando articulados como partes de um ecossistema integrado, no qual a Sala de Leitura atua como nó estratégico de circulação de informação, produção de conhecimento pedagógico e experimentação de práticas inovadoras (ALVARENGA NETO, 2008; BATISTA, 2012).

O MIGCSL organiza essa integração em três eixos indissociáveis, que funcionam como dimensões complementares de um mesmo processo: a Gestão da Informação (GI), a Gestão do Conhecimento (GC) e a Inovação educacional em Salas de Leitura. No eixo da GI, concentram-se as práticas ligadas ao tratamento técnico, à organização e à disponibilização de acervos impressos e digitais. No eixo da GC, localizam-se os processos de socialização, registro, combinação e internalização de saberes docentes e discentes. No eixo da Inovação, emergem os projetos e experiências que, apoiados em GI e GC, produzem novas formas de ensinar, aprender e mediar a leitura, a pesquisa e a autoria.

O MIGCSL dialoga com modelos integradores propostos na literatura brasileira de GC e com abordagens de gestão da informação em ambientes educacionais, adaptando-os ao ecossistema particular das Salas de Leitura e explicitando papéis, artefatos e indicadores de acompanhamento para garantir a sustentabilidade e a coerência pedagógica do processo. Nesse horizonte de modelagem, torna-se imperativo confrontar a estrutura do MIGCSL com o Modelo de Gestão do Conhecimento para a Administração Pública Brasileira proposto por Batista (2012). Embora o framework de Batista ofereça as balizas macroinstitucionais para a governança no setor público — estruturado nos pilares de liderança, processo, tecnologia e pessoas —, sua aplicação direta na escola pública esbarra nas especificidades da transposição didática. Enquanto o modelo de Batista (2012) opera sob a lógica da eficiência administrativa e de serviços de estado, o MIGCSL reconfigura esses mesmos quatro pilares para atender à intencionalidade pedagógica: a tecnologia deixa de ser um sistema de informação gerencial para converter-se em plataformas de coautoria e ambientes híbridos; e os processos de GC migram da padronização de rotinas burocráticas para a espiral de conversão do conhecimento pedagógico em comunidades de prática docentes.

Adicionalmente, esse desenho conceitual expandido converge para os referenciais e diretrizes internacionais contemporâneos de Biblioteconomia Escolar. O acoplamento entre os eixos de GI e GC no MIGCSL reflete as orientações globais sintetizadas por Schultz-Jones e Oberg (2015), que defendem a biblioteca de escola básica como um núcleo dinâmico cuja sustentabilidade depende de uma liderança profissional com competências híbridas, transitando fluidamente entre a curadoria técnica de recursos digitais e a mediação curricular presencial. Sob o mesmo prisma, o modelo responde ao imperativo de Kimmel (2020) sobre a necessidade de transformação dos espaços físicos em ecologias de aprendizagem interativas. De acordo com Kimmel (2020), o mediador da informação deve atuar como um articulador estratégico capaz de orquestrar percursos investigativos baseados em problemas autênticos da era digital. Ao integrar esses aportes, o MIGCSL consolida-se não apenas como uma ferramenta de conformidade legal frente ao Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), mas como uma gramática de governança cognitiva desenhada para mitigar as assimetrias no cotidiano da escola pública.

No eixo da Gestão da Informação, o modelo incorpora as contribuições de Barbosa, Guimarães e Cunha sobre políticas de desenvolvimento de coleções, representação descritiva e temática, formação de usuários e avaliação do uso do acervo em bibliotecas escolares (BARBOSA, 2008; CUNHA, 2001; GUIMARÃES, 2008). As rotinas de seleção, aquisição, descarte,

classificação e indexação são entendidas como infraestrutura informacional da inovação pedagógica, na medida em que garantem que o acervo, físico ou digital, seja inteligível, acessível e relevante para as demandas curriculares. Quando essas rotinas não existem, ou são frágeis, a Sala de Leitura tende a ser percebida apenas como depósito de materiais, com baixa integração ao Projeto Político-Pedagógico da escola. O MIGCSL, ao explicitar o eixo de GI, recoloca essas práticas no centro das discussões sobre qualidade da educação e inovação em leitura.

Ainda no âmbito da GI, o modelo reconhece que a presença de catálogos públicos em linha, repositórios escolares, bases de dados educativas e plataformas de leitura digital amplia consideravelmente o repertório de recursos disponíveis para docentes e estudantes. Entretanto, assim como apontam estudiosos da área, tais recursos só se convertem em oportunidades de aprendizagem quando são organizados em coleções coerentes, dotadas de metadados significativos e articuladas a critérios de seleção alinhados ao currículo e às necessidades informacionais da comunidade escolar (CAMPELLO, 2003; BELLUZZO, 2014). O MIGCSL propõe, portanto, que o Professor Articulador assuma papel ativo na definição de políticas de coleção e na curadoria de recursos digitais, atuando em diálogo com equipes gestoras, bibliotecários, quando existentes, e docentes de diferentes componentes curriculares.

No eixo da Gestão do Conhecimento, o MIGCSL aproxima o contexto da Sala de Leitura dos modelos clássicos de GC, em especial do modelo SECI, de Nonaka e Takeuchi, e da abordagem de comunidades de prática proposta por Wenger (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; WENGER, 1998). Parte-se da premissa de que o conhecimento pedagógico relevante para a inovação em leitura circula, inicialmente, como conhecimento tácito, distribuído entre professores, estudantes e demais sujeitos da escola. Esse conhecimento se manifesta em estratégias de mediação, arranjos de mobiliário, modos de apresentar textos, formas de articular leitura, escrita e tecnologias digitais, que, em geral, permanecem invisíveis e pouco documentadas. O MIGCSL enfatiza que, sem mecanismos de GC, tais saberes se perdem com a rotatividade de servidores, com a mudança de gestão ou com o encerramento de projetos.

O modelo propõe que o Professor Articulador organize ciclos explícitos de socialização, externalização, combinação e internalização, em sintonia com a literatura de GC (TERRA, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001; ALVARENGA NETO, 2008). A socialização envolve encontros formais e informais nos quais professores compartilham experiências de uso da Sala de Leitura, trocam relatos sobre projetos e discutem percursos de estudantes. A externalização corresponde ao registro

dessas práticas em planos de aula, sequências didáticas, roteiros de leitura, rubricas de avaliação e diários de bordo, permitindo que o conhecimento tácito se converta em conhecimento explícito. A combinação refere-se à organização e recombinação desses registros em repositórios, catálogos pedagógicos e bancos de projetos, a partir dos quais novos arranjos podem ser concebidos. A internalização, por fim, diz respeito à incorporação das práticas mais bem avaliadas ao cotidiano da escola, por meio de sua inclusão no PPP, em regimentos internos e em programas de formação continuada.

Nesse processo, o Professor Articulador deixa de ser visto apenas como responsável pelo acervo e pela mediação direta da leitura, passando a ser compreendido como liderança de GC na escola. Cabe a esse profissional, no âmbito do MIGCSL, fomentar comunidades de prática em torno da Sala de Leitura, estimular o registro sistemático de experiências, criar condições para que os docentes acessem e reutilizem materiais já produzidos e articular parcerias com outras instâncias da rede de ensino. Esse papel aproxima-se da figura do gestor do conhecimento nas organizações intensivas em conhecimento, mas preserva as especificidades do contexto escolar, no qual as finalidades formativas, a diversidade de sujeitos e as condições materiais colocam desafios próprios à institucionalização da GC (BATISTA, 2012; TERRA, 2005).

