

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO**

JULIANE FONSECA SOARES

**PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM OLHAR PARA OS
COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

FLORIANÓPOLIS

2023

JULIANE FONSECA SOARES

**PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM OLHAR PARA OS
COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão de Unidades de Informação Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Professora Doutora Tânia Regina da Rocha Unglaub.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Soares, Juliane Fonseca
Práticas da competência em informação : um olhar para os
colégios de aplicação de universidades federais brasileiras / Juliane
Fonseca Soares. -- 2023.
279 p.

Orientadora: Tânia Regina da Rocha Unglaub
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Gestão de Unidades de Informação,
Florianópolis, 2023.

1. Biblioteca escolar. 2. Competência em Informação. 3.
Mediação da Informação. 4. Cultura Escolar; . 5. Formação de
professores. I. Unglaub, Tânia Regina da Rocha . II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de
Unidades de Informação. III. Título.

JULIANE FONSECA SOARES

**PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM OLHAR PARA OS
COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão de Unidades de Informação Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Professora Doutora Tânia Regina da Rocha Unglaub.

BANCA EXAMINADORA

Tânia Regina da Rocha Unglaub, Doutora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Renata Braz Gonçalves, Doutora
Universidade Federal do Rio Grande

João Paulo Borges da Silveira, Doutor
Universidade de Caxias do Sul

Daniela Fernanda Assis de Oliveira Spudeit, Doutora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Letícia Vieira, Doutora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 05 de setembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

É indispensável reconhecer a colaboração, cuidado e suporte que muitas pessoas desempenharam no decorrer da minha jornada pelo Mestrado e da pesquisa.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação do Centro de Ciências Humanas e da Educação pelos conhecimentos transmitidos e por confiar a mim a responsabilidade de colaborar um pouquinho com o programa ao me admitir no quadro de discentes. Agradeço às bancas de qualificação e de defesa da dissertação por enriquecer a pesquisa com suas avaliações e sugestões. Agradeço também os bibliotecários e as bibliotecárias entrevistados pelo tempo e conhecimentos disponibilizados para desvelar os resultados apresentados. Agradeço o carinho e parceria dos colegas de turma, que com a adversidade do distanciamento social se mantiveram unidos e compartilhando os ônus e louros durante todo o curso. Espero revê-los em breve.

Agradecimentos à equipe pedagógica e aos professores do Colégio de Aplicação da UFSC, especialmente as professoras Carla Loureiro, Eloisa Barcellos, Karina Zedron, Marina Soligo, Maristela Campos, Sílvia Martins e Thereza Cristina Viana por cederem espaço e estarem disponíveis às propostas de colaboração com a Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação da Biblioteca Universitária da UFSC (BSCA/BU/UFSC) no período que estive coordenando a unidade. Isso alimentou a vontade de desenvolver esta pesquisa. Agradeço a parceria profissional dos membros da Comissão por Uma BU Acessível por construir conhecimentos e atitudes que visam eliminar barreiras de acesso à informação, os quais foram implementados nesta dissertação.

Agradeço as amigas Andréia da Silva, Gabriela Kaiana Ferreira, Kariane Regina Laurindo, Morena Porto e a equipe da BU/UFSC, nas pessoas de: Anthonia da Silveira, Clarissa Pereira, Bernardo de França da Silva, Guilherme Goulart Righetto, Luana Tachini, Luciana Bergamo, Suélen Andrade, Tatiana Rossi, Thatiane Ramos Santos, Tamara Nolasco, Thayse Hingst e Verônica Orlandi; que acreditaram na minha capacidade quando eu não acredite e me lembraram da importância de levar a pesquisa a diante.

Agradeço meu parceiro e amigo Emerson Alaniz Soares por ser um grande apoiador dos meus sonhos e sempre trazer leveza. Agradeço aos meus pais, Paulo Antônio Soares (*in memoriam*) e Maria Enilda Fonseca Soares por serem meus exemplos de servidores públicos. Os últimos anos da minha vida profissional me fizeram enxergar o quanto vocês foram essenciais nessa base. Espero sempre orgulhar vocês.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva identificar práticas voltadas ao desenvolvimento da Competência em Informação nas bibliotecas de Colégios de Aplicação de Universidades Federais brasileiras. Parte do pressuposto que essas bibliotecas oferecem produtos e serviços voltados ao desenvolvimento da competência em informação às suas comunidades uma vez que exercem suas atividades numa escola voltada para a formação de professores e desenvolvimento da Educação Básica como campo científico no contexto universitário. O referencial teórico conceitua e situa a biblioteca escolar no espaço e tempo deflagrando a sua concepção atual. Descreve o processo de concepção e consolidação dos Colégios de Aplicação de universidades federais brasileiras, a partir de referenciais da História da Educação e História do Brasil. Conceitua a Competência em Informação e destaca o viés aplicado ao espaço escolar. É uma pesquisa qualitativa, exploratória de múltiplos casos. Os procedimentos foram aplicados à quatro bibliotecas de Colégios de Aplicação de Universidades Federais localizadas respectivamente na região Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul do Brasil. Utiliza como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistas. Foram consultados os websites institucionais dos colégios, respectivas bibliotecas e sistemas de bibliotecas, as mídias sociais das bibliotecas, bem como os Regimentos e Projetos Político Pedagógicos dos Colégios de Aplicação selecionados. Foram entrevistados sete bibliotecários que atuam ou atuaram nessas unidades. Foram aplicadas as técnicas de análise documental e de análise de conteúdo e os dados representados de forma descritiva qualitativa e quantitativa, por meio de tabelas e gráficos. Foram identificadas 133 fontes de informação, das quais 77 foram analisadas, depuradas e categorizadas conforme o nível de colaboração entre bibliotecário e professor conceituados por Montiel-Overall (2008). A pesquisa conclui que, apesar de uma das bibliotecas ter desenvolvido ações que se configuram em um programa de desenvolvimento da Competência em Informação, nenhuma das bibliotecas possui ações ou projetos ativos no nível de colaboração de Currículo Integrado. Foram identificadas atividades em nível de Instrução Integrada que utilizam a Mediação da Leitura como meio de desenvolver a Competência em Informação. Foram identificados elementos que podem colaborar ou não para a implantação de programas nessas bibliotecas. Conclui que os profissionais, na sua maioria, compreendem que é papel da Biblioteca Escolar desenvolver a Competência em Informação nas suas comunidades, e que é oportuno às bibliotecas dos Colégios de Aplicação incutir nos licenciados a importância das bibliotecas

escolares nas unidades de ensino básico. Conclui ainda que é inviável desenvolver programas de Competência em Informação sem apoio institucional, das equipes das bibliotecas, dos professores e/ou de uma rede de apoio especializado. Defende a criação de redes de apoio e colaboração para troca de experiências e fortalecimento dos bibliotecários que atuam nessas instituições. Considera o papel dos bibliotecários no desenvolvimento de práticas de Competência em informação e na difusão de seus resultados como forma de qualificar bibliotecas, escolas e seus profissionais de Ensino Básico. Como produto propõe o I Encontro Nacional das Bibliotecas de Colégios de Aplicação, a ser realizado no XXII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias em Florianópolis, Santa Catarina, em novembro de 2023.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Competência em Informação; Mediação da Informação; Cultura Escolar; Formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to identify practices for fostering Information Literacy in the libraries of the Schools of Application of Brazilian Federal Universities. It assumes that these libraries offer products and services focused on promoting information literacy in their communities, since they carry out their activities in a school focused on teacher training and the development of basic education as a scientific field in the university context. The theoretical framework conceptualizes and situates the media center in space and time, sparking its current conception. It describes the process of conception and consolidation of the Schools of Application of Brazilian federal universities, based on references from the History of Education and the History of Brazil. It conceptualizes Information Literacy and highlights the perspective applied to the school environment. This is a qualitative, exploratory multiple-case study. The procedures were applied to four libraries of Schools of Application of Federal Universities located respectively in the Northeast, Southeast, Midwest and South of Brazil. The instruments used were bibliographical research, documentary research and interviews. The institutional websites of the schools, their libraries and library systems, the libraries' social media, as well as the Regulations and Political Pedagogical Projects of the selected Schools of Application were consulted. Seven librarians who work or have worked in these units were interviewed. The techniques of document analysis and content analysis were applied, and the data represented in a descriptive, qualitative and quantitative way, using tables and graphs. 133 sources of information were identified, 77 of which were analyzed, refined, and categorized according to the level of collaboration between librarian and teacher conceptualized by Montiel-Overall (2008). The research concludes that, although one of the libraries has developed actions that constitute an Information Literacy development program, none of the libraries has active actions or projects at the Integrated Curriculum level of collaboration. Activities were identified at the Integrated Instruction level that use Reading Mediation as a means of developing Information Literacy. Elements were identified that may or may not contribute to the implementation of programs in these libraries. It concludes that most professionals understand that it is the role of the media center to develop Information Literacy in their communities, and that it is appropriate for School of Application libraries to educate graduates about the importance of media centers in basic education. It concludes that it is not sustainable to develop Information Literacy programs without institutional support, from library teams, teachers and/or a specialized support

network. It advocates the creation of support and collaboration networks to exchange experiences and strengthen librarians working in these institutions. It considers the role of librarians in developing Information Literacy practices and disseminating their results as a way of qualifying libraries, schools, and their staff. As a product, it proposes the First National Meeting of School of Application Libraries, to be held at the XXII National Seminar of University Libraries in Florianópolis, Santa Catarina, in November 2023.

Keywords: Media centers; Information Literacy; Information mediation; School culture; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do CEPAE/UFG	110
Figura 2 - Biblioteca do CEPAE	114
Figura 3 - Fachada do Colégio de Aplicação da UFPE.....	116
Figura 4 - Entrada da Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação da UFPE	124
Figura 5 - Distância entre as sedes Fundão e Lagoa.....	126
Figura 6 - Mapa do Campus da Cidade Universitária	127
Figura 7 - Fotografia do pátio interno do CAp UFRJ Sede Fundão.....	128
Figura 8 - Fotografia do grafite da fachada do CAp UFRJ Sede Lagoa	129
Figura 9 - Fotografia do interior da Biblioteca CAp-UFRJ.....	133
Figura 10 - Capa do catálogo temático 2023 da Biblioteca do CAp-UFRJ	134
Figura 11 - Primeira página do Boletim Informativo da Biblioteca do CAp-UFRJ.....	135
Figura 12 - Captura de tela da página inicial do site da Biblioteca do CAp-UFRJ.....	136
Figura 13 - Fotografia da fachada do CA/CED/UFSC.....	137
Figura 14 - Fluxo de acolhimento dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado	143
Figura 15 - Organização do trabalho no AEE/CA/CED/UFSC	144
Figura 16 - Fotografias do ambiente interno da BSCA	145
Figura 17 - Recursos BSCA, página Assunto.....	147
Figura 18 – Exemplo 1 de atividade de coordenação	192
Figura 26 – Exemplo 2 de atividade de coordenação	193
Figura 20 – Exemplo 3 de atividade de Coordenação	193
Figura 21 – Capa do livro de Vicki Myron, 2011	197
Figura 22 – Exemplo 1, conjunto de imagens de publicações informativas em mídias sociais sobre temas emergentes	198
Figura 23 – Exemplo 2, conjunto de imagens de uma publicação informativa de combate a desinformação.....	199
Figura 24 – Exemplo 3, conjunto de imagens de uma publicação com foco no público adulto	200
Figura 25 – Divulgação dos eventos paralelos aprovados no SNBU 2023	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantitativo de colégios e escolas de aplicação das IFES por região do Brasil em 2023	65
Gráfico 2 - Comparativo do Ideb dos Colégios de Aplicação da UFPE, UFG, UFRJ e UFSC conforme dados do INEP de 2017 a 2021	148
Gráfico 3 - Comparativo do Ideb dos municípios de Recife, Goiânia, Rio de Janeiro e Florianópolis conforme dados do INEP de 2017 a 2021	149
Gráfico 4 - Comparativo do Ideb dos Estados de Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2017 a 2021	150
Gráfico 5 – Média nacional da existência de bibliotecas nas escolas das redes de ensino pública e privada de Educação Básica conforme dados do Censo Escolar 2022	153
Gráfico 6 - Percentual da existência de bibliotecas nas redes de ensino dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do Censo Escolar de 2022	154
Gráfico 7 - Percentual da existência de bibliotecas nas redes de ensino dos Municípios de Florianópolis, Goiânia, Recife e Rio de Janeiro conforme dados do Censo Escolar de 2022	155
Gráfico 8 – Comparativo do Ideb e o percentual de bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2019	158
Gráfico 9 – Comparativo do Ideb e o percentual de bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental da Rede Privada dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2019	159
Gráfico 10 - Proporção entre número de usuários e bibliotecários por biblioteca dos colégios de aplicação estudados em 2023.....	168
Gráfico 11 - Categorias de usuários das bibliotecas conforme relato de sete bibliotecários que atuam ou atuaram até o ano de 2023 nos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades UFG, UFPE, UFRJ e UFSC.....	171
Gráfico 12 - Características das instalações das bibliotecas dos Colégios de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC conforme relatos de entrevistados atuantes nas bibliotecas dos CAPs em 2023.....	176
Gráfico 13 - Percentual de ações identificadas agrupadas conforme a sua menção ou não no teor das entrevistas com sete bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nas bibliotecas	

dos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades UFG, UFPE, UFRJ e UFSC	187
Gráfico 14 – Distribuição percentual por grupo categorizado conforme o modelo da TLC de Montiel-Overall de ações de CoInfo identificadas no âmbito dos Colégios de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades UFSC, UFRJ, UFG e UFPE em 2023.	189
Gráfico 15 – Distribuição percentual por instituição das ações de CoInfo identificadas em 2023 nos Colégios e Aplicação de Ensino Fundamental e Médio vinculados às universidades UFSC, UFRJ, UFG e UFPE	190
Gráfico 16 – Quantitativo absoluto de ações de CoInfo identificadas em 2023 nos Colégios e Aplicação de Ensino Fundamental e Médio vinculados às universidades UFG, UFPE, UFRJ e UFSC categorizado conforme o modelo conceitual da TLC de Montiel-Overrall e distribuídos conforme as respectivas universidades	191
Gráfico 17 – Frequência absoluta das categorias de dificuldade para a promoção da CoInfo mencionadas pelos bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nos colégio de aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC.....	202
Gráfico 18 - Frequência absoluta das unidades de registro de facilitadores para a promoção da CoInfo mencionadas pelos bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nos colégio de aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo Ideb CEPAE/UFG x Estado GO x Goiânia conforme QEdU	112
Tabela 2 - Componentes curriculares e carga horária do Ensino Fundamental do CEPAE UFG 2018	113
Tabela 3 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca no PPC CEPAE UFG 2018.....	115
Tabela 4 - Comparativo do índice Ideb CAP-UFPE x Estado PE x Recife conforme QEdU	117
Tabela 5 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca no PPP do CAP-UFPE 2016.....	122
Tabela 6 – Comparativo Ideb CAP-UFRJ x Estado RJ x Município Rio de Janeiro conforme QEdU.....	130
Tabela 7 - Comparativo Ideb CAP-UFSC x Estado SC x Florianópolis conforme QEdU	138
Tabela 8 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca nos PPPs 2019 CA/CED/UFSC	141
Tabela 9 - Dimensão das equipes que atuam nas bibliotecas dos Caps no primeiro semestre de 2023	167
Tabela 10 – Características da formação dos bibliotecário entrevistados em dados quantitativos de número de respostas conforme estudo desenvolvido em 2023	170
Tabela 12 - Dimensão das comunidades conforme dados do QEdU em 2022	173
Tabela 13 - Quantitativo de acervo das bibliotecas estudadas em 2023	176
Tabela 15 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das dificuldades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano (continua)	203
Tabela 15 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das dificuldades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano (conclusão)	204
Tabela 16 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das facilidades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano.....	207
Tabela 17 - Análise quantitativa do conteúdo acerca da perspectiva do entrevistado sobre o papel das bibliotecas dos colégios de aplicação das instituições federais.....	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de colégios e escolas de aplicação das redes estaduais, municipais e privadas identificadas na pesquisa em 2023 (continua)	64
Quadro 2 - Relação dos Colégios e Escolas de Aplicação das IFES e cursos ofertados conforme dados da Portaria nº 694 de 2022 do MEC e consulta ao QEDu em 2023 (continua).....	66
Quadro 3 - Estágio de desenvolvimento da criança e suas habilidades.....	81
Quadro 4 - Websites dos colégios de aplicação estudados.....	100
Quadro 5 - Website das Bibliotecas e seus sistemas	101
Quadro 6 - Mídias Sociais consultadas na pesquisa	101
Quadro 7 - Regimentos e Projetos Político Pedagógicos analisados na pesquisa (continua)	102
Quadro 8 - Partes constituintes do Projeto Político Pedagógico	104
Quadro 9 – Percurso metodológico da pesquisa.....	106
Quadro 10 – Relação dos colégios cujos entrevistados atuam ou atuavam.....	107
Quadro 11 - Modelos de Racionalidade aplicados no CAP-UFPE 2016	119
Quadro 12 - Componentes curriculares do CAP-UFPE conforme PPP 2016	121
Quadro 13 - Características do processo de sorteio de vagas do CAP-UFRJ.....	130
Quadro 14 - Áreas de conhecimento disciplinar pelos níveis/segmentos de ensino conforme PPP do Cap-UFRJ 2018	131
Quadro 15 – Síntese dos resultados mais expressivos da Análise de Conteúdo aplicada aos Regimentos, PPPs, PPC e PPEE dos colégios de aplicação de ensino fundamental e médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC.....	162
Quadro 16 – Perfil dos bibliotecários entrevistados	164
Quadro 17 - Formação inicial e continuada das equipes que compõem ou compunham as bibliotecas dos colégios de aplicação estudadas segundo dados das entrevistas	170
Quadro 18 – Relação de descritores aplicados por tipologia de biblioteca e entrevistado	181
Quadro 19 – Relação do valor semântico, descritores e a frequência de menção	183
Quadro 20 – Trabalhos do SNBU relacionados à atuação dos CAPs.....	231