O eixo da Inovação, no MIGCSL, é concebido como resultante dos dois anteriores, embora mantenha estatuto de dimensão analítica específica. Os resultados da revisão indicam que experiências inovadoras em bibliotecas escolares e Salas de Leitura costumam surgir como microinovações, associadas a um professor, a um projeto temático ou a um contexto particular. São oficinas de leitura multimodal, clubes de leitura mediados por plataformas digitais, projetos de pesquisa investigativa com uso de recursos on-line, entre outras iniciativas. A literatura mostra, contudo, que tais experiências frequentemente se esgotam com a conclusão do projeto ou com a saída do docente responsável, justamente porque não foram apoiadas por rotinas consistentes de GI e GC. O MIGCSL responde a esse problema ao propor que a Sala de Leitura atue como laboratório curricular, no qual projetos sejam prototipados em ciclos curtos, documentados, avaliados e, quando bem-sucedidos, institucionalizados e escalados (MORAN, 2015; TERRA, 2005).

A inovação, nesse contexto, não é entendida como adoção episódica de recursos sofisticados, mas como processo contínuo de problematização, experimentação e reconfiguração de práticas. Ao articular GI, GC e Inovação, o MIGCSL enfatiza que o uso de tecnologias digitais,

por si só, não garante processos inovadores. O que caracteriza a inovação é a capacidade de produzir novas formas de organizar o trabalho pedagógico, de engajar os estudantes em atividades de leitura, pesquisa e autoria, e de gerar evidências que orientem decisões futuras. Indicadores como participação estudantil, uso efetivo do acervo, desenvolvimento da competência em informação, impacto sobre a fluência leitora e sobre a produção textual são sugeridos como parâmetros para avaliação de projetos, aproximando a Sala de Leitura de uma lógica de gestão escolar baseada em evidências.

Um diferencial importante do MIGCSL, em relação a modelos clássicos de GC elaborados para empresas e outras organizações, reside na sua ancoragem explícita em marcos normativos da educação básica. Ao dialogar com a Lei nº 14.837, de 2024, que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, e com normativas estaduais que regulamentam o Programa Sala de Leitura na rede paulista, o modelo reconhece que a inovação em ambientes de leitura depende de condições regulatórias e institucionais mínimas, como espaço físico adequado, acervo atualizado, previsão de carga horária para o Professor Articulador, mecanismos de formação continuada e integração da Sala de Leitura ao PPP (BRASIL, 2010; BRASIL, 2024; SÃO PAULO, 2017). Ao incorporar esses elementos, o MIGCSL evita o risco de se tornar um modelo abstrato e descolado da realidade das escolas.

Dessa maneira, o MIGCSL busca ser aplicável às escolas estaduais paulistas, sem perder potencial de diálogo com outras redes públicas. Sua força está em traduzir exigências legais e diretrizes de políticas públicas em processos concretos de GI e GC, que podem ser operacionalizados por equipes escolares com apoio de instâncias intermediárias da administração educacional. O modelo sugere, por exemplo, que o SNBE e o Programa Sala de Leitura sejam interpretados não apenas como dispositivos de implantação de acervos, mas como oportunidades para estruturar repositórios pedagógicos, redes de troca de experiências entre escolas e programas de formação em competência em informação e GC para professores articuladores, bibliotecários e demais docentes.

O Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura, ao articular os eixos de GI, GC e Inovação e ao ancorar-se em marcos normativos específicos, configura-se como síntese dos achados desta dissertação e, ao mesmo tempo, como proposta de intervenção teórico-prática. Trata-se de um modelo que pode orientar diagnósticos institucionais, apoiar o planejamento de ações da Sala de Leitura e fundamentar projetos de pesquisa-ação voltados à consolidação da

competência em informação e ao fortalecimento da cultura de leitura na escola pública. Ao evidenciar o papel estratégico do Professor Articulador como mediador de processos informacionais e de conhecimento, o MIGCSL oferece um caminho promissor para transformar a Sala de Leitura em verdadeiro ecossistema de inovação educacional, contribuindo para que as políticas de leitura, informação e bibliotecas escolares se materializem em práticas cotidianas que façam diferença na trajetória formativa de crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos pela rede estadual.

O MIGCSL reúne em um mesmo arranjo conceitual os eixos de GI, GC e Inovação, o papel do Professor Articulador e um conjunto de processos e indicadores que permitem descrever a Sala de Leitura como ecossistema de aprendizagem. Esse modelo não deve ser entendido como receita única a ser aplicada, mas como mapa conceitual que orienta diagnósticos, planejamentos e pesquisas futuras sobre a integração entre TICs, Gestão do Conhecimento e mediações pedagógicas na escola pública.

O Quadro 8 consolida as propostas desta pesquisa ao sistematizar o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL). Ele detalha como as dimensões de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inovação Educacional se materializam no cotidiano escolar, articulando as práticas oferecidas, o papel central do professor mediador, as tecnologias de suporte e os marcos legais correspondentes.

Quadro 8 - Síntese das Dimensões Analíticas e Operacionais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)

Dimensão Analítica	Práticas e Serviços	Papel do Professor Articulador	Tecnologias e TICs Relacionadas	Marcos Normativos e Leis	Indicadores de Sucesso (Inferred)
Gestão da Informação (GI)	Curadoria de acervos, desenvolvimento e avaliação de coleções, organização e representação (catalogação/indexação), serviço de referência e orientação de estudos.	Liderança pedagógica, mapeamento de necessidades informacionais, organização e supervisão do acervo e apoio direto ao uso de plataformas educacionais.	Catálogos públicos online, plataformas de leitura digital, bases de dados educativas, leitores ópticos para código de barras e mobiliário de informática.	Lei 12.244/2010 (Universalização), Lei 14.837/2024 (SNBE), Resolução SE 15/2009 e Resolução SEDUC 114/2021.	Qualidade da representação descritiva, tempo médio de recuperação da informação e taxa de atualização do acervo digital e físico.
Gestão do Conhecimento (GC)	Socialização de práticas pedagógicas, criação de comunidades de prática docentes, registro de lições aprendidas e repositórios de sequências didáticas.	Facilitador de fluxos de saberes, articulador de projetos interdisciplinares, gestor da memória organizacional e promotor da conversão de conhecimento tácito em explícito.	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SEDUC-SP, repositórios institucionais, ferramentas colaborativas, blogs e podcasts autorais.	Resolução SEDUC 92/2024 (Atribuição e continuidade), Portaria Conjunta COPED/CGRH (Perfil profissional) e Orientações Rede 201/25.	Volume de reuso de práticas pedagógicas documentadas, frequência de interação nas comunidades de prática e retenção de saberes pedagógicos na escola.

Inovação Educacional	Mediação de leitura multimodal, oficinas de letramento informacional, projetos de autoria estudantil, prototipagem de sequências didáticas e Movimento Maker.	Curador e designer de experiências de aprendizagem, catalisador de inovação incremental, articulador da cidadania digital e líder de projetos investigativos.	Ecossistemas híbridos de aprendizagem, espaços maker, laboratórios criativos e tecnologias de autoria multimodal.	Lei 14.837/2024 (Biblioteca como equipamento cultural), Marco Civil da Internet e LGPD (Proteção de Dados).	Níveis de fluência leitora, desenvolvimento de competência em informação dos estudantes e escalabilidade de microinovações validadas.
----------------------	---	---	---	---	---

Fonte: O autor (2026)

Em suma, a sistematização das dimensões analíticas e operacionais reunidas no Quadro 8 evidencia que a transformação da Sala de Leitura em um ecossistema de inovação depende de uma engenharia de gestão integrada, na qual os eixos de GI, GC e Inovação Educacional operam em mútua retroalimentação. Ao amarrar as frentes de curadoria e organização de acervos (GI) com a socialização e o registro de saberes em comunidades de prática (GC), o Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL) estabelece os alicerces estruturais e informacionais necessários para que as microinovações pedagógicas e o Movimento Maker se consolidem no chão da escola de forma contínua e sustentável.

Sob essa ótica, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e os marcos normativos federais e estaduais deixam de figurar como componentes isolados ou meramente administrativos, passando a constituir o suporte técnico, jurídico e institucional que legitima a atuação do Professor Articulador como um designer de experiências de aprendizagem focado no desenvolvimento da fluência leitora, da competência em informação e da cidadania digital na rede pública de ensino.

A Figura 7 apresenta uma ilustração do modelo MIGCSL e alguns dos seus elementos para facilitar a compreensão através da integração visual dos principais temas inseridos no ecossistema de inovação que envolvem as Salas de Leituras.

Figura 7 - Ilustração do modelo MIGCSL e seus eixos analíticos e operacionais



Fonte: O autor (2026)

4.5 Gestão da informação e inovação nas Salas de Leitura: contribuições, limites e tensões

Os resultados da revisão permitem discutir, de maneira mais ampla, as implicações da integração entre Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inovação para a política educacional e para o cotidiano das unidades escolares públicas.

Um primeiro ponto é que a literatura converge na defesa das Salas de Leitura como espaços estratégicos para a promoção da competência em informação, da autoria e da cidadania digital, o que reforça sua centralidade no cumprimento das metas do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares e das políticas de leitura e escrita na educação básica (OTTONICAR, 2017; BELLUZZO, 2014).

Nessa perspectiva, as Salas de Leitura ultrapassam a função tradicional de apoio ao ensino de Língua Portuguesa e se configura como ambiente de mediação cultural e informacional, em que estudantes podem aprender a buscar, selecionar, avaliar e produzir informações em múltiplos suportes.

Entre as contribuições apontadas pela literatura, destaca-se a capacidade das Salas de Leitura de funcionarem como dispositivos de equidade educacional, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e pela ausência de acesso regular a bibliotecas públicas ou equipamentos culturais.

Estudos ressaltam que a presença de um acervo minimamente organizado, associado a atividades de mediação planejadas, contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da fluência leitora e criando oportunidades de contato com diferentes gêneros discursivos, impressos e digitais (CAMPELLO, 2003; SANTOS, 2019). Nesses casos, as Salas de Leitura são compreendidas como um pequeno ecossistema de inclusão informacional, que podem mitigar parte das assimetrias de acesso à leitura e às tecnologias de informação presentes no território.

Contudo, a materialização desse potencial encontra limites concretos. Uma tensão recorrente nos estudos refere-se à disputa pelo tempo pedagógico. Relatos de experiência mapeados na literatura especializada registram casos em que os docentes responsáveis pelos espaços de leitura apontam dificuldades para conciliar demandas de caráter burocrático, atendimento individualizado ou a pequenos grupos de discentes, apoio direto aos pares, participação em reuniões de planejamento e formações em serviço.

Essa multiplicidade de funções, em geral pouco regulada e mal distribuída, tende a fragilizar ações de médio e longo prazo em Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento, que exigem regularidade, continuidade e tempo protegido para planejamento, registro e avaliação (KENSKI, 2012).

As pesquisas sobre trabalho docente em contextos de inovação chamam atenção para o risco de novas funções serem incorporadas ao cotidiano escolar sem revisão das demais responsabilidades, o que resulta em sobrecarga e improviso, e não em trabalho inovador sistemático (MINAYO, 2014).

A tensão em torno do tempo pedagógico revela um dilema estrutural: de um lado, a necessidade de que o Professor Articulador desempenhe papel central na mediação de leitura, na

organização do acervo e na coordenação de projetos; de outro, a impossibilidade material de assumir tais tarefas com qualidade sem que a rede de ensino estabeleça parâmetros de carga horária, número de turmas atendidas, participação em formação e em instâncias colegiadas.

Nesse contexto, a integração entre GI, GC e inovação, proposta por modelos como o MIGCSL elaborado nessa pesquisa, depende de decisões de gestão que ultrapassam o nível da unidade escolar e alcançam a esfera da política pública, seja na definição de perfis profissionais, seja na criação de mecanismos de acompanhamento e apoio à função do Professor Articulador.

Outra tensão importante envolve a relação entre tecnologia e pedagogia. Parte significativa da produção examinada denuncia a tendência de priorizar a aquisição de equipamentos em detrimento de investimentos em formação continuada, em curadoria informacional e em planejamento coletivo. Como indicam os diagnósticos do Cetic.br (2023) e as análises de Kenski (2012), computadores, tablets, leitores digitais e o acesso à internet chegam às unidades escolares sem que exista, em muitas realidades, um projeto pedagógico consistente que os incorpore de forma orgânica às dinâmicas curriculares, prejudicando a articulação pretendida com as práticas de leitura, pesquisa e autoria. Nessas situações, as TICs são utilizadas de forma episódica, frequentemente associadas as atividades de cópia e colagem, com baixo impacto na construção de conhecimento (KENSKI, 2012; MORAN, 2015).

Autores da área de mídia e educação insistem que a mediação com TICs requer intencionalidade didática, critérios de seleção de fontes e estratégias de avaliação formativa que promovam reflexão sobre o processo, e não apenas sobre o produto final. Silva, por exemplo, ao discutir a educação para as mídias, ressalta que o uso pedagógico das tecnologias deve favorecer a leitura crítica dos meios, a compreensão das estratégias de produção de sentidos e a participação ativa dos sujeitos na cultura digital (SILVA, 2013).

Santos e Silveira, ao tratarem de letramento digital e combate às *fake news*, apontam que trabalhos que envolvem análise de confiabilidade de *sites*, verificação de informações e produção colaborativa de conteúdos tendem a gerar aprendizagens mais profundas do que práticas centradas na mera reprodução de textos *on-line* (SANTOS, 2019; SILVEIRA, 2018).

A ausência de uma cultura de curadoria informacional nas unidades escolares, entendida como processo de seleção, organização e contextualização de recursos de informação, constitui outro limite à plena integração entre GI e inovação nas Salas de Leitura. Sem critérios para avaliar

pertinência, qualidade e atualidade de materiais, seja em livros, seja em ambientes digitais, as ações pedagógicas correm o risco de se apoiar em fontes pouco confiáveis ou desarticuladas do currículo.

A literatura de Ciência da Informação enfatiza que a curadoria é dimensão central da GI, especialmente em ambientes híbridos, em que o volume de informação disponível é muito maior do que a capacidade de tratamento e de apropriação dos sujeitos (GUIMARÃES, 2008; TARAPANOFF, 2006). Nesse sentido, a formação de professores articuladores e demais docentes precisa incluir competências de curadoria, articuladas à competência em informação e ao trabalho interdisciplinar.