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALFIN	<i>Alfabetizacion Informacional</i>
ANDEF	Associação Nacional de Docentes de 1 e 2º graus do Ensino Federal
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
ANL	Aliança Nacional Libertadora
Art.	Artigo
BibApl	Biblioteca Graciema Pacheco
BSCA	Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação
BU	Biblioteca Universitária
CAp/UFRGS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAs	Colégio de Aplicação ou Colégios de Aplicação
CA/CED/UFSC	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CED	Centro de Ciências da Educação
CEP/UDESC	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina
CEPAE/UFG	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CoInfo	Competência em Informação
CONDICAp	Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior
CRA	<i>Centros de Recursos para el Aprendizaje</i>
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
CSE	Conselho Superior de coordenação executiva
DIADORIM	Diretório de Políticas editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
FFCC	Fórum de Ciência e Cultura
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA	<i>International Federation of Library Association</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC-EM	Programa de
PIBID	Programa de Incentivo à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGInfo	Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPEE	Proposta Pedagógica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SESU	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiBi	Sistema de Bibliotecas e Informação
Sibi	Sistema de Bibliotecas da UFG
SICEA	Seminário de Institutos Colégios e Escolas de Aplicação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDN	União Democrática Nacional
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	OBJETIVO GERAL.....	21
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.3	JUSTIFICATIVA	22
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1	BIBLIOTECAS ESCOLARES	27
2.1.1	Tempo e contextos.....	29
2.1.2	Atuação política para existir, resistir e transformar.....	31
2.2	HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	32
2.2.1	Educação brasileira do início do século XX.....	33
2.2.2	O movimento escolanovista.....	34
2.2.3	Panorama educacional do estado novo à redemocratização	44
2.3	CONSTRUÇÃO SOCIOHISTÓRICA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO	46
2.3.1	O nascedouro dos ginásios de aplicação.....	48
2.3.2	As faculdades de Filosofia e os ginásios de aplicação	50
2.3.3	O Colégio Demonstração da Universidade do Brasil.....	53
2.3.4	O papel dos CAPs na universidade e na educação nacional.....	54
2.3.5	Colégios de aplicação no século XXI.....	60
2.4	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	68
2.4.1	Conceito.....	69
2.4.2	Discussão acerca do ambiente escolar e a CoInfo	76
2.4.3	As práticas nas escolas	81
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	88
3.1	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	89
3.2	PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA.....	91
3.3	ESTUDO DE CASO	92
3.4	INSTRUMENTOS	93
3.5	PRECEITOS ÉTICOS DA PESQUISA COM PARTICIPANTES HUMANOS ...	94
3.6	UNIVERSO DA PESQUISA	96
3.7	ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE.....	99

3.7.1	Análise documental e análise de conteúdo	99
3.7.2	Análise das entrevistas.....	105
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
4.1	CAMPO DE ESTUDO	109
4.1.1	Biblioteca Seccional do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - BSCEPAE.....	109
4.1.2	Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação - CAP-UFPE	116
4.1.3	Biblioteca do Colégio de Aplicação - CAP-UFRJ.....	125
4.1.4	Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação - BSCA.....	137
4.1.5	Análise Comparativa	148
4.2	PERFIL DOS ENTREVISTADOS E SEU CONTEXTO ORGANIZACIONAL	163
4.3	A BIBLIOTECA SOB A ÓTICA DO PROFISSIONAL.....	171
4.3.1	Características da comunidade atendida.....	171
4.3.2	Características do acervo e estrutura física das bibliotecas.....	174
4.3.3	Uma biblioteca escolar no meio da Universidade	180
4.4	COMPREENSÕES E INTERESSES ACERCA DO TEMA	184
4.5	PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	186
4.6	AVALIAÇÃO DA CONJUNTURA	201
4.6.1	Dificuldades em propor, planejar ou executar ações de CoInfo.....	202
4.6.2	Facilidades que podem corroborar ao implemento da CoInfo	205
4.6.3	As bibliotecas como contributos à qualificação da Educação Básica brasileira ...	209
4.7	BIBLIOTECAS DOS CAPS COMO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO PARA QUALIFICAÇÃO DE SERVIÇOS, PRODUTOS E PROCESSOS	213
4.7.1	Gestão local do PNLD.....	213
4.7.2	Biblioteca escolar como espaço de castigo e isolamento	216
4.7.3	DOS OMBROS DOS GIGANTES EU VI.....	218
4.8	CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	221
5	PRODUTO	230
5.1	OBJETIVOS DO ENCONTRO	232
5.2	PROPOSTA DE PROGRAMAÇÃO	232
5.3	RELATOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO ENCONTRO	234
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
	REFERÊNCIAS.....	243

APENDICE A –QUADRO DO ROTEIRO DOCUMENTAL (continua).....	257
APENDICE A – ROTEIRO DOCUMENTAL (conclusão).....	258
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (continua)	259
APÊNDICE B – QUADRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS (continuação).....	260
APÊNDICE B – QUADRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS (conclusão).....	261
APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continua)	262
APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continuação)	263
APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continuação)	264
APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (conclusão)	265
APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – FACILITADORES (continua)	266
APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – FACILITADORES (conclusão).....	267
APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (continua)	268
APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (continuação).....	269
APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (conclusão).....	270
APÊNDICE F - PROPOSTA DE EVENTO	271
ANEXO A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	275
ANEXO B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	

1 INTRODUÇÃO

De 2018 aos dias atuais, projetos de lei surgem com a finalidade de complementar ou postergar os efeitos da Lei Federal nº 12.244 (Brasil, 2010), marco legal das bibliotecas escolares. Em maio de 2020, o Conselho Federal de Biblioteconomia - CFB (2020) publicou a Resolução CFB nº 220 (CFB, 2020) que, dentre outros elementos, ressalta os deveres das bibliotecas escolares no âmbito pedagógico. A norma concedeu respaldo ao exercício da profissão conferindo requisitos mínimos de qualidade tanto de condições de trabalho quanto de produtos e serviços a serem oferecidos às comunidades escolares.

Considerado o período de uma década de inépcia dos Estados e Municípios em se adequarem à vigência da Lei 12.244/2010 (Brasil, 2010), estudos recentes denotam que as escolas privadas brasileiras estão mais bem aparelhadas em termos de bibliotecas ou salas de leitura (Miranda, 2020).

Os Colégios de Aplicação do âmbito federal compartilham de um contexto distinto do ensino público regular. Sediados nas universidades, esses colégios têm como pressuposto serem laboratórios vivos para o implemento e aprimoramento da Educação Básica com base na ciência. Portanto, as bibliotecas de colégios de aplicação, mantidas nesses estabelecimentos, compartilham também desse contexto. São, portanto, campos férteis para o aprimoramento da Ciência da Informação e Biblioteconomia a serviço da Educação Básica por meio da prática experimental.

O consumo acelerado de informação e desinformação são objetos de estudo e de planos de ações de interesse crescente em diversas áreas de conhecimento. A situação de pandemia intensificou os efeitos prejudiciais da desinformação e destacou a incompetência informacional de sujeitos em diversos níveis de formação, idades e contextos. Inclusive no ambiente acadêmico e escolar, são perceptíveis as dificuldades vivenciadas no uso de ferramentas de acesso, busca e recuperação da informação, assim como na seleção, leitura e compreensão crítica das informações.

As escolas, vistas como locais convencionados pela sociedade para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem, nesse cenário, estão compelidas a construir estratégias que visam combater os efeitos da desinformação e do consumo de informações falsas. Nesse sentido, a biblioteca se torna espaço cativo e com potencial à promoção de habilidades e competência em informação, devendo estar a postos como recurso pedagógico e a serviço da construção de uma sociedade de cidadãos críticos e ativos.

Os colégios de aplicação por sua vez têm como papel inovar e aprimorar as práticas pedagógicas tanto na formação de professores quanto nas práticas pedagógicas além dos muros das universidades nas quais estão inseridas. Por conseguinte, se pressupõem que essas bibliotecas estejam imbuídas dos mesmos valores. Portanto, pode-se dizer que elas também se revestem do compromisso de aprimorar as práticas da Ciência da Informação, estar receptivas à experimentação e ao ensino-aprendizagem de novos profissionais e à inovação no âmbito das bibliotecas escolares. Residem também no compromisso de compartilhar os saberes e discussões ambientados no ensino, pesquisa e extensão contribuindo para o aperfeiçoamento das demais bibliotecas escolares, em especial das unidades do sistema público de ensino.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo investigar como as práticas de Competência em Informação são promovidas no âmbito de bibliotecas de Colégios de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio vinculados a quatro universidades federais brasileiras.

As universidades participantes foram selecionadas a partir de critérios elencados na metodologia e estão localizadas em quatro regiões distintas do país, centro-oeste, sudeste, nordeste e sul compreendendo as seguintes universidades respectivamente: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A seguir, são apresentados os objetivos, justificativa e estrutura desta dissertação.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as práticas de Competência em Informação promovidas no âmbito das bibliotecas de colégios de aplicação que atendem ao Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto de universidades federais brasileiras.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A fim de alcançar o objetivo geral em tela, são os objetivos específicos desta pesquisa.

- a) Compreender o que a literatura tem apresentado sobre as práticas de Competência em Informação no âmbito das bibliotecas escolares;
- b) Identificar a atuação dos bibliotecários dos colégios de aplicação de universidades federais brasileiras em relação às práticas da Competência em Informação;
- c) Descrever como os colégios de aplicação incluem a previsão dessas práticas nos Planos Pedagógicos de Curso e regulamentos dos colégios e bibliotecas;
- d) Examinar o contexto organizacional das bibliotecas envolvidas nesta pesquisa a fim de identificar os elementos que contribuem ou dificultam o sucesso das ações, projetos e/ou programas que objetivam o desenvolvimento da Competência em Informação;
- e) Propor um encontro de integração e discussão entre os profissionais que atuam ou atuaram em bibliotecas de Colégios de Aplicação.

1.3 JUSTIFICATIVA

Partindo da perspectiva pessoal, ao chegar ao Colégio de Aplicação da UFSC (CA/CED/UFSC) me deparei com uma escola e uma biblioteca ímpares e muito distintas das minhas vivências pessoais na fase escolar e do que observei durante a vida acadêmica até então. A escola, com um forte viés ético-político voltado para a formação de cidadãos críticos com o desenvolvimento de conhecimentos por meio da valorização da ciência e a sua biblioteca que ostenta um grande acervo com espaços de estudos e metas importantes. Na minha trajetória pessoal, a biblioteca escolar foi essencialmente analógica, um local de silêncio e disciplina. Na formação, aprendi que a biblioteca escolar pode ser laboratório de ensaio para as demais bibliotecas e para a formação de educadores.

Na vida profissional, ao atuar em biblioteca universitária um dos trabalhos que mais gostava de realizar era o de apoiar os docentes das disciplinas de Metodologia Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso dos cursos de graduação, apresentando os recursos da biblioteca, fontes de informações digitais, noções de fontes de informação e além do apoio à pesquisa e normalização do trabalho acadêmico aos estudantes que iniciavam suas vidas no campo da pesquisa. Essas dinâmicas são mais comuns de serem percebidas no cotidiano universitário e propagadas na literatura da Ciência da Informação do que as experiências relacionadas ao ambiente escolar.

Ao chegar no CA/CED/UFSC percebi que a Biblioteca Universitária (BU/UFSC) oferta serviços aos estudantes de graduação e pós-graduação voltados ao treinamento dos estudantes para uso e acesso à recursos de informação disponibilizados pela BU/UFSC. E no contexto escolar já era uma rotina a introdução das “regras” de convívio na biblioteca e uso de alguns recursos como o autoatendimento e o catálogo *online* da biblioteca.

Considerando minha experiência, na qual observei que os estudantes ingressantes na universidade pública chegam, muitas vezes, despreparados para o uso da informação e desenvolvimentos da pesquisa, somado à compreensão de que os Colégios de Aplicação são laboratórios para as práticas educativas, percebi a oportunidade de propor ações de desenvolvimento da competência em informação nos alunos. Somado a isso, a demanda escolar de orientar os estudantes quanto aos processos de desinformação.

Todavia, senti grande dificuldade em transformar a teoria em uma prática sistematizada, que possibilitasse o registro e avaliação das ações quanto a produtos e serviços da biblioteca inseridos no contexto pedagógico. Além disso, era necessário considerar a inserção da escola em uma universidade. Comecei a me perguntar: o que os demais Colégios de Aplicação estariam fazendo nesse campo? Estariam os profissionais realizando ações articuladas com os currículos das escolas? Existe discussão específica realizada por bibliotecários desse contexto?

Na busca por leituras, me deparei com uma enxurrada de informações e a dificuldade de compreender as distinções terminológicas e como concretizar o campo prático da Competência em Informação (CoInfo), o que dificultava a decisão de como proceder no cotidiano da biblioteca. Na busca por capacitação percebi que eu não estava sozinha nessa jornada. Há centenas de profissionais em diferentes esferas e locais do país que partilham das mesmas frustrações sobre como tornar a CoInfo uma prática na biblioteca. Portanto, esta pesquisa não se justifica somente no interesse pessoal de construir conhecimentos para uso no cotidiano no meu espaço de trabalho.

Numa perspectiva ético-política, devemos considerar que a biblioteca, a escola e a universidade são organismos constituídos em um ciclo de processos socioculturais que modificam e alimentam os valores atribuídos a seus espaços, serviços e a sociedade, provocando transformações culturais na própria sociedade. Conforme a Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas do Sistema Conselho Federal de Biblioteconomia e Conselhos Regionais de Biblioteconomia, (Sistema CFB/CRB, 2020):

A biblioteca da escola é a porta de entrada para a cidadania, é o acesso e a garantia à informação de qualidade, é o acesso ao mundo das ideias, da imaginação e da criatividade, é o coração da escola que pulsa vida e propicia novas aprendizagens e conhecimento para a formação da cidadania.

Ainda nessa perspectiva, a Agenda 2030 (PNUD, [2016]) arrola dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável contendo 169 metas a serem atingidas no período de quinze anos. Dentre os quais a *International Federation of Library Association*, IFLA (2017), atribui às bibliotecas o papel de serem promotoras do acesso à saúde de qualidade, para o crescimento econômico, na promoção da igualdade e respeito de gênero e sexualidade, inclusão e promoção da igualdade de oportunidades de aprendizado ao longo da vida, e na boa gestão dos recursos naturais. Tudo isso envolvendo elementos essenciais e desencadeadores de transformações: o acesso à informação e a competência em informação.

Seguindo o mesmo caminho, a Resolução CFB nº 220, define parâmetros para estruturação e funcionamento de bibliotecas escolares, enumera que é um dever da biblioteca escolar “funcionar como espaço inovador e convidativo que propicie aprendizagem e criatividade” (CFB, 2020). Essa mesma resolução respalda o profissional bibliotecário enumerando requisitos mínimos de qualidade do ambiente de trabalho e dos produtos e serviços a serem ofertados. Aspectos relevantes que podem contribuir para o sucesso de ações alinhadas aos compromissos da Agenda 2030, uma vez que traduzem o valor de que para se ter cidadãos ativos, é mister tanto o acesso à informação quanto às habilidades, aos conhecimentos e às atitudes para sua aplicação nos processos decisórios.

Estando os colégios de aplicação (CAps) federais alicerçados no universo acadêmico, suas bibliotecas escolares podem ter um contexto pedagógico, infraestrutura, tecnologia e recursos humanos bastante distintos das unidades de ensino básico municipais e estaduais. Com isso, as bibliotecas dos CAps assumem os mesmos valores de suas mantenedoras - ensino, pesquisa e extensão - estando a serviço do desenvolvimento econômico e social por meio do desenvolvimento da ciência e tecnologia. Portanto, às bibliotecas dos Colégios de Aplicação é oportuna a experimentação, o estudo e as práticas pedagógicas com visão no aprimoramento da Ciência da Informação e Biblioteconomia aplicadas à Educação Básica.

Ao PPGInfo/UDESC esta pesquisa pode colaborar no conhecimento sobre práticas em um ambiente pouco explorado pela Biblioteconomia que são os CAps, seja quanto campo de estudo, seja quanto laboratório à serviço da Ciência da Informação. A seguir, a estrutura da dissertação.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação organiza os capítulos na seguinte ordem. A fundamentação teórica descrita no capítulo 2, está subdividida em quatro seções. A seção 2.1 apresenta o contexto social, político e econômico do desenvolvimento das bibliotecas escolares no Brasil, agregando um breve panorama da situação atual do país relacionada à política de universalização das bibliotecas escolares. As seções 2.2 e 2.3 narram os eventos da História da Educação no período entre as décadas de 1920 e 1960, iniciando a narrativa a partir das perspectivas teóricas que sustentaram a idealização e criação dos Colégios de Aplicação e sua trajetória até a atualidade. Fechando a fundamentação teórica, discorre-se sobre os conceitos da Competência em Informação, e são apresentados elementos que dialogam com o ambiente escolar e suas práticas.

O capítulo três descreve o percurso metodológico da pesquisa. Apresentam-se os pressupostos da pesquisadora que delinearão os pontos de partida do estudo. Descrevem-se os processos da pesquisa documental e bibliográfica, da modalidade de estudo de caso, dos instrumentos e os preceitos éticos para sua aplicação. Ao fim do capítulo é descrito o universo de pesquisa e delineiam-se as estratégias de análise de dados documentais, bibliográficos e de entrevista aplicados.

Em seguida, no capítulo quatro apresentam-se e discutem-se os dados coletados e os resultados da pesquisa. Detalha-se o campo de estudo no item 4.1, descreve-se o perfil dos entrevistados e o contexto de trabalho em que atuam ou atuaram no item 4.2. Descreve-se os resultados relacionados à descrição da comunidade atendida pelas bibliotecas dos CAPs e suas coleções nos itens 4.3.1 e 4.3.2 respectivamente. Discorre-se acerca da tipologia das bibliotecas a partir da perspectiva dos entrevistados no item 4.3.3.

Descreve-se a perspectiva dos bibliotecários acerca da temática, sua compreensão sobre o tema e interesses, no item 4.4. Caracteriza-se e categoriza-se as ações desenvolvidas nas bibliotecas dos CAPs estudados, na seção 4.5. Em seguida, discorre-se acerca da análise de conjuntura dialogada com os entrevistados, identifica-se as dificuldades enfrentadas e as facilidades numa possível tentativa de implementar projetos, programas ou ações de CoInfo nas bibliotecas dos CAPs. E por fim, no item 4.6.3 apresenta-se um panorama sobre a percepção dos entrevistados quanto a contribuição das bibliotecas dos CAPs na formação inicial e continuada de professores, bibliotecários e outros profissionais que atuam no campo da Educação. A seção 4.7 apresenta resultados que não eram esperados na pesquisa, porém

podem impactar nas práticas de CoInfo nas bibliotecas estudadas, dentre outros efeitos, relata-se acerca do impacto da gestão dos livros didáticos e o imaginário da biblioteca como espaço de castigo. A seção 4.8 intitulada “Dos ombros dos gigantes eu vi” apresenta as sugestões e contribuições dos entrevistados à pesquisa e à formulação do produto. E por último, a seção 4.9 consolida reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

O capítulo 5 descreve a concepção do produto, o I Encontro Nacional das Bibliotecas de Colégios de Aplicação, seu plano inicial e acontecimentos subsequentes ao início de sua implementação, bem como, os riscos e expectativas que envolvem sua aplicação ainda no ano de 2023 junto ao Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU).