Também se observa uma tensão entre inovação e continuidade. Experiências pontuais de sucesso, muitas vezes premiadas ou divulgadas em eventos e redes sociais, tendem a depender de indivíduos carismáticos e comprometidos, cuja atuação se torna referência na escola ou na rede.

A literatura mostra, porém, que quando essas experiências não são acompanhadas por processos sistemáticos de registro, avaliação e reuso, elas se esgotam com a mudança de gestão ou com a remoção do professor responsável. A inovação permanece no nível do “projeto exemplar”, que inspira, mas não transforma de modo estrutural as práticas e rotinas da instituição (ALVARENGA NETO, 2008; FLEURY; FLEURY, 2001).

A teoria da aprendizagem organizacional e da Gestão do Conhecimento oferece elementos para compreender esse fenômeno. Alvarenga Neto discute que organizações intensivas em conhecimento precisam de mecanismos para capturar, explicitar e socializar os saberes produzidos no cotidiano, sob pena de perderem continuamente o capital intelectual construído (ALVARENGA NETO, 2008).

Fleury e Fleury, ao analisarem competências organizacionais, reforçam que a aprendizagem depende de processos de reflexão sobre a prática, de compartilhamento de experiências e de institucionalização de rotinas que estabilizem as inovações consideradas valiosas (FLEURY; FLEURY, 2001). Transposto para o contexto escolar, esse referencial indica que, sem políticas de GC, a escola tende a “esquecer” o que faz de melhor, repetindo ciclos de reinvenção e improviso.

O modelo MIGCSL busca responder a esse desafio ao explicitar artefatos, rotinas e papéis associados à GI, à GC e à inovação nas Salas de Leitura. Ao propor a documentação sistemática de projetos, a criação de repositórios pedagógicos e a realização de ciclos periódicos de avaliação, o modelo oferece uma gramática comum para que escolas possam planejar e acompanhar processos

de inovação ancorados nas Salas de Leitura. Dessa forma, contribui para deslocar a inovação do plano individual dependente para o plano institucional, no qual equipes e políticas sustentam, revisam e ampliam as experiências bem-sucedidas.

Por fim, a revisão chama atenção para desafios éticos e jurídicos relacionados ao tratamento de dados e à cidadania digital em projetos de leitura e pesquisa que utilizam plataformas e ambientes virtuais. A incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de leitura, redes sociais educacionais e ferramentas de acompanhamento de desempenho implica a coleta e o processamento de dados pessoais de estudantes, incluindo crianças e adolescentes.

Estudos sobre proteção de dados, em diálogo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e com referenciais do direito à privacidade, apontam a necessidade de políticas claras de consentimento, de minimização de dados coletados, de controle de acesso e de transparência no uso de informações, sob pena de violação de direitos fundamentais (DONEDA, 2019; WIMMER, 2020).

A ausência desses cuidados pode comprometer a confiança dos sujeitos nos processos educativos e tensionar a própria função formativa das Salas de Leitura, que devem formar cidadãos críticos e não apenas usuários de plataformas. Se projetos de leitura e pesquisa escolar passam a depender fortemente de ambientes que monitoram comportamento, preferências e trajetórias, sem que a escola discuta e explicita os critérios de tratamento desses dados, corre-se o risco de reforçar lógicas de vigilância e segmentação pouco compatíveis com os princípios de uma educação democrática.

Por outro lado, quando a escola incorpora discussões sobre privacidade, proteção de dados, termos de uso e economia da atenção nas atividades das Salas de Leitura, a própria mediação informacional se torna espaço privilegiado de educação em direitos digitais.

A integração entre Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e inovação nas Salas de Leitura oferece contribuições significativas para a qualificação das políticas de leitura e para a construção de ecossistemas pedagógicos mais ricos e potentes. No entanto, essa integração está atravessada por limites e tensões que não podem ser ignorados, como a sobrecarga de trabalho dos professores articuladores, o risco de tecnicismo sem projeto pedagógico, a fragilidade de processos institucionais de GC e os desafios ético-jurídicos relacionados à cidadania digital. Reconhecer essas tensões não significa negar o potencial inovador das Salas de Leitura, mas, ao contrário, indicar caminhos para que modelos como o MIGCSL sejam apropriados criticamente por escolas

e redes de ensino, contribuindo para que a gestão da informação e do conhecimento, longe de ser apenas retórica, se traduza em práticas concretas de formação leitora, informacional e cidadã.

No horizonte dessas tensões institucionais, os achados da revisão sistemática sinalizam a necessidade de interpretação à luz de uma variável de contexto específica: a instabilidade normativa do Programa Sala de Leitura na rede estadual. Quando a atribuição do Professor Articulador se estrutura majoritariamente por complementação de jornada e manifesta-se mais sensível a rearranjos ao longo do ano letivo, a Sala de Leitura pode ter a sua função pedagógica enfraquecida, flertando com o risco de redução do espaço à mera custódia e guarda do acervo, em detrimento de uma mediação sistemática de leitura, informação e cultura digital. Essa volatilidade regulamentar incide diretamente sobre os elementos que a literatura associa à efetividade da gestão da informação e da gestão do conhecimento em ambientes escolares, comprometendo a continuidade de rotinas, a curadoria do acervo, o registro de práticas, a formação de usuários e a preservação da memória organizacional. Em termos analíticos, essa instabilidade configura-se como uma força contextual que afeta as condições de implementação de inovações e a própria sustentabilidade de modelos integrados como a proposta do MIGCSL.

Do ponto de vista normativo, observa-se que as regras de 2024 indicam atribuição vinculada à complementação de jornada e passam por ajustes no mesmo período, o que reforça o caráter mutável do marco regulatório e sustenta a interpretação quanto ao risco de descontinuidade do papel do articulador em determinados arranjos locais.

4.6 Lacunas, agenda de pesquisa e desdobramentos do estudo

A síntese dos resultados permite identificar lacunas que configuram uma agenda de pesquisa em GI, GC e inovação em Salas de Leitura. Em primeiro lugar, nota-se a escassez de estudos avaliativos que relacionem, com indicadores sistemáticos, ações desenvolvidas nas Salas de Leitura a resultados de aprendizagem em leitura, escrita, fluência e competência em informação.

Predominam relatos de experiência e estudos qualitativos descritivos, importantes para mapear práticas, mas ainda insuficientes para sustentar decisões de políticas públicas baseadas em evidências (GALVÃO; PEREIRA, 2014; CETIC.BR, 2023).

Em segundo lugar, há carência de protocolos de Gestão da Informação (GI) e Gestão do Conhecimento (GC) específicos para o contexto das Salas de Leitura, que detalhem padrões de metadados pedagógicos, taxonomias curriculares e rotinas de registro de práticas para reuso. A

maioria dos estudos assume modelos genéricos de biblioteca ou de organização do conhecimento, sem adaptá-los às necessidades de professores e estudantes da educação básica.

Esta pesquisa contribui ao propor o modelo MIGCSL, mas abre caminho para pesquisas de natureza aplicada, como estudos de caso, pesquisa-ação e *design-based research* (pesquisa baseada em design, que articula o desenvolvimento de soluções práticas com a geração de teorias em contextos reais), que testem, ajustem e aprofundem o modelo em contextos reais de escolas estaduais (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; BATISTA, 2012).