Finalmente, o capítulo 6 apresenta as considerações finais, onde se discorre acerca de algumas ideias consolidadas na análise dos dados e discussão global dos resultados, apontam-se elementos que podem ser aprofundados e conhecidos em novas pesquisas. Em seguida são apresentados a lista de referências citadas e em apêndices, os instrumentos aplicados, fichas de análises dos dados possíveis de serem publicitadas sem comprometer a identidade dos entrevistados, e descritivo de algumas ações mencionadas na seção 4.5 bem como o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina, anexo A.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorre-se acerca dos conceitos e fundamentos que baseiam esta pesquisa. Inicia-se compreendendo a instituição “Biblioteca Escolar”, caracteriza-se sua missão, princípios e fundamentação legal de sua existência e atuação no Brasil. Quanto à concepção de biblioteca escolar, apresentam-se os manifestos e diretrizes internacionais e nacionais, legislação brasileira e as pesquisas de Bernadete Campello.

Em seguida, trata-se de elementos da História da Educação que influem tanto na concepção das bibliotecas escolares ao que se entende atualmente, como também contextualizam a criação dos Colégios de Aplicação, evidencia-se, portanto, o Movimento da Escola Nova e seus efeitos no campo educacional brasileiro. Logo após, discorre-se sobre a idealização, criação e conformação dos Colégios de Aplicação entre as décadas de 1940 aos dias atuais.

Considerando que o tema central desta pesquisa é a Competência em Informação, a última parte deste capítulo concentra na compreensão dos conceitos e descrição da Competência em Informação. Quanto aos conceitos de Competência em Informação (CoInfo) apoia-se, especialmente, nas revisões e discussões de Belluzzo e Vitorino e Piantola. Enfatiza-se a CoInfo à luz das bibliotecas escolares. Disserta-se ainda acerca de alguns conceitos e modelos de aplicação apresentados na caracterização das ações identificadas na pesquisa de campo. No suporte do campo das práticas evidencia-se Montiel-Overall, Kuhlthau, Campello e Gasque.

2.1 BIBLIOTECAS ESCOLARES

A Assembleia Geral das Nações Unidas expressa como um ideal comum a ser perseguido por todos os indivíduos, órgãos, sociedades e nações, por meio do Ensino e da Educação a promoção do respeito aos direitos e liberdades fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A Declaração enumera princípios que devem nortear qualquer ação: a liberdade de pensamento (art. 18), a liberdade de transmitir e receber informações (art. 20), o direito à instrução para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais (art. 26), direito de participação da vida cultural da comunidade (art. 27),

proteção dos direitos de autor em qualquer produção científica, literária ou artística (art. 27). Dispõe também que o gozo dos direitos e liberdades tratados na declaração não tem distinção de espécie, raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza ou condição.

A biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e os prepara para serem cidadãos responsáveis. O Manifesto (IFLA; UNESCO, 1999) determina que é missão da biblioteca escolar promover serviços de apoio à aprendizagem e livros, oferecendo a oportunidade dos estudantes se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação em todos os formatos e meios. Dispõe também que a cooperação entre bibliotecários e professores corrobora para o desempenho dos estudantes ao aprimoramento dos níveis da leitura e escrita, da aprendizagem, da resolução de problemas, do uso da informação e do uso das tecnologias de comunicação e informação. Por fim o Manifesto expressa:

O acesso às coleções e aos serviços deve orientar-se nos preceitos da Declaração Universal de Direitos e Liberdade do Homem, das Nações Unidas, e não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais.

O bibliotecário escolar, portanto, não é somente responsável pela formação do hábito de leitura, no primeiro contato com o universo da pesquisa e da vida cultural dos estudantes. Deve também desempenhar o papel de fomentar o acesso a direitos e liberdades básicas do ser humano no âmbito escolar. Tem por objetivo iluminar caminhos para que o estudante desperte a curiosidade para o mundo ao seu redor e se torne um ser crítico, responsável e um cidadão que multiplique os valores e direitos e liberdades fundamentais da humanidade. É latente, portanto, compreender que o bibliotecário escolar deve estar comprometido na construção da autonomia dos estudantes, de cidadãos críticos e capazes de ler o mundo e agir de forma consciente de suas decisões.

As Diretrizes da IFLA/UNESCO (2005) para a biblioteca escolar aproximam o panorama apresentado pelo Manifesto ao contexto local, visando atender todo tipo de escola, que em conjunto com o Manifesto busca a excelência em bibliotecas escolares. As Diretrizes deixam expressa a necessidade de as bibliotecas escolares serem gerenciadas, estruturadas e terem suas funções definidas por meio de políticas que reflitam a filosofia, objetivos e a realidade da escola. Tal política deve especificar quando, onde, para quem e por quem a biblioteca é projetada.

Compreendendo que essas organizações não servem a si próprias e objetivam os interesses coletivos de materialização das liberdades e direitos humanos, a política que constitui a biblioteca não pode ser feita somente pelo bibliotecário. Para tanto, deve contar com a participação do professor e das hierarquias superiores da escola e organismos de fomento (mantenedoras e governos, por exemplo). Também sendo ampla e exaustivamente posta em debate inserindo e definindo seu papel em diferentes estratos da atuação escolar: currículo, metodologia de ensino, padrões nacionais e locais, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, suporte ao docente, e no aperfeiçoamento do nível de rendimento escolar.

É inegável que a biblioteca é uma construção social, e desse modo não se trata apenas de um espaço físico no interior da escola, demanda um corpo executivo para que se materialize em ações. Apesar de as diretrizes abordarem os diversos responsáveis por fazer a biblioteca acontecer na vida de sua comunidade, aqui pretende-se centrar no papel do bibliotecário. Assim, entende-se que em algum nível há a personificação da biblioteca na figura desse gestor.

As diretrizes conferem ao bibliotecário uma diversidade de atribuições: gestão, administração, planejamento, implementação e avaliação estabelecendo distintas relações com a escola. É posto que a ação do bibliotecário deve focar em efetivar e perpetuar a missão da biblioteca, solucionar problemas de informação, executar e promover experiências acolhedoras de livre expressão e manifestação, bem como manter-se em articulação entre gestores, estudantes e docentes dada a interdisciplinaridade e fluidez de suas relações interpessoais e intersetoriais. Esse conjunto de ações promovem o existir da biblioteca escolar. Seus limites, portanto, são balizados pelas políticas, filosofias e objetivos de cada escola e na ética.

2.1.1 Tempo e contextos

Sendo a igreja católica a instituição que promovia a educação formal no Brasil até o século XVIII, é nesse contexto que as bibliotecas escolares iniciam sua construção (Silva, 2011). A educação promovida pela igreja entra em crise no governo imperial quando o noviciado é proibido por Marquês de Pombal. A crise atingiu seu ápice no século XVIII com os ideais iluministas e conseqüente decadência dos conventos brasileiros no século XIX (Moraes, 2006).

Os modelos educacionais baseados na cisão religiosa promoveram às bibliotecas escolares uma nova configuração a partir do fim do século XIX e início do século XX. Todavia, considerando que a elite brasileira tinha nos colégios privados o seu acesso à educação por excelência, as escolas religiosas, que se concentravam no ensino privado, seguiram em destaque (Silva, 2011).

Os ideais reformistas da Escola Nova da década de 1930 legitimaram as bibliotecas escolares no sistema de ensino. Conforme Silva (2011), compreende-se como finalidade prioritária das bibliotecas fomentar o gosto pela leitura de maneira a contribuir para a valorização educativa e de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1940, para o Ministério da Educação e Saúde (1942, *apud* Silva, 2021, p. 496-497), as bibliotecas deveriam ser compostas por livros sobre viagens, ciências naturais, biografias, poesias, obras didáticas, dicionários, revistas, jornais, artigos sobre economia política, charadas, notícias históricas e outros, bem como, enriquecida com coletâneas produzidas pelos próprios alunos. Além de promover sessão literária e artística com fins educativos quando possível e com a colaboração de intelectuais e artistas que estiverem de passagem pela localidade. A bibliografia aponta que, apesar disso, entre as décadas de 1930 e 1980 fez falta a existência de uma política nacional que pudesse compor um conjunto de ações integradas entre os diversos tipos de bibliotecas (Silva, 2011).

No período entre 1990 e 2010, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 contemplam a biblioteca escolar como espaço de estímulo à leitura e ao aprendizado. Cria-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em 1997, que se restringiu à distribuição de livros, sem consolidar uma efetiva política de suporte à estruturação, gestão e dinamização de bibliotecas. Em 2017 esse programa foi absorvido pelo Programa Nacional do Livro Didático¹ (PNLD Literário), mantendo o caráter distributivo de material bibliográfico (estritamente literário) e desvinculado de reais ações de efetivação das estruturas e serviços de bibliotecas no segmento público.

Historicamente, o espaço da biblioteca escolar é visto como acessível a um público restrito e socializado sem uma política e gerenciamento bem definidos. Tais fatos, segundo

¹ Decreto Nº 9.099 de 19 de julho de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaoriginal-153392-pe.html> Acesso em: 05 ago. 2023.

Silva (2011, p 499), propagaram uma “noção desqualificada de biblioteca escolar” que se alastra aos dias atuais. A mudança, portanto, exige modificar a sua identidade por meio de discursos e ações. Nesse sentido, entende-se que a atuação da pessoa bibliotecária, exige considerar uma conduta política. É necessário, portanto, se posicionar, defender, ser presente e atuante a fim de que os discursos em prol das bibliotecas escolares se propaguem e conduzam a ações que possibilitem uma transformação social, política e econômica na sociedade brasileira.

2.1.2 Atuação política para existir, resistir e transformar

No cenário nacional, a legislação brasileira ainda é escassa quando trata do papel e das estruturas das bibliotecas escolares. Atualmente, temos a Lei Federal nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe acerca da obrigatoriedade de todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados implementarem esforços a fim de dispor de bibliotecas, respeitada a profissão de bibliotecário, até março de 2020. Em 13 de maio de 2020, o CFB publicou a Resolução CFB nº 220 que trata sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares em consonância com a Lei.

O marco legal de 2010, demonstrou ser insuficiente para a universalização das bibliotecas escolares no território nacional. Tal alegação está fundada em alguns estudos com abrangência local. Segundo publicações do Grupo de Pesquisa Bibliotecas Escolares do Conselho Regional de Biblioteconomia da 14ª Região (CRB-14), as escolas estaduais de Santa Catarina:

(...) estão aquém de respaldarem uma educação de excelência e a geração de leitores críticos, cidadãos autônomos munidos de informação e conhecimento para estarem e adentrarem a contextos diversos com igualdade de direitos e oportunidades (Sena, 2021, p.36).

Ohira (2021, p.10) apresenta evidências de que não há interesse das prefeituras em efetivar a legislação, uma vez que os responsáveis pela maioria das bibliotecas escolares de nível municipal de Santa Catarina são os professores, e infere que os municípios subestimam a biblioteca como equipamento social e isso reflete nos profissionais de Biblioteconomia.

No estudo do Estado de Goiás, os gestores escolares compreendem a importância do papel e presença de uma biblioteca bem estruturada e que o envolvimento da universidade é relevante para a efetivação de uma rede de bibliotecas, carecendo apenas dos aspectos

político-governamentais do Estado, tais como a criação do cargo de bibliotecário em seu quadro efetivo de funcionários (Santos et al., 2017).

O Conselho Regional de Biblioteconomia da quarta região (CRB-4), que abrange os Estados de Pernambuco e Alagoas, em 2022, noticiou que o levantamento realizado pela Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas apresentou a ausência de biblioteca em funcionamento em 41,3% das escolas estaduais de Pernambuco e que apenas seis com bibliotecários, de um total de 561 escolas públicas estaduais, 329 possuem biblioteca em funcionamento (CRB4, 2022). Não foram encontrados mais dados sobre esse levantamento ou acerca da situação das bibliotecas municipais dessa região.

Conselho Federal de Biblioteconomia, em 2023, publicou uma cartilha que visa orientar gestores de escolas públicas e privadas a respeito da importância de bibliotecas nas unidades de ensino, além de divulgar a campanha #soubibliotecaescolar que se destina a conscientização e respeito da biblioteca quanto equipamento pedagógico.

2.2 HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para podermos compreender como que a Educação Básica e a criação dos colégios de aplicação se inserem no contexto universitário, é necessário compreender minimamente o contexto de assinatura do Decreto-lei nº 9.053 de 12 de março de 1946. Neste capítulo serão narrados os eventos sociais, políticos e econômicos da história que representam o cenário vivido nesse período e impactaram os desdobramentos seguintes das políticas educacionais no Brasil.

Utiliza-se como base bibliografias que tratam da história mundial do século XX e do Brasil contemporâneo, tais como Lopez (1987, 1997) e Fausto (2004). Também se faz uso de bibliografias da área da Educação como Hilsdorf (2003) e Ribeiro (2018), disponíveis na coleção digital da biblioteca da UDESC e que tratam didaticamente da construção das políticas educacionais brasileiras. Bomeny (2003) que apresenta dados históricos quantitativos e qualitativos do contexto educacional brasileiro do início do século XX ao início do século XXI. E Ramos (2010), que apesar de partir da perspectiva da área da Saúde, apresenta uma abordagem detalhada e crítica do impacto das políticas educacionais em especial as baseadas da Escola Nova na formação técnico-profissional e no mundo do trabalho. Além das Constituições e legislações brasileiras atinentes à temática educacional dos respectivos períodos históricos perpassados.

2.2.1 Educação brasileira do início do século XX

Ao fim do Império (1889), ocorre a abolição da escravidão e uma consequente reestruturação da mão de obra. Outorga-se a Constituição de 1891 que em seu Art. 72, parágrafo 6º, insere o ensino nos estabelecimentos públicos como uma garantia constitucional a brasileiros e estrangeiros residentes no país, entendendo a educação como meio de combate às desigualdades e de garantia de direitos (liberdade, segurança individual e propriedade). Desse modo, cria-se uma expectativa de maior abrangência e permeabilidade social do ensino primário, o que não ocorre por desinteresse governamental.

A preocupação com o analfabetismo da população brasileira passa a ser uma questão sensível após o fim do século XIX. Uma sociedade em que 80% da população vivia o contexto rural, comandada por grupos oligárquicos, com sistemas de comunicação precários e com uma demanda social de educação ínfima (Bomeny, 2003). As primeiras estatísticas educacionais do Brasil, o recenseamento de 1906, apresentam a média nacional de 74,6% de analfabetos no país, sendo uma exceção o Distrito Federal, na época o Rio de Janeiro (Brasil, 1906 *apud* Bomeny, 2003).

Repercussões e movimentos de lutas a favor da educação foram provocados pelo contexto da Proclamação da República e a adoção do federalismo, em 1889, somado por manifestações artísticas, culturais, greves de operários e os grandes acontecimentos internacionais, incluindo a Revolução Russa e a Queda da Bolsa de Nova York (Ribeiro *et al.*, 2018). Ao fim da Primeira Guerra Mundial forma-se uma burguesia urbana e elitista que exige uma educação acadêmica e a retomada de valores oligárquicos no Brasil.

Conforme a estrutura administrativa definida pelo modelo federativo e da autonomia dos Estados, as competências acerca da Educação eram partilhadas pelos governos. A União era responsável pelo Distrito Federal, os Estados mais ricos assumiam a responsabilidade de seus cidadãos, enquanto os Estados mais pobres o ônus restava aos Municípios. Tal modelo perpetuou a má qualidade e ausência de capilaridade das escolas primárias no território (Ribeiro *et al.*, 2018). Na falta de direcionamento surgiram propostas educacionais divergentes entre si, sendo os principais desse período, o positivismo e o escolanovismo, os leigos liberais e os católicos conservadores (Ribeiro *et al.*, 2018).

Nesse contexto, um grupo de intelectuais e educadores inconformados com a precariedade do sistema educacional brasileiro e de restrição de oportunidades de acesso à

educação da população promoveram o documento “A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – Ao Povo e ao Governo”, mais conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. Tal carta é concebida hoje como o marco da defesa da escola pública, universal e laica no país, um texto clássico que força a reflexão sobre o momento atual² (Passos, 2022).

2.2.2 *O movimento escolanovista*

A Escola Nova é um movimento educacional concebido no final do século XIX que ganhou força na primeira metade do século XX a partir da democratização e universalização do acesso ao ensino. O movimento contribuiu para uma nova visão de educação, em oposição à escola tradicional, abraçando o modelo de uma escola formadora da vida em sociedade, do respeito à individualidade, da funcionalidade da educação e sua relação com as dimensões afetivas da vida (Ribeiro *et al.*, 2018).

Segundo Ramos (2010), as bases da pedagogia tradicional estão no essencialismo, que implica em afirmações fundamentais e a submissão do homem aos valores e dogmas tradicionais, portanto, entende-se que a essência humana foi dada ao homem como uma dádiva divina ou natural que precede à sua existência. O existencialismo, por sua vez, base da pedagogia escolanovista, compreende que a humanidade se produz espontaneamente nas contingências de suas experiências.

É no século XIX que a teoria da evolução de Darwin e Spencer, corrobora a concepção de uma pedagogia existencialista, uma vez que se opunha ao conservadorismo e seu caráter de inutilidade prática. O valor da instrução residiria, então, a partir das necessidades biológicas e sociais da luta do indivíduo pela vida (Ramos, 2010).

2 A Reportagem de Juliana Passos rememora a o contexto vivido e perspectivas propostas pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932 que completou 90 anos de sua publicação em 2022, um momento que o país se encontra às vésperas da reforma do Ensino Médio, a defesa realizada por grupos políticos de extrema direita e implantação do modelo escolar cívico-militar. Ao longo do texto, Passos apresenta as falas de diferentes docentes de distintas universidades brasileiras que associam essas discussões como uma dissociação das ideias defendidas há quase um século, classificando-as como um “apartheid social” ao direcionar a classe trabalhadora precocemente ao ensino técnico.

Segundo Ribeiro (*et al.* 2018), há uma quantidade abundante de autores significativos para a Escola Nova, mas três se destacam: Friedrich Wihelm August Fröbel³ (1782-1852), John Dewey (1859-1952)⁴ e Célestin Freinet (1896-1966)⁵.

Fröbel ressalta a necessidade de formação pedagógica de docentes e pais, contribuindo, assim, na atenção para com as crianças na fase anterior ao ensino elementar ao inaugurar o Blankenburg, o primeiro jardim de infância do século XIX. Em sua práxis, privilegiava a atividade lúdica entendendo os jogos e as brincadeiras como parte funcional do desenvolvimento sensório-motor. A brincadeira, para esse educador, é considerada uma expressão independente e exterior dos impulsos e da vida interior e estimula a evolução natural da criança por meio da ação sobre o ambiente externo (Giles, 1987 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018).

John Dewey iniciou a construção de suas teorias acerca do processo educativo e da teoria social em 1984, mesmo período em que iniciou seus estudos sobre Pedagogia incluindo experimentos que buscavam a descoberta de formas mais adequadas de processo educativo. Em 1887, Dewey fundou uma escola experimental patrocinada pelo Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago. A intenção era transformar a escola numa instituição em que se compartilham, de maneira viva, os grandes avanços dos séculos. Tal experimento faz contraponto à escola tradicional que exige passividade e dependência de outros, constituindo-se, portanto, em um procedimento antidemocrático (Giles, 1987, *apud* Ribeiro *et al.*, 2018).