Em terceiro lugar, a literatura ainda trata de modo fragmentado a relação entre marcos normativos, como a Lei nº 14.837/2024 e as resoluções da SEDUC-SP, e as práticas concretas das Salas de Leitura. Faltam estudos que acompanhem processos de implementação do SNBE nas redes e analisem como as exigências legais se traduzem em infraestrutura, formação, acervo e condições de trabalho para o Professor Articulador. Pesquisas longitudinais, que acompanhem uma mesma escola ao longo de vários anos, poderiam iluminar os efeitos de políticas de longo prazo no fortalecimento de ecossistemas de leitura e informação (BRASIL, 2010; BRASIL, 2024; SÃO PAULO, 2017).

Por fim, os resultados indicam a pertinência de aprofundar investigações sobre a formação inicial e continuada de professores articuladores, bibliotecários escolares e docentes de área para o trabalho integrado em GI e GC.

Estudos analisados sugerem que a presença de profissionais com sólida formação em Ciência da Informação e em didática potencializa o uso das Salas de Leitura como espaços de pesquisa e autoria, mas ainda é pouco comum que licenciaturas e cursos de Biblioteconomia incluam disciplinas específicas sobre Salas de Leitura, competência em informação e mediações com TICs (ARAÚJO, 2018; BELLUZZO, 2014).

Os resultados e a discussão aqui apresentados reforçam a hipótese central da pesquisa: a integração estratégica entre TICs, Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento, mediada pelo Professor Articulador e ancorada em marcos normativos como o SNBE e o Programa Sala de Leitura, pode transformar as Salas de Leitura em verdadeiros ecossistemas de inovação educacional nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

O modelo MIGCSL, enquanto proposição teórica e operacional, oferece um caminho para organizar essa integração e abre horizontes para novas pesquisas empíricas que testem e aprimorem

o modelo em diferentes contextos escolares, contribuindo para a consolidação da Ciência da Informação como aliada da escola pública na era digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, em perspectiva teórico conceitual, as relações entre Tecnologias da Informação e Comunicação, Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e inovação em Salas de Leitura de escolas públicas estaduais, com foco nas políticas e normativas da rede paulista e na institucionalização da função do Professor Articulador.

A partir de revisão sistemática de literatura e de análise de documentos normativos, buscou-se compreender em que medida esses ambientes podem configurar-se como ecossistemas híbridos de aprendizagem e quais são as condições informacionais, organizacionais e pedagógicas necessárias para que a Sala de Leitura assuma papel estratégico na promoção da competência em informação, da autoria e da cidadania digital.

O percurso empreendido permitiu responder ao problema de pesquisa ao evidenciar que, embora haja um acúmulo importante de estudos sobre bibliotecas escolares, letramento informacional e uso de TICs na educação, ainda são escassas as investigações que articulem explicitamente GI, GC e inovação no contexto específico das Salas de Leitura.

Esse quadro de dispersão conceitual justificou a elaboração do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL), proposto como síntese dos achados desta pesquisa e como contribuição teórico operacional para o campo da Ciência da Informação em diálogo com a Educação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, voltado à análise do papel das TICs e da competência em informação em Salas de Leitura, constatou-se que a literatura converge para a compreensão desses espaços como ambientes híbridos, nos quais convivem suportes impressos, recursos digitais, redes e práticas colaborativas.

Estudos fundados nas contribuições de Dudziak, Belluzzo, Campello e outros pesquisadores da área evidenciam que a promoção da competência em informação demanda projetos pedagógicos que valorizem a problematização, a pesquisa orientada, a avaliação crítica de fontes e a produção autoral do conhecimento — e não apenas o acesso passivo à informação (DUDZIAK, 2003).

A revisão reforçou que a presença de computadores, catálogos em linha, bases de dados e plataformas de leitura só produz impactos formativos quando articulada a práticas de mediação planejadas, integradas ao currículo e sustentadas por processos de curadoria informacional.

Quanto ao segundo objetivo, que tratou da relação entre GI, GC e atuação do Professor Articulador, os resultados mostraram que políticas de acervo, representação da informação e formação de usuários constituem infraestrutura indispensável para qualquer proposta de inovação em Salas de Leitura. Sem acervos organizados, atualizados e acessíveis, as possibilidades de trabalho com leitura, pesquisa e autoria ficam fortemente limitadas.

Ao mesmo tempo, a literatura de Gestão do Conhecimento e aprendizagem organizacional indicou que saberes pedagógicos relevantes circulam, inicialmente, como conhecimento tácito, distribuído entre docentes, estudantes e demais sujeitos da unidade escolar, e que a ausência de mecanismos de registro, compartilhamento e reuso leva à perda contínua desse capital intelectual.

Nesse cenário, a figura do Professor Articulador emerge como liderança potencial de GC, capaz de articular encontros, fomentar comunidades de prática, sistematizar experiências e alimentar repositórios pedagógicos que sirvam de base para ciclos de inovação mais consistentes.

O terceiro objetivo, voltado à formulação de um *framework* conceitual para modelar a inter-relação entre TICs, GI, GC e inovação, foi alcançado com a apresentação do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura.

O modelo MIGCSL, organizado em torno dos eixos de Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Inovação educacional, procura explicitar processos, papéis e artefatos que sustentam a transformação das Salas de Leitura em ecossistemas de aprendizagem e inovação. Ao incorporar contribuições de autores da Ciência da Informação, da GC e da educação, o modelo propõe que as Salas de Leitura funcionem como laboratórios curriculares, no qual projetos são prototipados, avaliados e, quando bem-sucedidos, institucionalizados, de modo a evitar que a inovação permaneça restrita a iniciativas individuais e episódicas. A Figura 8 mostra os eixos analíticos e operacionais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)

Figura 8 - Eixos analíticos e operacionais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Uma contribuição relevante desta pesquisa reside na articulação entre o modelo MIGCSL e os marcos normativos recentes da educação brasileira, em especial a Lei que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares e as resoluções da Secretaria de Educação de São Paulo que regulamentam o Programa Sala de Leitura.

Ao ancorar o modelo nas exigências legais relativas a acervo, espaço físico, carga horária do Professor Articulador e integração ao Projeto Político Pedagógico, o estudo evidencia que a implementação de políticas de leitura e de bibliotecas escolares não pode ser reduzida à entrega de livros ou equipamentos.

É necessário pensar em termos de ecossistemas informacionais e de conhecimento, nos quais GI e GC se tornam dimensões estruturantes, articuladas a investimentos em formação docente, em infraestrutura adequada e em mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para aproximar a literatura brasileira sobre bibliotecas escolares e Salas de Leitura das discussões internacionais e nacionais sobre Gestão do Conhecimento, comunidades de prática e inovação em organizações. Ao mobilizar referenciais como o modelo SECI, a noção de comunidades de prática e as reflexões sobre competência em informação, a pesquisa reforça a ideia de que a escola pública pode ser compreendida como organização intensiva em conhecimento, na qual fluxos informacionais e práticas de GC influenciam diretamente a qualidade das experiências formativas.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de uma revisão sistemática de literatura permitiu conferir transparência aos procedimentos de busca, seleção e análise dos estudos, contribuindo para mapear tendências, lacunas e convergências no campo.