As teorias de Dewey contribuíram ainda agregando a compreensão do vínculo entre educação e sociedade, para ele a escola deveria atuar na organização de uma sociedade diferente e mais justa, representando a expressão presente na sociedade de seu tempo (Libâneo, 1999 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018), criticando ainda o processo educativo do início do século XX. Caracterizava-o como desprovido de sentido, formador de escravos, com um programa de ensino insípido em que o aluno era constantemente violentado como ser humano (Giles, 1987 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018). Dewey entendia o processo educativo como

3 Pedagogo alemão cujos pensamento e obra foram marcados por uma visão mística. (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 108).

4 Filósofo, psicólogo e educador norte-americano que influenciou reformas educacionais e sociais na primeira metade do século XX. Seus trabalhos estão consolidados nas crenças democráticas. Se preocupou com o lado pragmático da educação, especialmente com sua adequação ao meio e à evolução social (RIBEIRO *et al.*, 2018).

5 Professor de francês de escola primária. Lutou contra as práticas tradicionais de ensino público, lutou por uma pedagogia social ou popular. “Educação pelo trabalho” apresentou sua proposta de escola em confronto com a escola tradicional, sua proposta o trabalho ocupa posição central.

uma constante experimental de busca do desconhecido, oposto de uma absorção passiva de fatos. Baseia-se no aprender fazendo, convívio e diálogo - em que a escola não é uma preparação para a vida, mas a própria vida (Aranha, 1996 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018).

Na concepção de Dewey, desenvolve-se a ideia de currículo integrado que associa a natureza do conhecimento e a experiência da criança. O que segundo Ramos (2010), trata-se de uma crítica à compartimentalização e estratificação do conhecimento em disciplinas isoladas - o currículo integrado de Dewey baseia-se no aspecto psicológico. Assim, as experiências da criança e as relações com as matérias só poderiam ser estruturadas de forma ativa de questões propostas pelo aluno em que o processo de aprendizagem se dava na tentativa de resolvê-las.

“O fundamento desse percurso se encontra na visão pragmatista de que o conhecimento é o produto da relação entre uma questão que surge e a atividade que a soluciona ou explica” (MOREIRA, 2002, p. 95). Com isto, supunha-se que as crianças são naturalmente pesquisadoras, e um dos propósitos da escola seria utilizar a curiosidade e infundir o senso prático do método de investigação, proporcionando o “aprender fazendo”. A organização lógica das matérias seria dada pela definição de um tema geral que as integraria no currículo. (Ramos, 2010, p. 184)

Célestin Freinet se opunha à elitização da educação, lutava por uma pedagogia social ou popular. Para Freinet a escola que não prepara para a vida não está voltada nem para o futuro nem para o presente, uma vez que ela insiste num passado caduco, amaldiçoando a evolução de um mundo condenado a seu redor (Freinet, 2001 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018).

A proposta pedagógica de Freinet estava fundamentada em quatro eixos:

“a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento)”. Para readaptar a escola e aproximá-la das necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida em nossa sociedade, é urgente que seja feita uma reflexão sobre o que se deseja obter para nossos filhos: devemos revisitar o tempo todo e reconsiderar o objetivo da educação, que tem sujeitos, tempo e espaço. (Ferrari, 2008 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018).

Assim, Freinet baseava-se no conhecimento verdadeiro como recriação, estimulava a exploração da curiosidade, a coleta de informações realizada por alunos e professores, em seguida o debate e a expressão escrita. Ao fim, estimulava-se a comunicação interescolar por meio de correspondências relacionadas às pesquisas de estudantes de classes diferentes.

(Aranha, 2006 *apud* Ribeiro, 2018). As práticas de Freinet têm o estudante como centro do processo e promove a aprendizagem com vivacidade estimulando a relação do aluno com o meio (Ribeiro, 2018).

Os reflexos do movimento escolanovista no Brasil se dão na década de 1920. Nesse período o país vivia os efeitos da crise das oligarquias⁶ que se moldou com o ressurgimento dos militares no cenário político, somado ao processo de industrialização impulsionado pela Primeira Guerra Mundial. Essa ampliou a indústria brasileira e as camadas operárias urbanas, que influenciadas pelos movimentos anarquistas trazidos por imigrantes, deu início a um período de greves por direitos trabalhistas (aumento salarial e jornada de oito horas de trabalho). Com medo, as oligarquias fazem promessas à classe trabalhadora. E sem cumpri-las, passam a responder por meio da repressão desses movimentos (Lopez, 1997).

Ainda na década de 1920 surgem os educadores profissionais que realizavam debates, criavam planos de reforma que visavam recuperar o atraso brasileiro (Aranha, 1996 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018). Segundo Fincatti (2009 *apud* Ribeiro *et al.*, 2018) antes mesmo que o ideário da Escola Nova fosse conhecido no país, diversos Estados empreenderam reformas pedagógicas calcadas nos ideais escolanovistas do pensamento liberal democrático⁷.

O contexto social de 1930, ilustrado por Hilsdorf (2003, p.92), demonstra que havia consenso entre os revolucionários acerca das estruturas oligárquicas cafeicultoras da Primeira República, fora isso, reunia interesses paralelos e conflitantes:

- a) os oligarcas queriam transformações mínimas que os mantivessem no poder;
- b) o movimento operário, controlado pelo Partido Comunista, na expectativa de um movimento democrático que levaria à uma revolução socialista;
- c) a classe média urbana, tradicional, desejava a manutenção da república liberal e constitucional de 1889, mas com eleições limpas, respeito aos direitos individuais e a promoção de uma educação popular, essa prometida e não realizada pela república oligárquica (1889-1929);

⁶Oligarquia - governo de poucos (pensamento político grego), governo dos ricos cuja constituição está baseada no patrimônio onde os ricos governam e os pobres não podem partilhar do poder (pensamento de Platão). É o governo dos melhores, a forma viciada de constituição da aristocracia (pensamento de Aristóteles). O poder supremo está nas mãos de um restrito grupo fechado cujos vínculos de sangue, de interesse ou outros justificam os privilégios particulares e a conservação do poder. (Bobbio, 1992, p. 835-838)

⁷Foram eles Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campo e Márcio Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) (Fincati, 2009 *apud* Ricardo *et al.*, 2018).

- d) as elites civis que almejavam o acesso dos dissidentes dos antigos partidos republicanos estaduais aos respectivos governos a fim de pôr em prática um programa liberal;
- e) e os “tenentes” rebeldes militares nacionalistas contra o governo da oligarquia, que reivindicava um Estado forte, centralizador, semiautoritário em vez de um Estado Liberal e descentralizador. O autoritarismo aqui se consolida pelo método armado, mas sem a defesa de conteúdos de cunho político e social extremista. Suas reivindicações eram as mesmas da classe média urbana.

Segundo Fausto (2004), o movimento de 1930 resulta das consequências da crise econômica de 1929 no escoamento da produção cafeeira, o descontentamento de produtores de outros cultivos em razão da falta de políticas de incentivo e direitos trabalhistas para esses setores e discordâncias relacionadas à sucessão da presidência de Washington Luís. O presidente da República, em 24 de outubro de 1930, foi deposto de forma a impedir a posse do presidente eleito Júlio Prestes. A ascensão de Getúlio Vargas marca o fim da Primeira República e o objetivo educacional de “formar uma elite mais ampla e intelectualmente mais bem preparada” (Fausto, 2004, p. 336).

Nessa década, alguns educadores, que atuaram nas reformas educacionais vivenciadas entre 1922 e 1927, passaram a ocupar cargos na administração do ensino e colocaram em prática as ideias que defendiam. Se antes as iniciativas tinham sentido das periferias (Estados) para o centro, a partir de 1930 percebe-se uma visão centralizadora. Marco disso é a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. À frente do Ministério estavam Francisco Campos (gestão de 1930 a setembro de 1932) e Gustavo Capanema⁸, com uma longa gestão até 1945 (Fausto, 2004).

É costume apontar a inspiração facista das iniciativas do governo Vargas na área educativa. Lembremos porém que nessa área, como em outras, o governo adotou uma postura autoritária e não-facista. Ou seja, o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista. (Fausto, 2004, p. 337)

⁸ Interpretado por Célio da Cunha (apud Hilsdorf, 2003, p. 107) como “um intelectual humanista, menos autoritário”.

A gestão de Francisco Campos preocupou-se essencialmente com o ensino superior e secundário. Buscou criar condições para o surgimento de universidades dedicadas ao ensino e pesquisa, pois até então o que se tinha eram grupos de escolas superiores. Em 11 de abril de 1931 o governo, lançou o Decreto nº 1.851, o Estatuto das Universidades Brasileiras, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e definiu o regime universitário como forma de organização didático-administrativa das instituições de ensino superior (Fausto, 2004; Frangela, 2000).

Com relação ao ensino secundário, criou um currículo seriado de dois ciclos com frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. Até então, em todo o país o ensino secundário se constituía em alguns cursos preparatórios para ingresso nas escolas superiores. (Fausto, 2004).

A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites. Mesmo tendo-se o cuidado de ressaltar a distância entre as intenções e a prática, a reforma teve bastante significado, sobretudo considerando-se o baixíssimo nível institucional de que se partiu. (Fausto, 2004, p. 338)

À margem da participação federal, ocorreu a criação das universidades de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal, em 1935. A Universidade do Distrito Federal partiu da iniciativa do Secretário de Educação Anísio Teixeira que se preocupou com a formação de educadores por meio da Faculdade de Educação. Seus esforços não resistiram ao governo autoritário instaurado em 1937, sendo a Universidade do Distrito Federal incorporada, em 1939, à Universidade do Brasil, que em 1937 se transformou na Universidade do Rio de Janeiro (Fausto, 2004).

A USP, considerando a articulação e contexto político de sua presença no Estado de São Paulo, seguiu uma trajetória bem-sucedida, com relação à primeira. A USP tinha maior solidez na elite paulista. Sua criação se deu no contexto da Primeira Guerra Mundial aliado a debates acerca das questões educacionais voltadas para propósitos reformadores, tornou-se assim o principal centro de ensino e pesquisa do país.

A transformação da USP em universidade se deu essencialmente com a preocupação de setores da elite cultural paulista na formação de professores secundaristas e de nível superior. Formou-se a faculdade de Filosofia, ciências e letras não-utilitária. Foram contratados jovens professores europeus que impulsionaram a pesquisa nos moldes científicos em diferentes campos do conhecimento (Fausto, 2004).

Dentre as principais vertentes educacionais (conservadora em oposição à liberal), a educação estava voltada à formação de trabalhadores, portanto, na ótica dos pensadores católicos os papéis desempenhados por homens (no trabalho) e mulheres (no lar) eram distintos, merecendo diferenciação no campo educacional. Assim, a Igreja Católica defendia o ensino privado, a escola pública facultativa, o ensino religioso em ambas as modalidades e a diferenciação ou separação de meninos e meninas (Fausto, 2004). Oposto a isso, os educadores liberais defendiam o ensino público e gratuito, sem distinção de sexo e a cisão do Estado acerca do ensino religioso, delegando esse apenas às escolas privadas. Tais diretrizes foram consolidadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que será destrinchado a seguir.

Alinhados com os ideais republicanos, os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigiram sua escrita à elite letrada brasileira como forma de comprometer o governo. Defendiam a educação como direito de todos e de todas, sua obrigatoriedade e gratuidade (Passos, 2022).

Em dezembro de 1931, durante a 4ª Conferência Brasileira de Educação, o governo provisório estimulou a elaboração de um documento que apresentasse as demandas nacionais da educação. O evento foi organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, que se encontrava dividida por duas vertentes: a das instituições que defendiam uma educação laica e outra que visava a continuidade do ensino religioso. Ante o impasse, Fernando de Azevedo, responsável por implementar a reforma educacional do Rio de Janeiro em 1920, ficou responsável por redigir as propostas, a ele uniram-se outros 25 intelectuais⁹. Com isso, houve uma cisão na ABE e a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933 (Passos, 2022).

O documento defende que a educação seja organizada como política pública nacional. Constitui-se no primeiro passo para o que se entende hoje como Sistema Nacional de Educação (SNE) e a Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação. A estrutura proposta concedia a competência à União de promover a educação em todos os níveis enquanto aos Estados cabia a gestão nos respectivos territórios. A gestão deveria ser

9 Signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. Fonte: (Azevedo et al., 2006)

descentralizada e respeitar a autonomia das regiões. O Ministério da Educação, por sua vez, seria competente por zelar pelo cumprimento dos princípios constitucionais e legais relacionados à educação (Passos, 2022).

Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas. (Azevedo *et al.*, 1932)

O manifesto defende a autonomia educacional de maneira ampla (técnica, administrativa e econômica), para isso ressalta a necessidade de se ter assegurados os meios materiais de realização. Tais meios, segundo os signatários, não poderiam sujeitar-se às crises do Erário e oscilações de interesse dos governos pelo campo da educação. Para tanto, propôs-se a criação de um fundo especial ou escolar, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, administrado e aplicado de forma exclusiva para o desenvolvimento educacional e pelos próprios órgãos de ensino que acumulariam a função de sua direção.

O processo educativo da educação nova está fundamentado no desenvolvimento das ciências, abarcando o estudo científico e experimental da educação que lhe dá “um caráter e um espírito nitidamente científico e organizado, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências”. Considera que a função educacional complexa, diferente de cumulativa e modeladora (escola tradicional), “de ações e reações que o espírito cresce de ‘dentro para fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Azevedo *et al.*, 1932). A escola nova considera os processos mentais como funções vitais subordinadas à vida, meios de uso e satisfação de múltiplas necessidades materiais e espirituais.

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por

meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades". (Azevedo *et al.*, 1932)

À escola nova importa a reorganização do espaço educacional como um ambiente dinâmico e de conexão com a região e comunidade, de maneira a ser uma estrutura social organizada, organismo vivo e ativo na busca por soluções de seus problemas.

"A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (Azevedo *et al.*, 1932)

Segundo Passos (2022), o manifesto defende um novo método de educar crianças e jovens de ambos os sexos, além de defender a ciência, questiona os privilégios. Opõem-se a concepção de uma escola em que o aluno é mero receptor, propondo uma visão de que o aluno pode "ser estimulado no seu potencial a pesquisar, buscar fontes, realizar estudos do meio, a invadir a biblioteca" - portanto "se trata de uma passagem de uma educação centrada no professor para uma educação centrada no aluno".

Educação não é privilégio, insistia Anísio Teixeira. É direito de todos. A escola seria a porta de entrada para a universalização de uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não fossem barreiras para que o indivíduo pudesse buscar sua posição na vida social. Seu lugar no mundo social. A escola, portanto, tem a função de abrir as possibilidades de melhor interação, de convívio mais humano e democrático. Anísio acreditava profundamente nos benefícios de uma educação básica de qualidade, extensiva ao conjunto da população. Esta era, segundo sua concepção, a condição prévia à constituição de uma sociedade democrática. (Bomeny, 2003, p. 4)

O manifesto, segundo Hilsdorf (2003), deu legitimidade à participação dos pioneiros liberais na oferta de pontos de apoio aos membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, que aprovou a Constituição de 1934. Lourenço Filho e Anísio Teixeira, foram os relatores do anteprojeto do Plano Nacional de Educação, que em atendimento à tal constituição deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O plano foi apresentado em 1934 ao governo e abandonado durante o Estado Novo.

Conforme Fausto (2004), o governo Vargas não assumiu explicitamente nem a vertente liberal nem a vertente religiosa na condução da política educacional do país, mas mostrou inclinação à corrente católica. Exemplo disso estava na base de atuação dos ministros da Educação, Francisco Campos e Capanema, o intelectual conservador católico Alceu de Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Ataíde). Também menciona que apenas o reformador liberal Lourenço Filho manteve seu posto, os demais foram marginalizados e até perseguidos, caso de Anísio Teixeira.

Para Anísio Teixeira, para ele a experiência democrática vivida na escola poderia aprofundar e ampliar a igualdade social (Passos, 2022). Francisco Campos, gerou controvérsias, apesar de promover a reforma escolanovista em Minas Gerais, em 1927, era católico e antiliberal. Em 1931, ocupando o Ministério da Educação e Saúde decretou a volta do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, opondo-se aos liberais que defendiam o ensino laico. Esse ato de Campos baseou-se na encíclica papal *Divini Illius Magistri* (1929) que definia a anterioridade do direito da Igreja aos direitos do Estado no que tange o campo educacional (Hilsdorf, 2003).

Editando esses atos de “cima para baixo”, por meio de decretos-lei, Francisco Campos mostrava-se muito mais um conservador que um renovador. Ministro conser-vador, Revolução conservadora: esse dístico sintetiza bem o ordenamento do período em questão (Hilsdorf, 2003, p.95).

O movimento da Escola Nova impulsiona a transformação da concepção de escola e o papel dos professores. A escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de conhecimentos, para um local de construção de saberes a partir de vivências, diálogos e experiências que podem ser relacionados às mais diversas ciências. O professor deixa de ser compreendido como protagonista do processo, deixa de impor e reproduzir modelos, de perpetuar valores que culminaram numa integração passiva do estudante na sociedade (Molina, 2022). Na Escola Nova o professor passa a ser visto como um orientador no processo de aprendizagem. Segundo Molina (2022), o professor assume a posição de pesquisador de suas próprias ações, pois segundo o manifesto é necessária uma formação cultural diversificada. Por si só o movimento escolanovista não produziu a Educação que temos hoje, porém serviu de ponto de apoio para o desenvolvimento de novas perspectivas à formação docente ao longo dos anos.

2.2.3 *Panorama educacional do estado novo à redemocratização*

Segundo Hilsdorf, (2003) o Governo Vargas apostou em promover a nação moderna que desde 1920 era reclamada pela sociedade. Adotando métodos da ciência da administração norte-americana, criou organismos estatais para impor padrões de racionalidade, eficiência e economia. Propagou o nacionalismo como cultura do regime. Controlou os meios de comunicação de massa a fim de reprimir e censurar manifestações liberais e comunistas.

Seguindo a tônica do período, a política educacional servia ao Estado instituído pela centralização, autoritarismo, nacionalismo e modernização.

O Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde autoritário e uniforme. Isso aparece claramente em 1937, na fala de Gustavo Capanema, ministro da Educação desde 1934, quando diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem “em disponibilidade”, apto para “qualquer aventura, esforço ou sacrifício” (como queria o liberalismo de Dewey, inspirador dos liberais no Manifesto), mas para “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira”. Contra o “homem sem aderências” dos liberais escolanovistas, que adaptavam a escola às necessidades da ordem capitalista internacional, contra os estrangeiros, os imigrantes que desnacionalizavam o Brasil: essa é a proclamação da nova escola de Vargas e Capanema. (Hilsdorf, 2003, p.100)

Nesse período, a fim de reforçar o nacionalismo, aos currículos dos cursos elementares e secundários importam-se com a educação física, o ensino da moral católica e educação cívica (estudo da História e Geografia do Brasil), canto orfeônico e festividades cívicas. Para atender ao aspecto da modernização, criaram-se órgãos federais: o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934), que deu origem ao IBGE (1938), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Ince – Instituto Nacional do Cinema Educativo, e o Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Hilsdorf, 2003, p.100).

Também foram conformados todos os sistemas de ensino do país mediante as Leis Orgânicas do ensino editadas por meio de decretos-lei entre 1942 e 1946¹⁰. Tal legislação, por equiparação, também atingiu a esfera de ensino privada fiscalizada pelo Estado.

O ensino secundário acadêmico, dividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três, era reservado às “individualidades condutoras”: garantia-se este alvo mediante as estratégias de inspeção regular das escolas públicas e incentivo à rede privada, que ministrava ensino pago para mais de 80% dos alunos. Não por acaso, foi dos primeiros a ser regulamentado: para S. Schwartzman, a escola secundária concentrou as atenções da ação estadonovista porque tinha em vista o aluno ideal, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. Não se aceitava a co-educação e as classes femininas foram conformadas à função de preparação para a vida doméstica. (Hilsdorf, 2003, p.101).

Marinete Silva (*apud* Hilsdorf, 2003) ressalta que na política nacional, a criação de um ensino técnico de caráter formador, cíclico com uma proposta de formação continuada e conteúdos humanísticos não descaracteriza a estrutura tradicional de ensino para elites e ensino popular. Pelo contrário, evidenciou o compromisso com o elitismo ao verticalizar a estrutura técnico-profissional e desenvolver o país economicamente sem alterar a ordem social. No contexto do Estado Novo, houve uma polarização intensa do movimento escolanovista no Brasil. A parcela liberal se afastou enquanto a outra encontrou alicerce no quadro institucional e ideológico.

No cenário internacional da Segunda Guerra Mundial, Vargas, buscando financiamento para a construção da Usina de Volta Redonda com os Estados Unidos, entre 1941 e 1942 acaba assumindo o posicionamento antinazista. Uma postura dissonante da política interna, enquanto tropas brasileiras eram enviadas para lutar à Europa em prol de liberdade, o Brasil vivia um Estado autoritário. Cedendo às pressões internas e externas, Vargas convoca uma Assembleia Constituinte. Em 1945 o General Góes Monteiro derruba o governo de Vargas e o governo de Dutra (1946-1951) deu continuidade à máquina política e administrativa de Vargas.

Segundo Oliveira (*apud* Hilsdorf, 2003) os princípios educacionais discutidos e votados ao longo da Assembleia Constituinte de 1946 demonstrava um continuísmo no debate da década de 1930. Os deputados não receberam um anteprojeto do governo para pautar as discussões, tomaram por base a Constituição de 1934 e os trabalhos da IX

10 Ensino industrial (1942), Ensino Secundário (1942), Ensino comercial (1943), Ensino primário (1946), Ensino normal (1946) e Ensino agrícola (1946).

Conferência Brasileira de Educação que aprovou a carta dos pioneiros. A educação escolar é vista, portanto, como forma de controle sobre as classes sociais, construtora do progresso social democrático e regeneradora de costumes.

Os debates não priorizaram os temas da expansão da escola pública, da reorientação mais democrática do sistema escolar, da redução do analfabetismo e das consequências da migração interna das zonas rurais para as cidades que exigiam outro estilo de vida. Com mais tempo dedicado à escolarização. Assim a política educacional seguiu regida pelas “Leis Orgânicas” do Estado Novo por mais quinze anos até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961.

É nesse período que os Ginásios de Aplicação começam a ser concebidos com o Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946. Segundo Molina e Santos (2020) as tratativas têm como ponto de partida a necessidade de se investir na preparação dos estudantes para ingressar nos cursos superiores. Para isso, era necessário preparar os professores que conduziram os estudantes secundaristas a estarem preparados para a prestação de provas para ingresso nas escolas superiores.

2.3 CONSTRUÇÃO SOCIOHISTÓRICA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

O objetivo desta seção é conceituar e caracterizar os colégios e escolas de aplicação (CAps) conforme sua constituição no contexto político, social, histórico e econômico brasileiro. Trata-se de um levantamento bibliográfico e documental que buscou traçar uma orientação lógica à análise dos dados desta pesquisa, aproximando às compreensões do que se enxerga hoje acerca dessas instituições. As características identitárias levantadas a seguir tendem a definir ou influenciar as práticas do cotidiano escolar e conseqüentemente das bibliotecas que servem a esses locais.

Dentre a bibliografia que compõe esta seção, encontra-se, na sua maioria, docentes de colégios de aplicação que buscavam aprofundar conhecimentos em suas áreas de atuação e perpassaram as questões identitárias da instituição como caminho básico para entender e justificar os contextos e métodos aplicados nos CAps. Também se apresentam textos clássicos que narram como se deram as primeiras experiências práticas na criação dos colégios na década de 1920 e de 1940.

Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica que envolve a reconstrução histórica dos CAps apresentada neste capítulo perpassou uma trajetória acidentada para ser encontrada.

Foi necessário se desprover das técnicas de pesquisa avançada em bases de dados para simplesmente “jogar no Google” e recuperar diferentes materiais com o termo “Colégio de Aplicação” e fosse possível o seu refino. Ao longo dos anos 2021 e 2022 que consistiu na preparação para ingresso no programa de pós-graduação ao qual esta pesquisa se desenvolve, projeto e revisão bibliográfica para efetivação deste texto, fez-se buscas nos repositórios de algumas instituições federais sobre seus colégios; questionou-se alguns bibliotecários próximos que atuaram nos CAPs ou pesquisaram sobre; e ao longo das entrevistas desta pesquisa percebeu-se que essa dificuldade não reside somente nesta pesquisadora.

A escassa ou inacessível bibliografia que trata sobre os colégios de aplicação foi conhecida, especialmente, pelas referências bibliográficas das pesquisas de Sena (1987), Frangella (2000) e Molina e Santos (2020). Assim, entende-se importante mencionar aqui algumas das fontes que subsidiam esta narrativa e sua parcela de contribuição no texto, até mesmo para que sirvam de fonte de informação para outros pesquisadores que queiram conhecer os meandros dessa temática evitando a frustração de não encontrar tais referências.

Dentre os textos está o artigo de Ernesto de Sousa Campos publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1957, que na realidade se trata de um texto do periódico “A Gazeta”, publicado na cidade de São Paulo, no mesmo ano. No artigo, o autor relata os eventos iniciais, da idealização e proposta de uma solução que reduzisse o abismo entre os conhecimentos desenvolvidos no ensino ginásial e os exigidos no ensino superior. Relata as primeiras experiências ocorridas entre as décadas de 1920 e 1957.

Encontra-se também a dissertação de Guiomar Osório de Sena, de 1987, defendida no âmbito da pós-graduação do Centro de Ciências Socioeconômicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O referencial bibliográfico apresentado no artigo de Rita de Cássia Prazeres Frangella, divulgado nos Anais do I Congresso de História da Educação e no artigo de Rosiane Machado da Silva disponível nos Anais do X ANPEdSul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), seminário realizado na região Sul em 2014, foram peças-chave para alavancar a revisão de literatura nesta pesquisa. Ambos os artigos reúnem um referencial específico acerca dos CAPs e apresentam os dados referenciais mais atuais e que consequentemente facilitaram a recuperação de informações. Além disso, esses artigos propõem descrever a história e os conhecimentos agregados sobre o tema em uma linha temporal determinada.

Com tudo isso, faz-se conexão ao contexto histórico brasileiro traçado no capítulo anterior. E apresenta-se com maior detalhamento a formação das Faculdades de Filosofia nas instituições federais e dos Ginásios de Aplicação, como campos de experiência docente dos cursos de Didática; trata-se da experiência pioneira da Universidade do Brasil; aborda-se o papel e o valor contributivo dos CAPs no contexto educacional brasileiro; e busca-se dimensionar quantitativamente e territorialmente os colégios de aplicação a partir de dados disponibilizados levantados na bibliografia e outros documentos.

2.3.1 O nascedouro dos ginásios de aplicação

Ao tratar dos Ginásios de Aplicação, Campos (1957) detalhou como o ensino de segundo grau era ministrado antes da década de 1930:

No que tange aos estudos de segundo grau, estavam estes, como todos sabem, sobrecarregados de disciplinas, ministradas através de programas extensos e impraticáveis, dos quais apenas alguns pontos eram versados em aulas e sem a competente objetivação. E não passavam de aulas de repetição livresca, ministradas apressadamente, porque os mestres, mal remunerados, eram obrigados a correr de um lado para o outro, dando oito a dez aulas diárias, a fim de conseguir salário mesmo assim modestíssimo. O equipamento era inexistente ou precário. No horário escolar nem se cogitava de tempo para aulas práticas. Aulas teóricas maciças sucediam-se durante todo o período escolar. Os mestres, embora alguns fossem realmente dedicados a seu mister, eram autodidatas ou eram oriundos de outros setores de atividade e que naquele magistério procuravam apenas um reforço para sua situação financeira. Ficavam, assim, os alunos em posição passiva, ouvindo, ouvindo, ouvindo, sem participação ativa nos trabalhos. Esta era a regra. Seria inútil prolongar tais comentários em assunto assaz conhecido. (CAMPOS, 1957, p. 234)

O recorte expõe as justificativas que levaram um grupo de intelectuais a propor a criação de cursos intermediários, voltados ao ingresso no ensino superior, porém distinta ao que se entendia do que se tinha concebido como os cursinhos.

Mesmo que a lei permitisse o ingresso no ensino superior somente com o diploma do secundário, Campos (1957) relata que as vagas no ensino superior eram limitadas e os egressos do secundário não tinham preparação para aprovação em exames vestibulares. Recorriam, assim, a novos estudos, os “cursinhos”. Afirma Sena (1987) que essa situação não tinha respaldo legal e os egressos dos cursos secundários passavam dois anos frequentando os cursinhos para atingirem as condições as quais o ensino secundário deveria ter promovido.

Em 1926, em uma tribuna no Rotary Club de São Paulo, apresentou-se a ideia da criação de um elemento que preenchesse a lacuna do ensino secundário, o “Curso Intermediário”, a ser adotado no sistema escolar brasileiro. Tratava-se de uma proposta que não propunha reforma. Para Campos (1957) a solução do nível secundário esbarrava numa questão de impotência do Estado em promover os investimentos financeiros que conferissem qualidade à estrutura de ensino (equipamentos adequados, remuneração atrativa, plena dedicação dos mestres com formação adequada, aquisição de fontes bibliográficas em larga escala, assistência aos professores, limitação de alunos por classe etc.). Ou suprir a rede privada financeiramente. De qualquer maneira, o padrão de ensino relatado somente se elevaria à medida que houvesse a formação de professores preparados para tal. Desse modo, propunha-se que nas faculdades de filosofia se formassem escolas secundárias modelares e estimuladoras de aperfeiçoamento.

Dentre os participantes da tribuna do Club Rotary estava Sérgio Meira, diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo, que criou o curso pré-médico. No curso concebido por Meira revisavam-se e aperfeiçoavam-se os conhecimentos de maior utilidade ao curso médico. A experiência foi exitosa e ao mesmo tempo permitiu à Faculdade de Medicina excluir do seu currículo as disciplinas básicas e introdutórias que sobrecarregavam o curso (Campos, 1957). Uma década após a criação do pré-médico, a Universidade de São Paulo em conjunto com a Universidade de Minas Gerais, reconstituem o Colégio Universitário, como uma evolução do curso intermediário.

Ainda na década de 1930, no Rio de Janeiro, Ernesto Campos narra que discutiu o problema com Carneiro Felipe, na época colaborador no Ministério da Educação. Assim, em 1932, com o Decreto nº 21.244, de 4 de abril, foi estabelecido o Colégio Universitário na Capital da República. Diferentemente dos demais, o colégio não tinha disciplinas definidas. Os professores lecionavam em rodízios anuais sem qualquer especialização nas matérias. Segundo Campos (1957, p. 236) exemplifica, certa vez um professor de microbiologia regeu uma cadeira de geologia, nesse contexto, essa experiência foi malsucedida.

São Paulo, por sua vez, prosperava à medida que seus docentes enriqueciam as disciplinas com material de ensino e aparelhamento adequado. Houve forte entrosamento entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Colégio Universitário de São Paulo. Tal influência foi percebida pelos docentes dos cursos superiores que notavam que os alunos ingressavam com conhecimentos “jamais revelados antes” (Campos, 1957, p. 236). Outro aspecto constatado a partir da experiência positiva de São Paulo foi a criação de ginásios

particulares com cursos do tipo “pré”, que almejavam competir com o Colégio Universitário nos exames vestibulares.

Todos esses benefícios desapareceram com a extinção do Colégio Universitário de São Paulo. E assim, entendeu-se um retrocesso, especialmente relacionado à falta de articulação das faculdades e o ensino ginásial. Como consequência, renasceram os cursinhos (Campos, 1957; Sena, 1987).

Com a Lei nº 452 de 05 de julho de 1937 reestrutura-se a Universidade do Brasil, organizam-se as diversas faculdades, escolas e institutos de ensino superior. A Lei define como parte complementar da Universidade do Brasil as escolas profissionais ou de ensino comum que se fizerem “estritamente” necessárias no auxílio às atividades ministradas no ensino superior. E no parágrafo único do Art. 7º incorporou o Colégio Universitário, destinado ao ensino secundário complementar, e a Escola Ana Neri, destinada ao ensino de enfermagem e de serviço social. Segundo Sena (1987), com o Decreto-Lei nº 4.131 de 1942, o Colégio Universitário foi desmembrado para integrar o Colégio Pedro II¹¹.

2.3.2 *As faculdades de Filosofia e os ginásios de aplicação*

Os ginásios das instituições federais foram criados através do Decreto-Lei nº 9.053 de 1946. O objetivo era ser campo de prática docente das licenciaturas das Faculdades de Filosofia. Segundo o Art. 1º, as faculdades de Filosofia das federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar em todo o território nacional, estavam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos de cursos de didática. Esses ginásios, de acordo com essa legislação, deveriam funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Os debates que antecederam a redação desse Decreto-Lei envolveram os reitores das duas universidades da Capital da República. O reitor da Universidade do Brasil e o reitor da Pontifícia Universidade Católica. O primeiro, professor Inácio Manuel Azevedo do Amaral, foi professor e diretor da Escola Normal, da Escola Naval e da Escola Politécnica e militou

11 O Colégio Pedro II tem uma história anterior à proposta de criação do CAPs. Foi fundado em 1837 e atualmente está equiparado aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, conforme a Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012 (COLÉGIO PEDRO II, [s.d.]). Essa lei alterou a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, portanto, trata-se de um campus autônomo, desvinculado de uma universidade. Ainda assim atua de forma dissociada do ensino, pesquisa e extensão, porém não assume um compromisso legal de constituir-se campo de estágio e de experimentação para as Licenciaturas e a Educação, portanto, não comporta o conceito de Colégio de Aplicação.

no Conselho Nacional de Educação. E o padre Leonel Franca, foi professor e diretor do Colégio Santo Inácio e membro do Conselho Nacional de Educação.

As discussões pontuaram a possibilidade de o curso de aplicação atingir tanto o ciclo ginásial quanto o colegial, ou limitar-se a um deles. Considerado o curto prazo, um ano para execução, optou-se por restringir a lei a contemplar o ensino ginásial, deixando ao êxito das experiências conduzir naturalmente a ampliação de ciclos.

Campos (1957) ressalta ainda, que diferente dos cursos Normais, que propunham a formação de professores para atuação no magistério primário, das Faculdades de Filosofia não tinham como propósito único a formação de professores ao magistério secundário. Essa finalidade foi adotada ao seu funcionamento e que de modo algum exclui seu fim secular de preparar seus egressos, independentemente do ensejo ao magistério secundário, no campo cultural ou científico de alto nível.

Desse modo, entendeu-se obrigatório o curso de didática àqueles que visavam atuar no ensino secundário. Tal disciplina, portanto, deveria ser uma quebra de paradigma com o que se entendia tradicionalmente. A didática baseada em “ensinamentos de pedra e giz”, desvinculada aos valores da prática, cederia lugar à didática de se operar ao vivo, análoga à função do hospital à formação do médico (Campos, 1957, p. 237).

Dada tal compreensão, entendia-se que a escola de ensino ginásial comum não serviria para tais práticas. Exigia-se a intimidade com a Faculdade de Filosofia, alinhada aos conhecimentos suplantados pelo ensino superior, seus materiais, aparelhamento e a flexibilidade experimental.

Frangella (2000) exemplifica que os estágios, antes do Colégio Demonstração (no Rio de Janeiro), ocorriam no âmbito dos colégios particulares e no Colégio Pedro II por cessão dos respectivos diretores. Isso, segundo a pesquisadora, não se traduzia numa abertura total aos alunos-mestres. Era uma prática de “minguado resultado” que comprometia a formação dos alunos-mestres e não permitia o aprofundamento das práticas, seja pela escassa carga-horária de observações e práticas, ou pela incapacidade de os professores acompanharem seus estudantes espalhados por diversos colégios.

Por outro lado, convém assinalar que tais cursos de aplicação, entrosados com as Faculdades de Filosofia, estruturados em modelo alto, iriam ter, *mutatis mutandis*, diríamos melhor, iriam representar aquele papel de estímulo, de emulação, que teve o Colégio Universitário de S. Paulo (...). (Campos, 1957, p. 238)

A criação do Ginásio de Aplicação desejava, portanto: proporcionar as práticas didáticas em uma estrutura educacional apropriada e equipada com todos os recursos para tal fim; constituir um estabelecimento de ensino modelo com fins a estimular e emular as práticas a serem aplicadas em outros de mesmo grau; e conceber, sob o controle da Faculdade de Filosofia, um campo experimental e evolutivo (Campos, 1957; Molina; Santos, 2020).

Segundo a lei, cabia ao “catedrático de didática geral de cada faculdade” (Brasil, 1946a) dirigir e ser responsável pelo Ginásio de Aplicação. Os alunos do curso de Didática, orientados pelo catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada estavam encarregados em ministrar as diversas cadeiras do curso ginásial. Sendo a regência das cadeiras atribuída a licenciados contratados e registrados para atender as seções didáticas em funcionamento e que não tivessem alunos matriculados. Além disso, as turmas dos ginásios de aplicação eram limitadas, uma turma de trinta estudantes em cada série. A legislação também permitia a cobrança da taxa de Cr\$50,00 (cinquenta cruzeiros) mensais aos alunos do ensino ginásial.