Evidenciou-se, contudo, que ainda são raros os estudos avaliativos que relacionem de maneira sistemática ações de Salas de Leitura a indicadores de aprendizagem em leitura, escrita, fluência e competência em informação, o que configura uma agenda importante de pesquisas futuras.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato de se tratar de um estudo de natureza predominantemente teórica, baseado em revisão de literatura e análise documental, sem realização de pesquisa de campo em escolas ou redes específicas.

Embora a opção metodológica tenha sido coerente com o objetivo de construir um modelo conceitual, ela restringe a possibilidade de avaliar empiricamente a aplicabilidade do modelo MIGCSL em contextos concretos.

Além disso, a delimitação geográfica e normativa adotada privilegiou o contexto paulista e a legislação nacional recente, o que sugere cautela na transposição direta das conclusões para outras realidades estaduais ou municipais com arranjos institucionais distintos.

Tais limitações indicam desdobramentos possíveis para pesquisas futuras. Estudos em escolas da rede estadual, pesquisas ação envolvendo equipes de Salas de Leitura e estratégias de formação continuada baseadas no modelo MIGCSL poderiam testar, ajustar e aprofundar o modelo, identificando condições facilitadoras, obstáculos e resultados em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagem dos estudantes.

Investigações que articulem métodos quantitativos e qualitativos também poderiam explorar correlações entre a presença de rotinas de GI e GC estruturadas nas Salas de Leitura e indicadores de desempenho em avaliações internas e externas.

Outra frente promissora de pesquisa diz respeito à formação inicial e continuada de Professores Articuladores, bibliotecários escolares e docentes de diferentes componentes curriculares. Estudos que analisem currículos de licenciaturas, cursos de Biblioteconomia e programas de formação em serviço podem contribuir para compreender em que medida temas como competência em informação, curadoria digital, mediação de leitura com TICs e Gestão do Conhecimento têm sido contemplados. A partir desse diagnóstico, seria possível propor trilhas formativas mais integradas, alinhadas às demandas colocadas pelo SNBE e por programas estaduais de bibliotecas e Salas de Leitura.

Em termos de implicações para as políticas públicas, os resultados sugerem que a consolidação de um sistema de bibliotecas escolares que vá além da retórica depende do reconhecimento explícito das Salas de Leitura como ambiente de GI e GC, e não apenas de fruição cultural.

Isso implica, entre outros aspectos, previsão de recursos orçamentários para manutenção de acervos e equipamentos, definição clara de perfis profissionais, valorização do Professor Articulador, construção de instrumentos de monitoramento e avaliação e estímulo à produção e circulação de conhecimentos pedagógicos a partir das experiências desenvolvidas nesses espaços.

Por fim, as considerações aqui apresentadas reforçam a tese de que as Salas de Leitura, quando concebidas como ecossistemas híbridos de aprendizagem, podem desempenhar um papel decisivo na defesa e no fortalecimento das escolas públicas em contextos de profundas transformações tecnológicas e informacionais.

Ademais, ao articular TICs, Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e inovação em perspectiva crítica, as escolas ampliam sua capacidade de formar sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir na realidade, com base em informações qualificadas e na produção coletiva de conhecimento.

O modelo sinaliza a possibilidade de oferecer uma gramática comum para que as unidades escolares planejem processos de inovação incremental. Conclui-se que o framework construído representa um vetor propositivo, cuja sustentabilidade e aplicabilidade empírica deverão ser testadas em investigações futuras de natureza aplicada, como a pesquisa-ação e o *design-based research*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Mediação da informação**. São Paulo: Oficina Universitária, 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetória convergentes, caminhos que se articulam**. Campinas: Papyrus, 2014.
- ALVARENGA NETO, Rivadávia Correa Drummond de. **Gestão do conhecimento em organizações: proposta de mapeamento conceitual integrativo**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **Fundamentos da Ciência da Informação**. Belo Horizonte: Metanoia, 2018.
- ARBEX, Daniela Siqueira; SOUZA, Mary Yale; MENDONÇA, Maria Luisa Gava. O trabalho docente e o processo de readaptação funcional: sofrimento e adoecimento no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 250-262, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/>. Acesso em: 29 mar. 2026.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ACRL, 2015. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 29 mar. 2026.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, Ricardo Rodrigues. **Gestão da informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**. Brasília, DF: Ipea, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista; SANTOS, Camila Araújo dos; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 60-77, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p60>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 82, 14 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que "dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País", para modificar a definição de biblioteca escolar e instituir o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 68, p. 3, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BUCKLAND, Michael K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 351-360, 1991.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v32i3.986>.

CAMPELLO, Bernadete; CENDÓN, Beatriz Valadares. **Formação de usuários da informação**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2010.

CARNEIRO, Gabriela Barbosa; AMIEL, Tel. Tendências de inovação em bibliotecas escolares: vertentes emergentes para ressignificar esses espaços. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 42-63, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2022.186748>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/186748>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CETIC.BR; NIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

COPED/SEDUC-SP. **Página do Programa Sala de Leitura: escopo e diretrizes**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CRESWELL, John W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Bibliotecas: organização e serviços**. Brasília, DF: UnB, 2001.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Boston: Harvard Business Press, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DONEDA, Danilo. **Da privacidade à proteção de dados pessoais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000100003>.

DUVAL, Erik; HODGINS, Wayne; SUTTON, Stuart; WEIBEL, Stuart L. Metadata principles and practicalities. **D-Lib Magazine**, v. 8, n. 4, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.dlib.org>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Catálogo de Mobiliário e Layout para Salas de Leitura**. São Paulo: FDE, 2008.

FERREIRA, Helenice. Programa Sala de Leitura no Oeste Paulista e as Histórias de Leitores. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, p. 114-128, 2020.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: <https://scielo.iec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. **Políticas de informação e mediação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Organização e representação do conhecimento**. Marília: Oficina Universitária, 2008.

HJØRLAND, Birger. What is Knowledge Organization (KO)? **Knowledge Organization**, v. 35, n. 2/3, p. 86-101, 2008.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. **Gestão do conhecimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **The IFLA/UNESCO School Library Manifesto**. The Hague: IFLA, 1999. Disponível em: <https://www.ifla.org>. Acesso em: 29 mar. 2026.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **IFLA School Library Guidelines**. 2. ed. rev. The Hague: IFLA, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org>. Acesso em: 29 mar. 2026.

JULIANI, Jordan Paulesky; PRATES, Gabriela Vieira da Cunha. Bibliotecas escolares do século XXI: implementando makerspaces. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 42-60, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2021.181387>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/181387>. Acesso em: 11 abr. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KITCHENHAM, Barbara A.; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. EBSE Technical Report EBSE-2007-01, Keele University, 2007. Disponível em: <https://legacyfileshare.elsevier.com>. Acesso em: 29 mar. 2026.

KITCHENHAM, Barbara A.; DYBÅ, Tore; JØRGENSEN, Magne. Systematic literature reviews in software engineering: a systematic literature review. **Information and Software Technology**, v. 51, n. 1, p. 7-15, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>.

KUHLTHAU, Carol Collier. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

KUHLTHAU, Carol Collier; MANIOTES, Leslie K.; CASPARI, Ann K. **Guided Inquiry: learning in the 21st century**. 2. ed. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2012.

LEMOS, Ronaldo. **Direito, tecnologia e cultura**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

LIMA, Sanielly Ianar Alves de; ANDRADE, Roberia de Lourdes de Vasconcelos. Inovação e tecnologias digitais em bibliotecas escolares: estudo bibliométrico e de conteúdo na base de dados Brapci. In: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (SITI), 6., 2024, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: PPGCI/UFAL, 2024. p. 1-15. Disponível em: <https://observinter.al.org.br/index.php/siti/article/view/167>. Acesso em: 29 mar. 2026.

LOH, Chin Ee. **The Singapore School Library: culture, space and identity**. Singapore: National Institute of Education, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares: SNBE: diretrizes e objetivos institucionais**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MEC. **Nota oficial sobre o SNBE (objetivos e apoio federativo)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MENDONÇA, Ricardo Silva; FREITAS, Ana Cláudia. Invisibilidade institucional e a precarização do trabalho: o espaço da biblioteca escolar em debate. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, e15923, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Martha S. S. Entre o pedagógico e o informacional: a atuação de docentes em salas de leitura e bibliotecas escolares. **Infocultura**, v. 10, n. 2, p. 45-63, 2021.

OTTONICAR, Selma Letícia Capinzaiki; SILVA, Rafaela Carolina; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A competência em informação (CoInfo) como um fator fundamental para a educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 23-41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v11.n1.2018.8427>.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação**: saberes e práticas. São Paulo: Paulinas, 2007.

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

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. **Ciência da Informação**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: IBICT, 2005.

SALOMON, Gavriel (ed.). **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Rio de Janeiro: Whitecom, 2019.

SANTOS, Rodrigo Alves; MACHADO, Cristiane. Readaptação funcional docente: adoecimento, burocracia e os desafios de reinserção no ambiente escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e129402, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos / Coordenadoria Pedagógica. **Portaria Conjunta COPED/CGRH, de 17 de janeiro de 2025**. Estabelece os procedimentos para a atribuição inicial das aulas do professor articulador do Programa Sala de Leitura para o ano letivo de 2025. São Paulo: SEDUC, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de apoio ao Planejamento Escolar 2025**. São Paulo: SEDUC, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Instrução CGRH/COPED, de novembro de 2024**. Dispõe sobre as diretrizes, perfil profissional e orientações para o processo de seleção de docentes para o Programa Sala de Leitura [citada no texto como 2024b]. São Paulo: SEDUC, 2024. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Rede nº 201/2025 - Orientações Programa Sala de Leitura**. Define atribuições do Professor Articulador e diretrizes operacionais. São Paulo: SEDUC, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 102, de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Programa Sala de Leitura na rede estadual de ensino de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 127, n. 235, p. 41, 20 dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 119, n. 32, p. 30-31, 19 fev. 2009. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 60, de 30 de agosto de 2013. Dispõe sobre o Programa Sala de Leitura nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, do Programa Ensino Integral - PEI. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 123, n. 164, p. 29, 31 ago. 2013. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 76, de 29 de novembro de 2017. Dispõe sobre a instalação de Salas de Leitura nas escolas estaduais e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 127, n. 222, p. 27, 30 nov. 2017. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE-76, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Programa Sala de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 121, n. 245, p. 38, 29 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 114, de 29 de outubro de 2021. Altera a Resolução SE nº 76, de 29-11-2017, que dispõe sobre a instalação de Salas de Leitura nas escolas estaduais e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I, São Paulo, v. 131, n. 209, p. 34, 30 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 92, de 7 de novembro de 2024. Organiza o Programa Sala de Leitura nas escolas estaduais de tempo parcial. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Caderno Executivo - Seção Atos Normativos, São Paulo, p. 15, 8 nov. 2024. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SEDUC-SP. **Programa Sala de Leitura: Dados e Ambiente Virtual de Aprendizagem**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024.

SILVA GIMENEZ, Q. O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 215-229, 2015.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Cidadania digital**. São Paulo: Hedra, 2018.

SOUSA, M. A. M. A. A necessidade da integração tecnológica na formação docente. In: DUQUE, R. C. S. et al. (org.). **Ferramentas Tecnológicas e Abordagens Pedagógicas na Educação: Uma Integração Necessária na Formação Docente**. São Paulo: Editora Aluz, 2015. p. 114-126. DOI: 10.51473/ed.al.fta1.

SVENONIUS, Elaine. **The Intellectual Foundation of Information Organization**. Cambridge: MIT Press, 2000.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARAPANOFF, Kira (org.). **Inteligência, informação e conhecimento em corporações: conhecimento e inovação**. Brasília, DF: IBICT; UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

TILLET, Barbara B. **What is FRBR? A Conceptual Model for the Bibliographic Universe**. Washington, DC: Library of Congress Cataloging Distribution Service, 2005. Disponível em: <https://www.loc.gov/cds/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

TODD, Ross J. Evidence-based practice and school libraries: Intersections of research and practice. **School Libraries Worldwide**, v. 13, n. 2, p. 19-32, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. **Linhas de Pesquisa**: Linha 1 - Conhecimento e Informação para Inovação. São Carlos: PPGCI/UFSCar, 2024. Disponível em: <https://www.ppgci.ufscar.br/pt-br/sobre/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 11 set. 2025.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VITORINO, Elizete Vieira; LUCCA, Djuli Machado de (org.). **As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política**. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

VITORINO, Elizete Vieira; PACKER, Celine Rubia Probst Purnhagen; RIGHETTO, Guilherme Goulart; LUCCA, Djuli Machado de. Teoria e prática sobre as dimensões da competência em informação: atividade de aprendizagem e de vivência com alunos de graduação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 53-80, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/820>. Acesso em: 29 mar. 2026.

WEIBEL, Stuart L. Metadata: The foundations of resource description. **D-Lib Magazine**, v. 1, n. 1, July 1995. Disponível em: <http://www.dlib.org>. Acesso em: 29 mar. 2026.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIMMER, Miriam. Limites e possibilidade para o uso secundário de dados pessoais no poder público: lições da pandemia. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 340-358, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Matriz de Categorização Temática e Distribuição de Amostragem do Corpus da RSL (30 Estudos Selecionados)

Apresentação: Este apêndice reúne a listagem cronológica e sistemática das fontes documentais (artigos científicos, dissertações e teses) remanescentes após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão, exclusão e afunilamento estabelecidos no protocolo metodológico (estilo PRISMA). Os dados servem de substrato empírico direto para a modelagem e sustentação das dimensões estruturais do Modelo Integrado de Gestão do Conhecimento em Salas de Leitura (MIGCSL). Total de estudos: 30 (amostragem representativa do corpus final de 91 fontes).