O ano de 1946 apresentou dois Decretos-lei¹² importantes, a criação do ginásio de aplicação em março, e a delimitação na formação dos licenciados em abril. Segundo Campos (1957, p. 238) a criação do ginásio de aplicação “vale muito mais do que qualquer reforma de ensino, em que o mecanismo fique girando com as mesmas rodas, apenas mudadas de lugar”, eleva-se, portanto, a importância de um campo experimental ativo e real.

O Decreto-lei nº 9.092 de 26 de março de 1946, portanto, amplia o regime didático das faculdades de filosofia. Segundo essa norma, para obter o diploma de licenciatura o estudante deveria receber formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação e cursar psicologia aplicada à educação ainda no quarto ano de formação (Brasil, 1946b).

Segundo Campos (1957), o Governo Federal permaneceu inerte por dez anos. Não criou embargos ao registro de diplomas de licenciados. O primeiro Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1950, proclamou a necessidade do cumprimento da lei. Diz que exceto a algumas iniciativas, é a partir da década de 1950 que se organiza, não um ginásio, mas um colégio de aplicação.

12 Nesse período o poder executivo brasileiro tinha prerrogativas legislativas na falta de uma Constituição, publicada somente em setembro de 1946. Desse modo, os decretos tinham “força legislativa”, podendo somente ser alterados pelo poder legislativo (CAMPOS, 1957).

2.3.3 O Colégio Demonstração da Universidade do Brasil

Apesar da lei exigir a presença de ginásios, o que de fato ocorre é que as primeiras escolas que começam a funcionar são os Colégios, incluindo tanto o ensino ginásial quanto o colegial. Para fins de compreensão, entende-se o ensino ginásial como o ciclo de Anos Finais do Ensino Fundamental de 6º a 9º ano que temos hoje, e o ensino colegial referente ao Ensino Médio (Molina; Santos, 2020). Segundo Frangella (2000), na Alemanha e nos Estados Unidos existiam instituições de caráter semelhante.

O primeiro dos Colégios de Aplicação foi criado em 1948, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na época Universidade do Brasil, sendo chamado de Colégio de Demonstração. Preocupada com a formação de professores, a criação do CAp do Rio de Janeiro remete aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades Brasileiras que propunham, “além da formação e habilitação ao exercício de atividades que requeiram preparo técnico científico, estimular a investigação científica. O colégio de aplicação aponta também para o fomento de uma tradição de pesquisa educacional” (Frangella, 2000).

Em 1939, iniciam-se as discussões acerca da criação de um colégio de demonstração junto a Faculdade Nacional de Filosofia, capitaneado pelo professor Luiz Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática, em conjunto com os demais professores da instituição. Em 1944, Lourenço Filho, diretor do Inep (Instituto Nacional de Pedagogia)¹³, solicita os primeiros estudos para implantação de colégios de demonstração junto às Faculdades de Filosofia.

A publicação do Decreto-Lei nº 9053 ofereceu a estrutura legal necessária para que em agosto de 1948 se concebesse o Colégio de Demonstração da Faculdade Nacional de Filosofia. O seu primeiro diretor foi Luiz Alves de Mattos, professor de Didática. O colégio estava vinculado ao Departamento de Didática, que tinha por função garantir o rendimento das atividades educacionais desenvolvidas. E se subdivida em três setores:

- a) Atividade - setor voltado a constituir de fato uma escola ativa;

¹³ Criado em 1937 para orientar políticas em educação, no mesmo período de criação do Ministério da Educação e Saúde. Lourenço Filho foi o primeiro diretor, em 1938, definindo a estrutura do instituto. Em 1972 passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão de assessoramento da Presidência da República e desvinculado do Ministério da Educação. Em 2001, retoma o ideário de Anísio Teixeira e em homenagem ao ex-diretor, o Senado aprova a inclusão de seu nome no instituto que passa a ser designado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP, 2020)

- b) Ensino - dividido em onze seções correspondentes às disciplinas ministradas no colégio;
- c) Pesquisas Didáticas - semelhante a um órgão de controle que supervisionava as propostas implementadas e promovia pesquisa sobre novas metodologias de ensino.

Os planos de criação do Colégio de Demonstração colocam que assume-se como função desta instituição as pesquisas psico-pedagógicas e experimentação metodológica, que se apresenta como função pioneira no Brasil, assemelhando-se aos colégios de aplicação existentes nas Universidades Americanas e que representavam naquele momento como grande movimento propulsor da educação neste país. De fato, as orientações didático-pedagógicas e metodologias alternativas foram marcos diferenciais na prática desenvolvida no colégio, sendo inovadoras no cenário educacional e servindo de parâmetros para outras escolas, inclusive as experimentais que iniciavam suas atividades. (Frangella, 2000)

Considerando seu papel enquanto promotor de novas metodologias, no Colégio Demonstração, as aulas desenvolveram-se a partir de métodos ativos pautados no ensino racional, lógico, a fim de que o estudante aprendesse a refletir e fazer uso prático de forma integrada aos conhecimentos adquiridos. Era um método que visava a experimentação, que se contrapunha ao ensino baseado na memorização e repetição do conteúdo e estava intimamente ligado à preocupação com a formação de professores (Tura, 2000; Vidal, 2000 *apud* Frangella, 2000).

Desse modo, o Colégio Demonstração voltava sua atenção tanto aos alunos-mestres quanto aos professores regentes, que eram responsáveis pelo acompanhamento dos primeiros, bem como, ao desenvolvimento e implantação de novas tecnologias. Assim, o plano de aperfeiçoamento dos regentes se constituía em seminários, conferências, orientações metodológicas e na participação na crítica e julgamento da prática. Segundo Frangella (2000), essa estrutura valorizava o conhecimento do professor, a participação e análise crítica das atividades desenvolvidas; considera, portanto, que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade é importante tanto à formação inicial quanto à formação continuada.

2.3.4 O papel dos CAPs na universidade e na educação nacional

Além de constituir-se como campo de observação de prática de ensino e de estágio universitário, os CAPs também foram vistos como uma escola-laboratório. Que segundo

Sena (1987), são centros ativos de investigações e irradiadores de conhecimentos inovadores para soluções emergentes. Convertem-se em “vitrine pedagógica em um centro ativo de pesquisas educacionais” que mais tarde serão levados pelos egressos às escolas públicas ou privadas em que atuarem, numa constante renovação de padrões (Chagas, 1961 *apud* Sena, 1987).

Sendo necessária a integração com outras estruturas universitárias, em 1985 realizou-se na UFSC, em Florianópolis, o 1º Encontro Nacional de Professores de Colégios de Aplicação. Nesse evento propunha-se discutir tal inserção e responder questionamentos:

- Como a escola viabiliza o desempenhar-se como Colégio de Aplicação?
- Que caminhos foram percorridos para ser uma escola experimental?
- Quais as dificuldades enfrentadas para atingir os objetivos?
- Como se fez e em que contexto se concretiza a relação com a Universidade? (Sena, 1987, p. 16)

Nesse encontro, segundo relata Sena (1987), pôde-se identificar que os CAPs lutavam numa pluralidade de problemas que diferiam de uma unidade para outra. E que apesar de serem concebidos como escola-laboratório, na organização administrativa das universidades figuram de maneiras distintas: ora órgãos suplementares, ora ligados à reitoria, ora coordenadorias, noutros departamentos e em alguns simplesmente colégios de aplicação. Notava-se, contudo, um consenso nas intenções de se estruturarem como Departamento, a fim de ter lotação própria, maior integração na estrutura universitária e de se efetivar um planejamento conjunto que envolvesse a Faculdade ou Centro de Educação.

Tratou-se também da precariedade do sistema de ensino brasileiro e a responsabilidade desses colégios ao tratar especialmente da escola pública, sendo responsáveis pelo estímulo à melhoria de sua qualidade (Sena, 1987). Tais melhorias estavam alicerçadas, portanto, numa ação tripla, a da formação inicial dos docentes, baseada em evidências e práticas arraigadas numa perspectiva teórico-científica, na formação continuada, e no desenvolvimento de pesquisas e experimentos que retroalimentam esse sistema.

Em contraponto, dentre as barreiras vivenciadas, estavam o número excessivo de alunos nas classes, equipamentos escassos, por vezes a falta de vinculação de docentes ao quadro funcional da universidade, o atendimento a estagiários e a carga horária excessiva que prejudicava ou impedia a realização de pesquisas e experimentos. Outro ponto criticado era o elitismo dos colégios de aplicação, que não atendia a comunidade, cujo ingresso era

realizado mediante teste de escolaridade, resultando na composição majoritária de estudantes filhos de professores e funcionários da própria universidade.

A filosofia de ação dos CAPs torna essas instituições diferentes das demais escolas públicas. A atuação dos CAPs está intrínseca à uma função social de “resgate da escola, como local de transmissão e produção crítica de um saber que dê condições e habilite o educando a uma prática social transformadora” (Sena, 1987, p. 19). Essa filosofia exige ao CAP responsabilizar-se pela produção teórico-prática relacionada ao ensino básico e consolidar vínculos com os centros de ensino superior, a fim de integrar a Universidade e o Sistema de Ensino.

Essa preocupação foi discutida no 1º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação realizado em Belo Horizonte em 1977, evento que defendeu a manutenção dos CAPs como campo de pesquisa e experimentação na área de ensino e aprendizagem, com base na compreensão de que nas demais áreas tornava-se evidente a necessidade da existência de laboratórios (Sena, 1987).

Sena (1987) ressalta que além da vinculação com o centro ou faculdade de educação, é relevante estabelecer vínculos com demais unidades universitárias e outras instituições. Sendo papel do administrador do CAP promover o clima organizacional, organizando e controlando as diferentes forças atuantes nesse ambiente de maneira a permitir alcançar as finalidades pretendidas. Deve ser, portanto, o maior colaborador da renovação pedagógica.

Considerando as práticas de ensino e estágio nos CAPs, ou seja, a fundamental relação da teoria e prática, estimula o envolvimento dos docentes dos centros ou faculdades de Educação. Desse modo, esses organismos universitários deixam de exercer funções complementares, o papel integrador da universidade, portanto, coloca a instituição de ensino superior (IES) em íntima associação aos sistemas de ensino, às diretrizes e sua operacionalização (Sena, 1987).

Respaldando-se nos pressupostos de que a universidade e os CAPs podem ser caracterizados pela multiplicidade de saberes e sua possibilidade de consolidação; no papel da universidade em favorecer a sociedade ao ser espaço de pesquisa, reflexão e análise de problemas da humanidade; e que a universidade está centrada no processo educacional e desse modo é mediadora da prática social global - o III Encontro Nacional dos Colégios de Aplicação, realizado em 1979 em Porto Alegre, considerou os CAPs como “componente expressivo da Universidade” (Sena, 1987, p. 21). Portanto, a atuação dos CAPs no processo de investigação significa e corresponde à essência da universidade. São mediadores da

prática social, polos de reflexão crítica dos problemas e conflitos da sociedade, responsáveis por mudanças e inovações que buscam aprimorar os padrões educacionais (Sena, 1987).

Segundo Kinpara (1997), com o passar do tempo, o aumento do número de licenciados e em condições materiais desfavoráveis a vertente da prática docente por meio dos estágios sobressaiu a de experimentação. Em que a prática, ou o estágio curricular, é entendida como o ato de fazer, em que o aluno tem uma demonstração de como pode ser esse ato, um treinamento (Pimenta, 1994 *apud* Correia, 2018), uma “imitação de modelos teóricos existentes” (Pimenta, 2001 *apud* Andrade; Resende, 2010 p. 236). Já a experimentação consiste na reflexão dos problemas apresentados e a busca de possíveis soluções por meio do estudo científico (Correia, 2018).

Entre as décadas de 1950 e 1970 o ensino superior foi descentralizado e foram criadas várias universidades federais. Em 1961 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961). Em 1966, com o Decreto-Lei 53, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram fragmentadas, passa-se a ter uma unidade voltada à formação de professores para o ensino secundário e outra de especialistas em educação, define-se a Faculdade de Educação (Cury, [s/d]).

No ano seguinte, o Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação tratou, pela primeira vez, da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como componente curricular obrigatório a ser cumprido como pré-requisito para a formação de professores. Esse parecer também determinou que as práticas ocorressem nas escolas da rede de ensino (Pimenta, 2001 *apud* Andrade; Resende, 2010).

Desse modo, percebe-se a desobrigação dos CAPs manterem sua atuação no campo prático, acabam redefinidos como órgão de experimentação e demonstração. E ao mesmo tempo, o vínculo das escolas da rede de ensino com as faculdades e universidades restou frágil, bem como, o professor de Didática descomprometido com a responsabilidade de orientar o ensino e articular com a comunidade (Correia, 2018).

Para Pimenta (2001, p.48), esse Parecer propõe uma imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Além disso, trata o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário. Atribui, ainda, a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino. (Andrade; Resende, 2010, p. 238)

A concepção de estágio restou desgastada, ao passo que deixou de significar uma parcela do processo de formação e constituir-se em um mecanismo de exigência curricular na obtenção de um diploma (Barros, 1975 *apud* Correia, 2018).

Na década de 1970, os CAPs passam a ser vistos como “formação em serviço”, em que o professor deixa de ser cientista (que vai a laboratórios produzir conhecimento) e passa a ser um “sujeito que aplica receitas”. A formação do professor é reduzida ao treinamento à medida que as “práticas prescritivas” recrudescem por parte do Estado” (Evangelista, 1999, p. 56 *apud* Correia, 2018, p. 119).

Já em 1980, muitos colégios passam a se colocar como “*locus* de pensamento crítico, um lugar do conhecimento, de experimentação e de encaminhamentos metodológicos e didáticos para questões pendentes no interior da escola pública”. As mudanças de perspectivas e funções perpassadas impunha uma dificuldade de definição de sua identidade que refletia diretamente na prática pedagógica, organização do trabalho e da forma de pensar dos CAPs (Evangelista, 1999 *apud* Correia, 2018, p.120).

Segundo Correia (2018) é a partir da aprovação da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e o estabelecimento do Plano Decenal de Educação que os CAPs se posicionaram e apresentaram no Relatório de 1994 sua análise acerca do Plano Decenal de maneira a demonstrar como pensavam sobre a política educacional da época.

Nele defendiam a aprovação da LDB (elaborada no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; criticam a dissociação entre os problemas educacionais brasileiros e os processos econômicos, históricos, políticos e sociais apresentados no Plano Decenal; destacam a ausência de referência às discussões feitas pela sociedade na elaboração da LDB; criticam o apontamento sobre a má qualificação docente e a omissão relacionada às condições de trabalho e a necessidade de piso salarial para a classe (Kinpara, 1997).

Nota-se que o posicionamento dos CAPs no Relatório de 1994 foi que o contexto social, histórico, político e econômico, bem como os debates da sociedade, precisava ser pontuado na análise dos problemas educacionais. Considerando ainda que o aluno e o trabalho do professor estão inseridos nesse universo.

Aos CAPs, a qualidade do ensino estaria em não dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, propuseram um conjunto de diretrizes relacionadas ao funcionamento dos CAPs (Kinpara, 1997):

- a) maior autonomia didática, administrativa e orçamentária;

- b) inserção dos CAPs nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino do país;
- c) criação de mecanismos de interação sistemática entre os CAPs e as unidades Universitárias;
- d) desenvolvimento de ações de extensão pelos CAPs em parceria com a rede pública de ensino;
- e) desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Os CAPs esperavam, além de maior proximidade da rede de ensino público, participar nas decisões educacionais, tal como a elaboração do currículo. Assim, apresentaram propostas de ações para efetivação de tais diretrizes (Kinpara, 1997):

- a) parceria entre Estados e Municípios com o Ensino Superior no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- b) convênios de cooperação técnica com sistemas de ensino diversos;
- c) financiamento especial para as propostas originadas nos CAPs;
- d) articulação com programas de cooperação internacional;
- e) elaboração de políticas de capacitação para os docentes dos CAPs.

Os CAPs foram invisibilizados na política educacional da década de 1990. Segundo Evangelista (1999, *apud* Correia, 2018), o governo entendia que os CAPs eram um resquício histórico de um programa superado, sem significado especial na difusão e consolidação de qualquer aspecto da hegemonia burguesa, nem responsáveis pela experimentação ou renovação pedagógica. Ao que se depreende da narrativa de Correia, tais sustentações consolidam-se no fato de que os apontamentos elencados no Relatório de 1994 não foram pautados nas discussões que consolidaram o texto da LDB de 1996 (Brasil, 1996).

A pesquisa de Kinpara (1997) apresentou um perfil dos CAPs nesse período. Concluiu que apesar de serem citados por sua função de experimentação, para os licenciados o papel como campo de estágio era preponderante. Ao mesmo tempo, o campo de estágio precisava ser compartilhado com a rede, visto que os CAPs não davam conta da quantidade de licenciandos.

Todos os CAPs eram relativamente autônomos em razão da existência de regimentos próprios, mas todas dependiam financeiramente e administrativamente das faculdades e universidades. Notou uma ausência de vinculação pedagógica significativa entre

Universidade e CAPs, a Direção dos CAPs passou a ser eleita em vez de estar sob a responsabilidade de um docente de Didática, bem como as Faculdades de Educação não participavam, na sua maioria, nas atividades de orientação aos professores, planejamento ou outras. Os experimentos pedagógicos estavam a cargo dos professores dos colégios e não dos professores universitários.

Outro ponto levantado por Kinpara (1997) foi a questão estrutural dos CAPs, que mesmo sendo superior à das escolas da comunidade, demonstraram sofrer dificuldades e a desvalorização por parte da Universidade. A rotatividade de professores, falta de identidade nacional, interferências da gestão universitária na tomada de decisões e o descompromisso dos professores com relação aos objetivos dos CAPs somado a todos os demais fatores truncavam sua atuação.

2.3.5 *Colégios de aplicação no século XXI*

A partir da literatura, até o momento apresentada, os CAPs têm por função social integrar teorias e práticas pedagógicas visando a formação inicial e continuada de professores. Ocorrendo no âmbito laboratorial de suas estruturas, com fins de que os resultados positivos desse experimento alcancem em larga escala os sistemas educacionais, especialmente os de ensino público.

Apesar da perspectiva negativa relacionada às dificuldades enfrentadas pelos CAPs, em 2012, a Revista Nova Escola reconheceu a excelência dessas instituições. Nesse período, discutia-se no âmbito do MEC a diminuição dos recursos repassados aos CAPs (Santomauro; Scachetti; Scapaticio, 2012).

Na matéria os CAPs são descritos como escolas destinadas ao aprimoramento do ensino, estímulo à pesquisa de novas práticas pedagógicas, estágio e formação docente. Em que professores ingressam por meio de concursos públicos, que possuem salários acima da média, regime de dedicação exclusiva, com jornada de 40 horas semanais divididas em atividades de ensino, pesquisa e acompanhamento de estagiários.

A revista destaca o desempenho acima da média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁴, quando comparados aos municípios em que os CAPs (dezesseis

¹⁴ O Ideb é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, e utiliza a escala de 0 a 10 pontos. É calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática e no fluxo escolar ou taxa de aprovação. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com

federais e um estadual) estão localizados. Por outro lado, ressalta o aprisionamento dessa excelência nos muros dos CAPs. Obstáculo que, segundo Kinpara, citado na notícia, pode reduzir com uma articulação que integra as universidades, os colégios e as redes de ensino.

Atualmente, podemos observar como os CAPs se posicionam com relação ao papel que desempenham para a sociedade. O Colégio de Aplicação da UFSC, por exemplo, apresenta-se como escola experimental, que proporciona o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados às Licenciaturas e Educação, com base nas exigências da LDB de 1996, visando ainda atender a trilogia Ensino, Pesquisas e Extensão.

Para o Centro Pedagógico da UFMG (UFMG, c2023), os CAPs apresentam propostas inovadoras de reforma escolar destinando-se a formar futuros docentes. Considerando os princípios que as nortearam, levou ao entendimento de escolas-laboratórios de abordagem inovadora e direcionada ao desenvolvimento de alunos e professores.

Segundo o site do Centro Pedagógico da UFMG, são funções dos CAPs: educação básica; desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes.

- Pesquisa – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros.
- Experimentação – Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.
- Campo de Estágio – Permitir ao estagiário observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.
- Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.
- Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino. (UFMG, c2023)

o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (Fonte: Ministério da Educação, <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>). Segundo Nota Técnica, o Ideb é calculado, desde 1997, a partir do SAEB para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas (Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>).

Segundo a Portaria nº 959 do Ministério da Educação emitida em 27 de setembro de 2013 (Brasil, 2013), os CAPs das universidades federais têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco em inovações pedagógicas na formação docente seguindo as seguintes diretrizes:

- a) acesso e permanência de alunos da faixa etária de atendimento com igualdade de condições;
- b) atendimento educacional gratuito a todos, sem taxa de contribuição, matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- c) atividades letivas integradas como espaço de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da universidade;
- d) ser espaço preferencial das práticas de formação docente da universidade de maneira articulada com a participação institucional nos programas de apoio à formação docente e no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹⁵.

Até o dia 23 de setembro de 2022, somente nas universidades federais, eram dezessete colégios de aplicação, a partir dessa data sete unidades de ensino foram reconhecidas como colégios de aplicação. Em outubro de 2022, a legislação em vigor totalizou 24 colégios vinculados às instituições federais.

A Portaria nº 694 (Brasil, 2022), também alterou o texto da Portaria MEC nº 959 (Brasil, 2013), o inciso IV do art. 4º e o inciso I do art. 7º. As alterações de texto atualizaram a norma ao contexto vivido pelos CAPs. Com a mudança, passou a considerar que a prática da formação de professores realizada pela Universidade deve ser articulada com a participação institucional no PIBID e, com possível alternância, em outros programas de apoio à formação de docentes. Antes as práticas precisavam estar vinculadas ao PIBID e concomitantemente nos demais programas de formação docente.

15 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES). (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2023)

A outra alteração significativa é que a norma não considera somente a participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação, mas da escola como um todo, de acordo com cada caso.

O reconhecimento de sete unidades de ensino ao rol dos colégios de aplicação da esfera federal se deu em razão de negociação junto à Secretaria de Educação Superior (SESU) pelas universidades interessadas, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do MEC, em parceria com a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI) (UFPB, 2022). Tal reconhecimento dá condições a esses colégios e escolas de se transformarem em laboratórios. Configura-se também em uma mudança relacionada a recursos, a material e ao quadro de pessoal. Esses colégios passam a ter destinação de verba própria e têm garantia de serem incluídos nos sistemas de avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação, entre outros benefícios.

Com as mudanças do cenário e políticas educacionais ocorridas no século XXI, o ensino aplicado pelos CAPs não abrange apenas os níveis fundamental e médio como ocorria no seu princípio. Atualmente oferta-se a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino técnico e a educação de jovens e adultos a depender das necessidades e contextos de cada universidade.

Observa-se nos editais de ingresso mais recentes a promoção de Ações Afirmativas para acesso aos CAPs, seja promovendo o acesso de pessoas com deficiência - assegurado pelo Estatuto Brasileiro da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – ou relacionado às questões étnico-raciais, sustentadas pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que trata da política de cotas de ingresso em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Os colégios de aplicação não estão restritos à rede federal de ensino, como visto anteriormente, o campo educacional é diverso. Na tentativa de delinear o recorte desta pesquisa foram identificados alguns colégios e escolas de aplicação desvinculados do sistema federal. A seguir foram relacionados os nomes dos colégios e instituições de ensino superior a que pertencem, a dependência administrativa (municipal/ estadual/ privada) e a IES que pertencem.

Quadro 1 – Relação de colégios e escolas de aplicação das redes estaduais, municipais e privadas identificadas na pesquisa em 2023 (continua)

Nome do Colégio	Instituição de Ensino Superior	Sigla IES	Dependência Administrativa
Colégio de Aplicação Bel Mario Bezerra da Silva – CAMB	Centro Universitário da Vitória de Santo Antão	UNIVISA	Privado
Colégio de Aplicação da UNIFAN	Centro Universitário Alfredo Nasser	UNIFAN	Privado
Colégio de Aplicação de Macaé - CAp-FUNEMAC	Fundação Educacional de Macaé	FUNEMAC	Municipal
Colégio de Aplicação do ISERJ - CAp-ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro	ISERJ	Estadual
Colégio de Aplicação do ISEPAM – Cap-ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	ISEPAM	Estadual
Colégio de Aplicação Pio XII	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-Campinas	Privada
Colégio Teresiano	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	Privada
Colégio de Aplicação Doutor Paulo Gissoni	Universidade Castelo Branco	UCB	Privada
Colégio de Aplicação da UCP	Universidade Católica de Petrópolis	UCP	Privada
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Estadual
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	Estadual
Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL - Professor José Aloísio Aragão	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Estadual
Colégio de Aplicação Pedagógica	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Estadual
Colégio Técnico Agrícola de Jaboticabal	Universidade Estadual Paulista	Unesp	Estadual
Colégio Técnico Industrial de Bauru	Universidade Estadual Paulista	Unesp	Estadual
Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá – CTIG	Universidade Estadual Paulista	Unesp	Estadual
Colégio Técnico de Lorena – Cotel	Universidade de São Paulo	USP	Estadual
Escola de Aplicação	Universidade de São Paulo	USP	Estadual
Colégio Agrícola Estadual Augusto Ribas	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Estadual

Quadro 1 – Relação de colégios e escolas de aplicação das redes estaduais, municipais e privadas identificadas na pesquisa em 2023 (conclusão)

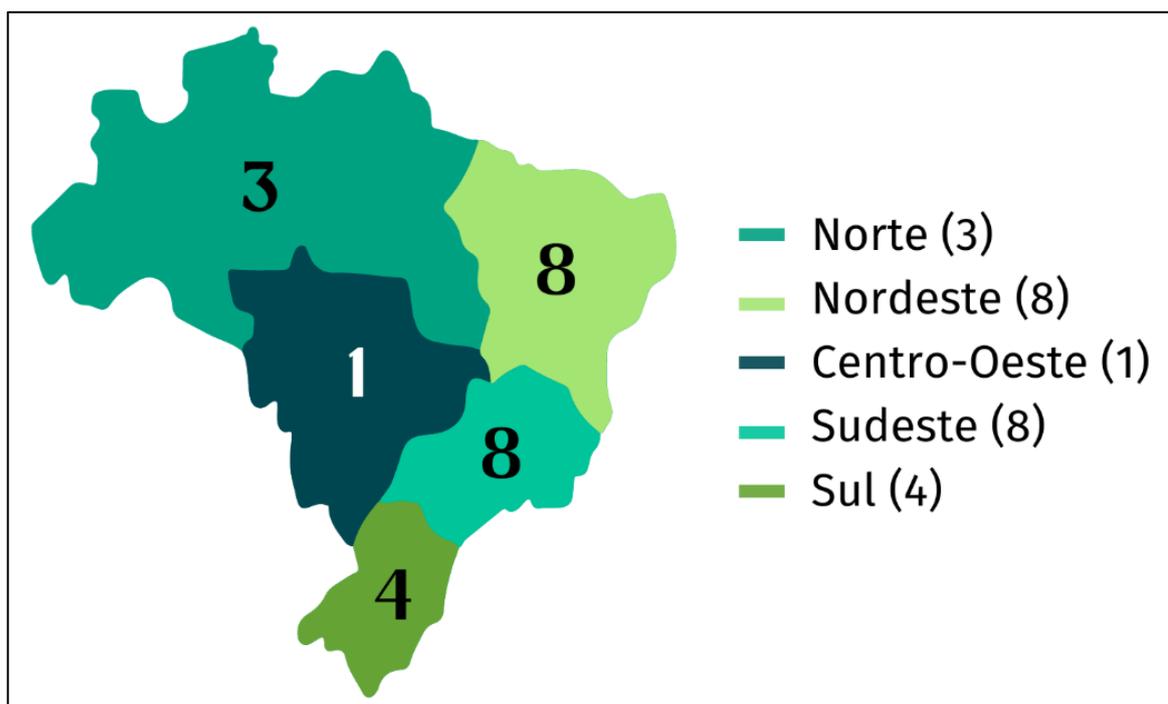
Nome do Colégio	Instituição de Ensino Superior	Sigla IES	Dependência Administrativa
Centro de Atenção Integral a Criança – CAIC/UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Estadual
Escola de Aplicação da Feevale	Universidade Feevale	Feevale	Comunitária - Privada

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apesar de serem identificados nesta pesquisa como colégios de aplicação, não é possível afirmar que as bases que fundamentam essas instituições são as mesmas que conceberam os Colégios e Escolas de Aplicação das universidades federais sem que seja analisado caso a caso.

No âmbito das instituições federais, os colégios e escolas de aplicação estão distribuídos em diferentes regiões, como mostra a figura que segue:

Gráfico 1- Quantitativo de colégios e escolas de aplicação das IFES por região do Brasil em 2023



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico em formato de mapa do Brasil. Estão subdivididas, em tons de verde, as cinco regiões políticas do país. O gráfico apresenta os quantitativo de colégios e escolas de aplicação das instituições federais de ensino superior em cada região. São os dados: Região Norte, 3

unidades; Região Nordeste, 8 unidades; Região Centro-Oeste, 1 unidades; Região Sudeste, 8 unidades; Região Sul, 4 unidades. Fim da descrição.

Conforme a legislação, no Quadro 2, são apresentados os colégios e escolas da rede federal, respectivas siglas, universidades, municípios, estados em que estão localizados e os cursos ofertados.

Quadro 2 - Relação dos Colégios e Escolas de Aplicação das IFES e cursos ofertados conforme dados da Portaria nº 694 de 2022 do MEC e consulta ao QEdu em 2023 (continua)

Nome do Colégio	Sigla Cap	Universidade	Município	UF	Cursos
Colégio de Aplicação da UFRJ	CAP-UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio
Colégio de Aplicação da UFRGS	CAP UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	RS	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional	CP/UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	MG	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Colégio de Aplicação da UFPE	CAP-UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Recife	PE	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Colégio de Aplicação da UFS	CODAP/UFS	Universidade Federal de Sergipe	Aracaju	SE	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Colégio de Aplicação da UFSC	CA/UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	SC	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio
Escola de Aplicação da UFPA	EAUPFA	Universidade Federal do Pará	Belém	PA	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Colégio de Aplicação João XXIII	-	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	MG	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio

Quadro 2 - Relação dos Colégios e Escolas de Aplicação das IFES e cursos ofertados conforme dados da Portaria nº 694 de 2022 do MEC e consulta ao QEdU em 2023 (continuação)

Nome do Colégio	Sigla Cap	Universidade	Município	UF	Cursos
Colégio de Aplicação da UFV	CAP-COLUNI	Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	MG	Ensino Médio
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação	CEPAE	Universidade Federal de Goiás	Goiânia	GO	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio Mestrado
Colégio Universitário	COLUN	Universidade Federal do Maranhão	São Luís	MA	Ensino Fundamental II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos Ensino Técnico Integrado
Centro de Educação Infantil Criarte	Criarte/Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	ES	Educação Infantil
Escola de Educação Básica	ESEBA	Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	MG	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Núcleo de Educação Infantil	NEI	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	RN	Educação Infantil Ensino Fundamental I
Escola de Educação Básica	EEBAS	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	PB	Educação Infantil Ensino Fundamental I
Colégio de Aplicação	CAP-UFAC	Universidade Federal do Acre	Rio Branco	AC	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	UEIIA	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	RS	Educação Infantil
Núcleo de Desenvolvimento Infantil	NDI	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	SC	Educação Infantil

Quadro 2 - Relação dos Colégios e Escolas de Aplicação das IFES e cursos ofertados conforme dados da Portaria nº 694 de 2022 do MEC e consulta ao QEdU em 2023 (conclusão)

Nome do Colégio	Sigla CAP	Universidade	Município	UF	Cursos
Colégio Universitário Professor Geraldo Achilles dos Reis	Coluni UFF	Universidade Federal Fluminense	Niterói	RJ	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio
Unidade Acadêmica de Educação Infantil	UAEI	Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande	PB	Educação Infantil
Unidade de Educação Infantil Prof ^a Telma Vitória	UEIPTV	Universidade Federal de Alagoas	Maceió	AL	Educação Infantil
Núcleo de Estudos da Infância	NEDI	Universidade Federal de Lavras	Lavras	MG	Educação Infantil
Unidade Universitária de Educação Infantil	UUNDC	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	CE	Educação Infantil
Colégio de Aplicação	CAP/UFRR	Universidade Federal de Roraima	Boa Vista	RR	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A seguir são apresentados os argumentos teóricos acerca da Competência em Informação.

2.4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

As discussões acerca da Competência em Informação (CoInfo) são um campo em crescente investigação, todavia, suas práticas, especialmente no Brasil, ainda são pouco percebidas. Surgindo no contexto norte-americano da década de 1970, na implementação dos serviços digitais de informação nas bibliotecas, o conceito até hoje se confunde ou se perde num espectro entre educação de usuários e desenvolvimento de cidadãos críticos. A CoInfo perpassa distintos contextos e finalidades, mas é vista como um instrumento capaz de transformação social.

O campo semântico da CoInfo é dinâmico, ou seja, não constitui um conceito restrito. Sua compreensão ganhou maior complexidade desde que os estudos e discussões da área iniciaram na década de 1970.

Diferenciando-se letramento e competência, o termo *information literacy* na tradução para o português pode tomar conotações distintas. O termo “*literacy*”, historicamente, é entendido como o nível básico de aquisição de habilidades, especialmente da escrita e da leitura. E assim o uso de termos como “habilidades em bibliotecas” e “uso de bibliotecas” por exemplo, foram usados como sinônimos de *information literacy* (Snavelly; Cooper, 1997 *apud* Vitorino; Piantola, 2009, p. 131). O termo “competência”, por sua vez, está intimamente associado à ação, quanto conjunto de aptidões, capacidades e conhecimentos fundamentados que, acompanhados das qualidades e capacidades, permitem ao indivíduo a tomada de decisões (Vitorino; Piantola, 2009, p.132).

Alguns autores tratam letramento informacional, alfabetização informacional e Competência Informacional como sinônimos (CAREGNATO, 2000; DUDZIAK, 2003). Porém, Gasque (2012) ressalta que, embora sejam processos que se integram e se complementam, não possuem a mesma conotação. A autora reconhece que há uma proximidade conotativa entre “alfabetização informacional” e “letramento informacional”, representando estágios similares do desenvolvimento da Competência Informacional (GASQUE, 2012). Quanto ao termo Competência Informacional, sabemos que se trata de um movimento maior, que contempla os demais movimentos, que, nesse contexto, podemos chamar de etapas. (Lucca, Caldin, Righi, 2015, p. 196)

Nesta pesquisa buscou-se conhecer os elementos teóricos pertinentes às práticas aplicadas ao ambiente escolar.

2.4.1 Conceito

Ao realizar uma revisão bibliográfica que abrange publicações de 1996 a 2008, Vitorino e Piantola (2009) apresentam as bases conceituais e históricas do que hoje se chama Competência em Informação. Segundo os estudos, as publicações internacionais demonstram quatro fases: a primeira de conceituação e definição das bases sobre a *information literacy*, a segunda caracterizada por um período experimental cujos interesses dos pesquisadores estavam centrados em discutir os significados e implicações da *information literacy* em programas educacionais. Logo em seguida a fase exploratória, visando a identificação e exploração de uma variedade de paradigmas relacionando a CoInfo

aos estudos cognitivos e construtivistas entre outros. É um momento que se percebe a natureza contextual da CoInfo. Por último, a fase de consciência coletiva com relação ao espaço de estudo da CoInfo.

A *American Library Association* (ALA, 1989) conceitua que uma pessoa competente em informação deve saber identificar quando uma informação é necessária, sendo capaz de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação, portanto, são pessoas que aprenderam a aprender. Essa capacidade também está alinhada às habilidades de lidar com as tecnologias de informação (Bawden, 2001 *apud* Vitorino, Piantola, 2009, p.5). O *Council of Australian University Librarian* (CAUL), complementa o conceito apresentado pela ALA ao incluir o uso da informação de forma ética e socialmente responsável como uma estratégia de aprendizado ao longo da vida (Vitorino, Piantola, 2009, p.06).

A CoInfo pode ser compreendida como um processo holístico influenciado por relações sociais, físicas e textuais com a informação, ou seja, seria uma metacompetência, na medida em que se constitui como uma faculdade criadora que permite a aquisição de novas habilidades e conhecimentos (Lloyd, 2003, 2006, *apud* Vitorino, Piantola, 2009, p. 06). Também é possível entender que uma pessoa competente em informação é um ser socialmente autoconsciente, ou seja, comporta-se no campo informacional de maneira apropriada na identificação da informação, por meio de qualquer canal, e usá-la eticamente na sociedade (Johnston; Webber, 2006, *apud* Vitorino, Piantola, 2009, p. 06).

O propósito da CoInfo seria desenvolver habilidades de construir sentido, cujo resultado é o aprendizado independente e o pensamento autônomo (Singh, 2008, *apud* Vitorino, Piantola, 2009, p. 06). Segundo as pesquisadoras Vitorino e Piantola (2009, p.6) também pode ser concebido como o centro de uma vasta gama de competências emergentes resultantes da sociedade da informação.

Ainda considerando a narrativa de Vitorino e Piantola (2009), a CoInfo pode ser compreendida pelo viés da competência informacional crítica, que segundo suas pesquisas, aproxima a CoInfo do pensamento iluminista, e coloca a reflexão crítica como centro da concepção de indivíduo inserido na sociedade. Dando suporte a essa perspectiva há a Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida (2005), que direciona ao benefício compartilhado e incremento do bem-estar social. É preciso entender, portanto, que a CoInfo opera em um sistema sociopolítico que a influencia politicamente. Desse modo, é mister considerar que o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação ocorre numa comunidade em que há valores e significados

sendo constantemente atribuídos em decorrência da inter-relação dos membros da comunidade (Jacobs, 2008; Harris, 2008, *apud* Vitorino, Piantola, 2009, p.07). Tais processos, portanto, não podem ser desconsiderados no âmbito das políticas e programas de informação e de desenvolvimento da CoInfo.