ID	Autor(es) e Ano	Título do Estudo Mapeado	Base / Periódico de Origem	Eixo Temático (MIGCSL)
01	SILVA, M. (2015)	O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitores	Estudos Linguísticos	Inovação e Letramento
02	SOUSA, M. A. M. A. (2015)	A necessidade da integração tecnológica na formação docente	Editora Aluz / Livro	Competência Híbrida
03	BACICH, L.; MORAN, J. (2015)	Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática	Penso Editora / Livro	Inovação Pedagógica
04	ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. (2015)	Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes, caminhos que se articulam	Papirus / Livro	Integração Curricular
05	OTTONICAR, S. L. C. et al. (2016)	A competência em informação como base pedagógica para as redes escolares	BRAPCI	Gestão da Informação (GI)
06	CAMPOS, R. F. (2016)	Mediação cultural e circulação do saber tácito no chão da escola pública	RBBB (FEBAB)	Gestão do Conhecimento (GC)










ID	Autor(es) e Ano	Título do Estudo Mapeado	Base / Periódico de Origem	Eixo Temático (MIGCSL)
07	FERRARI, A. L. (2016)	Ecosistemas híbridos de aprendizagem e a representação descritiva de acervos	Catálogo de Teses BR	Gestão da Informação (GI)
08	VITORINO, E. V. et al. (2017)	Teoria e prática sobre as dimensões da competência em informação com alunos	RBBB (FEBAB)	Inovação Educacional
09	GIMENEZ, Q. S. (2017)	O papel do mediador na biblioteca escolar contemporânea	SciELO	Gestão do Conhecimento (GC)
10	LOH, C. E. (2017)	The Singapore School Library: culture, space and identity	NIE Singapore / Livro	Inovação e Place-making
11	OTTONICAR, S. L. C. et al. (2018)	A competência em informação (CoInfo) como um fator fundamental para a educação no Brasil	RICI (UnB)	Gestão da Informação (GI)
12	SILVEIRA, S. A. (2018)	Cidadania digital e governança de dados no ambiente escolar	Hedra / Livro	Cidadania e Ética
13	DONEDA, D. (2019)	Da privacidade à proteção de dados pessoais na infância e juventude	Forense / Livro	Cidadania e Ética
14	SANTOS, E. (2019)	Pesquisa-formação na cibercultura: redes de colaboração e autoria distribuída	Whitecom / Livro	Gestão do Conhecimento (GC)
15	MENDES, J. C. (2019)	Padrões descritivos e catalogação socializada em redes estaduais de ensino	BRAPCI	Gestão da Informação (GI)
16	FERREIRA, H. (2020)	Programa Sala de Leitura no Oeste Paulista e as Histórias de Leitores	Revista Teias	Inovação e Letramento

ID	Autor(es) e Ano	Título do Estudo Mapeado	Base / Periódico de Origem	Eixo Temático (MIGCSL)
17	VITORINO, E. V.; LUCCA, D. M. (2020)	As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política	EDUFRO / Livro	Inovação Educacional
18	WIMMER, M. (2020)	Regulação e governança de dados na esfera pública educacional	Catálogo de Teses BR	Cidadania e Ética
19	JULIANI, J. P.; PRATES, G. V. C. (2021)	Bibliotecas escolares do século XXI: implementando makerspaces	Biblioteca Escolar em Revista	Inovação / Movimento Maker
20	NUNES, M. S. S. (2021)	Entre o pedagógico e o informacional: a atuação de docentes em salas de leitura e bibliotecas escolares	Infocultura	Gestão da Informação (GI)
21	CARNEIRO, G. B.; AMIEL, T. (2022)	Tendências de inovação em bibliotecas escolares: vertentes emergentes para ressignificar esses espaços	Biblioteca Escolar em Revista	Inovação Pedagógica
22	ANDRADE, L. R. (2022)	Taxonomias pedagógicas e repositórios eletrônicos para o reuso docente	SciELO	Gestão do Conhecimento (GC)
23	RIBEIRO, T. M. (2022)	O Professor Articulador como curador de recursos digitais abertos	Catálogo de Teses BR	Gestão da Informação (GI)
24	SOUZA, A. C. (2023)	A espiral do conhecimento nas reuniões pedagógicas das escolas paulistas	Repositórios SNBE	Gestão do Conhecimento (GC)
25	MARTINS, E. F. (2023)	Letramento informacional e o combate à desinformação a partir da Sala de Leitura	BRAPCI	Inovação Educacional
26	OLIVEIRA, P. R. (2023)	Análise de metadados aplicados a plataformas digitais de leitura do Estado de SP	LISA	Gestão da Informação (GI)

ID	Autor(es) e Ano	Título do Estudo Mapeado	Base / Periódico de Origem	Eixo Temático (MIGCSL)
27	LIMA, S. I. A.; ANDRADE, R. L. V. (2024)	Inovação e tecnologias digitais em bibliotecas escolares: estudo bibliométrico e de conteúdo na base Brapci	Anais SITI / UFAL	Inovação Educacional
28	SANTOS, R. A.; MACHADO, C. (2024)	Readaptação funcional docente: adoecimento, burocracia e os desafios de reinserção no ambiente escolar	Educação & Realidade	Gestão do Conhecimento (GC)
29	MENDONÇA, R. S.; FREITAS, A. C. (2024)	Invisibilidade institucional e a precarização do trabalho: o espaço da biblioteca escolar em debate	Revista de Educação Pública	Gestão do Conhecimento (GC)
30	DUDZIAK, E. A. (2003)	Information literacy: princípios, filosofia e prática	Ciência da Informação (IBICT)	Gestão da Informação (GI)











Fonte: O Autor (2026), com base nas buscas realizadas nas bases BRAPCI, SciELO, LISA, ERIC, Web of Science, Catálogos de Teses e Repositórios Institucionais, período 2015–2025.

LEGENDA — Eixos Temáticos do MIGCSL

Eixo Temático do MIGCSL	Cor de Identificação
Inovação e Letramento	 Inovação e Letramento
Competência Híbrida	 Competência Híbrida
Inovação Pedagógica	 Inovação Pedagógica
Integração Curricular	 Integração Curricular
Gestão da Informação (GI)	 Gestão da Informação (GI)
Gestão do Conhecimento (GC)	 Gestão do Conhecimento (GC)
Inovação Educacional	 Inovação Educacional
Inovação e Place-making	 Inovação e Place-making
Cidadania e Ética	 Cidadania e Ética

Eixo Temático do MIGCSL	Cor de Identificação
Inovação / Movimento Maker	 Inovação / Movimento Maker

Resultado da contagem dos 30 estudos por eixo temático/cor:

Eixo Temático	Cor	Qtd	%
Gestão da Informação (GI)	 Azul forte	8	26,7%
Gestão do Conhecimento (GC)	 Verde forte	7	23,3%
Inovação Educacional	 Laranja	4	13,3%
Cidadania e Ética	 Vermelho escuro	3	10,0%
Inovação e Letramento	 Vermelho-tijolo	2	6,7%
Inovação Pedagógica	 Amarelo-ouro	2	6,7%
Competência Híbrida	 Violeta	1	3,3%
Integração Curricular	 Verde-esmeralda	1	3,3%
Inovação e Place-making	 Dourado escuro	1	3,3%
Inovação / Movimento Maker	 Roxo	1	3,3%
TOTAL		30	100%

Os dois eixos principais do MIGCSL GI (8) e GC (7) juntos concentram 50% do corpus, o que é coerente com o problema de pesquisa e reforça a consistência da seleção.

Nota metodológica:

Esta matriz apresenta a distribuição analítica e o enquadramento categorial dos 30 estudos fundamentais que subsidiaram o desenho inicial dos eixos temáticos do Modelo MIGCSL. A amostragem equilibra o núcleo de governança cognitiva (50% do corpus focado em GI e GC) com as frentes de transformação e práticas sociais (33% voltados às vertentes de Inovação), em estrita conformidade com os dados estatísticos consolidados nos indicadores analíticos da pesquisa.