Vitorino e Piantola (2009) tratam brevemente da vertente que refuta a ideia de que uma pessoa possa se tornar competente em informação mediante critérios uniformemente estabelecidos. Tal como Reece (2007) que entende a CoInfo como uma forma de pensamento crítico aplicado ao domínio da informação. Essa perspectiva considera a Teoria Crítica da sociedade¹⁶, que culmina na compreensão de que a CoInfo é uma ferramenta essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre e democrática. Como consequência da competência crítica em informação há o despertar de uma consciência crítica dos bibliotecários sobre os papéis sociais que desempenham, como por exemplo na seleção, organização e representação de modo a favorecer certos grupos e determinadas ideologias, e o poder de dar voz aos silenciados (Doherty, 2007; Barreto, 1994 *apud* Vitorino, Piantola, 2009).

Assim como Vitorino e Piantola, Belluzzo (2018), descreve as bases históricas e conceituais da CoInfo. Como as primeiras tratam da literatura internacional, ela dá maior ênfase à revisão da literatura nacional. Segundo Belluzzo (2018, p. 21) estudos pioneiros no Brasil surgem por volta dos anos 2000 e ao longo dos últimos vinte anos várias pesquisas e projetos foram desenvolvidos por instituições, pesquisadores e profissionais, o que corrobora à importância e consolidação da CoInfo. Todavia, ressalta que o tema ainda reside em estado inicial de difusão e investigação. Por meio de excertos, Belluzzo (2018, p. 22-25) destaca que o tema tem sido representado em manifestos e declarações e compreende esse fenômeno como um pré-requisito educativo para o desenvolvimento, inovação e inclusão social por meio do uso da informação de maneira crítica e reflexiva. Em síntese, os excertos representam distintas nuances da CoInfo ao longo do tempo (2003 a 2014) e reforçam sua

¹⁶Conforme explicam Vitorino e Piantola (2009), a Teoria Crítica da sociedade baseia-se nas teorias educacionais emancipatórias. É resultado de uma revisão do pensamento marxista, promovida por membros da Escola de Frankfurt. De maneira geral, entendem que a emancipação é constituída como objetivo da educação, devendo se constituir em conhecimento crítico de uma práxis que permita romper com a ética conformista do positivismo que não almeja a transformação das leis que regem a sociedade. Também encontra respaldo nas teorias de Paulo Freire de educação emancipatória e libertadora, a qual compreende a escola como uma encarnação da ideologia socialmente dominante e em consonância com a ética capitalista dos estudantes que passam a entender a educação como consumo. Referência: VITORINO E.; PIANTOLA D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236>. Acesso em: 17 mai. 2021.

essencialidade à formação continuada para uma efetiva participação cidadã numa sociedade cujas relações baseiam-se em informação.

A Declaração de Praga (UNESCO, 2003) entende a CoInfo como um direito básico da humanidade; a Declaração de Alexandria (UNESCO, 2005) coloca-a como elemento central do aprendizado com foco no atingimento de metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais; a Declaração de Toledo (Declaración..., 2006) compreende que vivemos em uma sociedade do conhecimento e que as competências desenvolvidas ao longo de toda a vida permitem que usemos a informação sempre alinhados à inclusão social, preservação e respeito intercultural; a Declaração de Lima (Declaração..., 2009 *apud* Belluzzo, 2018) trouxe uma perspectiva diferente das demais ao propor a realização de diagnósticos locais, regionais e nacionais, bem como a inclusão dos conteúdos de CoInfo nos programas educativos formais e informais e a preocupação de compartilhar tais resultados e avaliações. O papel das bibliotecas no desenvolvimento da CoInfo é evidenciado no Manifesto de Paramillo (Manifestación..., 2010) e na Declaração de Múrcia (Declaración..., 2010) quanto espaço e recurso fundamental na inclusão social e apoio permanente ao desenvolvimento da CoInfo. A Declaração de Fez (UNESCO, 2011) voltou-se à análise da mídia e da alfabetização informacional reafirmando o direito à informação e o uso das tecnologias para o desenvolvimento humano sustentável. A Declaração de Havana (Declaração..., 2012) buscou definir as diretrizes e ações práticas e concretas a fim de delinear a institucionalização da CoInfo proposta aos países ibero-americanos, tal proposta emerge em uma perspectiva de trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da CoInfo e das oportunidades de construção centradas no contexto dos profissionais e populações desses países. A Declaração de Moscou (UNESCO, 2012), por sua vez, orientou políticas e estratégias para o incremento da consciência pública sobre a importância da CoInfo. A Declaração de Lyon (Declaração..., 2014) concebida ante a Agenda de Desenvolvimento Pós 2015 das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compreende que o aumento da equidade de acesso à informação e ao conhecimento, amparado pela disponibilidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) melhora a vida das pessoas e otimiza o desenvolvimento sustentável, quando alinhado ao desenvolvimento que visa garantir a longo prazo o desenvolvimento socioeconômico e o bem-estar social.

A Declaração de Maceió (Declaração..., 2011), o Manifesto de Florianópolis (Manifesto..., 2013) e a Carta de Marília (Carta..., 2014) foram outorgados no território nacional. A Declaração de Maceió conferiu destaque à formação para o desenvolvimento da

CoInfo utilizando-se de maneira ativa das bibliotecas, escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, bem como associações profissionais, é concebida como um marco da CoInfo no Brasil dado o contexto de sua formulação, o volume de especialistas envolvidos na discussão e sua relevante contribuição ao crescimento da CoInfo no Brasil. O Manifesto de Florianópolis torna-se o segundo marco da CoInfo no país uma vez que coloca em evidência as populações vulneráveis e minorias como foco das ações de CoInfo. Esse manifesto atenta as instituições privadas, públicas, governamentais e de representação classistas, bem como, profissionais da informação quanto as responsabilidades a serem empreendidas para institucionalização da CoInfo. A Carta de Marília avulta a necessidade da criação de políticas públicas que favoreçam a ampliação e a consolidação da CoInfo quanto ações dos centros formadores de diferentes áreas, níveis e contextos educacionais, a inserção da filosofia da CoInfo, de modo transversal e interdisciplinar, em currículos e projetos pedagógicos institucionais. Prevê ainda a criação de repositórios e mecanismos de estímulos que visem a área da CoInfo que:

contemplem a produção científica, acadêmica, experiências, vivências, fóruns de discussão, redes de compartilhamento de melhores práticas, além de redes de unidades de informação que desenvolvam programas de capacitação continuada e planos de formação que possam contribuir para promoção da inclusão social no contexto brasileiro; e, ainda, promover a divulgação e incentivo para ações estratégicas relacionadas à CoInfo, mediante a realização contínua de eventos sobre o tema (Belluzzo, 2018, p. 25).

A Carta de Marília, a exemplo de outros países, ainda recomendou o uso da sigla CoInfo utilizada no presente estudo para se referir ao termo Competência em Informação.

Mais recentemente, foi publicada a Declaração de Seul (UNESCO, 2020) que relaciona os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS) e considera os impactos da enxurrada de desinformação quanto ameaça à vida. Percebendo isso como um fenômeno chamado de “*disinfodemic*” (desinfodemia, tradução livre), enfatiza que as competências midiática e informacional são competências centrais de enfrentamento. Também contribuem para o acesso à informação, liberdade de expressão, proteção da privacidade, prevenção do extremismo violento, promoção da segurança digital e combate ao discurso de ódio e desigualdade. A declaração reconhece na CoInfo a promoção da diversidade, especialmente quando se refere à capacidade das pessoas marginalizadas elaborarem e disseminarem conteúdo que expresse e represente sua visão de mundo.

Segundo Belluzzo (2018), foram pioneiros nos estudos brasileiros acerca da CoInfo: Caregnato (2000); Belluzzo (2001); Dudziak (2001); Campello (2002) e Hatsbach (2002). Enquanto Dudziak (2010) apresenta uma análise crítica a respeito das pesquisas e da produtividade científica do tema no Brasil, Belluzzo (2018) descreve o estado da arte de 2000 a 2016 e afirma que há diversificação dos enfoques e abordagens, mas a maioria das publicações utilizam o termo “Competência em Informação” (Belluzzo, 2020).

Vitorino e De Lucca (2020, p. 39 e 45), por sua vez, apresentam o estudo da competência informacional com foco em dimensões, as quais possibilitam conhecer as nuances e detalhes não percebidos no arcabouço geral. O que também favorece o dinamismo conceitual do tema, a depender das facetas da Educação, da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia. As multidimensões, portanto, coexistem.

A dimensão técnica é a mais perceptível. Compreende o âmbito das habilidades que têm por objetivo a transformação da natureza por uma ação intencional provocada pelo ser humano com o fim de produção de um objeto externo da própria ação (Vitorino; Lucca, 2020, p. 54 *apud* Carone, 2001). Referindo-se à prática pedagógica, Vitorino e De Lucca (2020) afirmam que se desvinculada das demais dimensões, a dimensão técnica acaba sendo reduzida à um viés tecnicista que ignora a participação política e social conferindo um caráter impróprio de neutralidade. A dimensão técnica, portanto, é oposta às ações meramente funcionais e performáticas, exige-se sua interdependência com a estética, a ética e a política a fim de que se concretize no âmbito pessoal e coletivo da informação.

A dimensão estética compreende os elementos subjetivos da existência e do agir humano. Diz respeito à sensibilidade, criatividade, intuição, harmonia, imaginação e beleza. Refere-se ao relacionamento subjetivo que o indivíduo estabelece em resposta a uma informação que imprime características pessoais não verificáveis e nem sempre partilhadas por outros membros da sociedade. Constitui-se a dimensão estética da competência em informação, portanto, na oferta de uma experiência interior, individual e única da relação do sujeito com a informação, seja na maneira de expressá-la ou de agir no âmbito coletivo. Trata-se, portanto, da valorização da informação, ou seja, estabelece-se a competência informacional à medida que se agrega significado relevante à informação. (VITORINO, DE LUCCA, 2020). Compreende-se que a motivação pessoal é base da competência em informação, impondo à estética a racionalidade e reflexão como meio de adquirir consciência de si. Nesse sentido, compete a capacidade de lidar com a informação de maneira criativa e

significativa, uma vez que para criar é necessário compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar. (Crow, 2007; Ward, 2006, *Apud* Vitorino, De Lucca, 2020).

A ética diz respeito às relações do indivíduo com o bem e os objetivos coletivos. Sua existência está em função das ações que promovem o bem-estar social. A ética não está somente no corpo normativo das condutas, mas principalmente no âmbito subjetivo orientado por princípios existenciais de um indivíduo ou de uma sociedade. A ética está precipuamente no que motiva a elaboração das normas de conduta e na busca humana pela felicidade. Ao contrário da moral, a ética pressupõe a reflexão crítica, a ponderação das ações e suas consequências pessoais e essencialmente coletivas. “Uma postura ética é, portanto, imprescindível quando atuamos na esfera sociopolítica, pois exige levar em conta, a todo momento, as consequências revistas de uma ação política” (Vitorino; De Lucca, 2020).

No âmbito da COINFO a ética está na relação da informação com o indivíduo, na capacidade deste em tomar decisões e posicionamentos assumindo uma postura crítica e de julgamento de valores. Além disso, significa o uso responsável da informação como o respeito aos direitos autorais, a propriedade intelectual, o acesso à informação e a preservação da memória. Trata-se do aprendizado ao longo da vida, que importa conhecer, fazer, estar e trabalhar no coletivo entre iguais. Para tanto, exigem-se princípios que resguardem a individualidade e a integridade no coletivo.

Ligada de forma subjetiva à ética, a dimensão política da competência em informação é entendida como uma experiência que se reflete nas pessoas, harmonizando-as com o coletivo. Se valendo de Bauman (2000), Vitorino e De Lucca (2020) afirmam que política seria uma arte de romper limites e de autolimitação. Na dimensão política há a coexistência de liberdades individuais e coletivas na limitação das próprias liberdades individuais e coletivas a fim de buscar o equilíbrio nas relações em sociedade.

Nessa perspectiva é essencial compreender que a informação não é e nem está em uma condição de neutralidade política, uma vez que os processos de produção, disseminação, busca, registro, avaliação e uso ocorrem no contexto social permeado de significados e valores e no envolvimento do indivíduo em uma comunidade. Portanto, a informação, e todos seus processos assumem um caráter sociopolítico.

A dimensão política da competência informacional exige a habilidade crítica consolidada na prática da cidadania, que por sua vez compreende a capacidade dos indivíduos em fazerem escolhas e tomarem decisões com base em informação, estando

civicamente engajados. Conseqüentemente, a competência em informação também não é uma habilidade neutra, pois está configurada e mediada pelos mesmos discursos e valores.

No âmbito conceitual e filosófico da política, assim como na dimensão política da competência em informação, percebemos que as dinâmicas e as antíteses sociais não encontram espaço de neutralidade, uma vez que se não assumem posição para um bem social permitem a reprodução de seu oposto. A neutralidade remove a perspectiva crítica das ações – as quais empreendidas incorrem no tecnicismo e no esvaziamento dos sentidos – corrói o valor existencial das ações, bem com os potenciais efeitos na direção da justiça social e democracia.

2.4.2 *Discussão acerca do ambiente escolar e a CoInfo*

Observada pela ótica do ambiente escolar, a CoInfo também é moldada como uma tendência do século XXI impulsionada pela Sociedade da Informação, que desde seu início é vista como promotora de profundas mudanças sociais e econômicas. As quais demandam o desenvolvimento de processos educacionais que levem o indivíduo a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver em um processo de aprendizagem permanente (Queiroz, 2002).

Abarcando uma perspectiva filosófica e antropológica, Martins (2008) agrega elementos de uma abordagem teórico-reflexiva acerca dos “Estudos do Letramento ou Novos Estudos do Letramento” – “abordagem de viés antropológico e sócio-histórico que pretende dar conta das atividades que dizem respeito ao ler e ao escrever através de reflexões”. Segundo a educadora, as atividades de leitura e escrita devem ser compreendidas como parte dos processos culturais e sócio-históricos, em que os marcadores ideológicos e de hegemonia (exercício e lutas de poder) devem ser considerados observando o seu momento histórico e social. Essa ideia é reforçada ao compreender que o letramento é atravessado por pressões que transcendem o momento de sua realização (redes sociais, objetos culturais, modificações, adaptações, remodelagens dadas pelo uso individual). Ressalta ainda as questões relacionadas a disponibilidade de acesso aos bens culturais, que apesar de parecerem igualmente disponíveis para todos, estão sujeitos a atravessamentos institucionais e questões de poder que afetam as relações sociais. Os artefatos culturais, por sua vez, intermedeiam as relações humanas, estando presentes de forma material ou imaterial em diferentes eventos do letramento (registros bibliográficos, simbologias, denominações

figurativas etc.). Citando Kleiman (2000, 2006) Martins (2008) caracteriza duas perspectivas do professor, a de mediador do conhecimento, em que há implícito um saber relativamente pronto e acabado, versus os agentes de letramento e os projetos de letramento, em que o diálogo entre saberes é nítido e reconhece-se a validade de uma multiplicidade de diferentes letramentos.

Do arcabouço teórico de Martins (2008), agrega-se Bakhtin (2003) apresentando a ideia de que os registros bibliográficos guardam certo teor memorialístico. Portanto, as bibliotecas comportam uma natureza em duas direções, “a que se verte sobre o passado e aquela que se projeta para o futuro”. Considerando a perspectiva bakhtiniana acerca do sentido, em que o ser humano é um ser histórico e sua consciência e autoconsciência dependem da existência do outro, em que a subjetividade e alteridade se complementam aflorando o sentido. É na alteridade e subjetividade, na dimensão do inacabado, que se entende a memória – ponto de tensão entre passado e futuro. Lançando o olhar às bibliotecas escolares, Martins (2008) faz uma crítica aos métodos corriqueiros de acesso aos acervos das bibliotecas. Para Martins, acesso recebe uma ênfase unilateral pressupondo um futuro idealizado para o qual o estudante está voltado. Em outras palavras, mesmo que esse acesso esteja revestido de disponibilidade, os valores imbricados à informação chegam ao estudante de maneira pré-estabelecida, absoluta, sacralizada e impossibilitada de ser ponderada. Embora não seja possível mudar os aspectos materiais do passado, os sentidos e as expressões podem e devem ser modificados, momento em que a memória se distancia do sentido usual da preservação do passado intocado e transfigura-se na sua ressignificação (Bakhtin, 2003 *apud* Martins, 2008).

Martins (2008, p. 122), portanto, considera a biblioteca escolar como artefato cultural, mas destaca que essa não é uma condição natural, pois “não é simplesmente retirando um livro de sua condição de imobilidade que podemos resgatar-lhe a função cultural que parece ser-lhe inerente”. É necessário, portanto, a mobilização, “a ação cultural” freiriana ou a existência de um agente de letramento concebido segundo os estudos de Kleiman. Tal agente tem como papel mobilizar os conhecimentos dos demais participantes do processo sem ser o centro ou o portador preferencial do conhecimento. Os conhecimentos a serem mobilizados nesse processo estão configurados como projetos de letramento, cuja concepção está num conjunto de atividades que se originam no interesse real da vida do educando. Nos projetos de letramento, a execução das atividades envolve o uso da escrita, da leitura de textos e fatos que circulam na sociedade, em um processo coletivo de produção

que agrega as capacidades individuais de cada participante e transforma “objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.” (Kleiman, 2000 *apud* Martins, 2008).

O papel das políticas nacionais e estaduais conflitantes que fomentam o desenvolvimento de coleções em escolas sem garantir-lhes a contratação de bibliotecários que poderiam de algum modo disponibilizar o acesso a esses bens é enfatizado por Martins (2008). A autora destaca que é uma questão de poder que revela ora um caráter tradicional, ora destaca a permeabilidade restrita da democracia na sociedade.

No campo da Ciência da Informação, agregando conhecimentos da Educação, Gasque (2012) utiliza o termo “letramento informacional” e perpassa um panorama da educação na sociedade, abrangendo discussões acerca das estratégias de ensino-aprendizagem e elementos práticos do letramento informacional.

A literatura acerca da CoInfo no ambiente escolar defende uma maior interferência do bibliotecário escolar na função educativa utilizando-se como um dos fundamentos básicos o Manifesto das Bibliotecas Escolares de 1998 da IFLA. Nesse caminho, Queiroz apresenta a proposta chilena de 2001, que concebe as bibliotecas escolares quanto *Centros de Recursos para el Aprendizaje* (CRA), como parte integrante e indispensável do processo educacional. Os CRA preocupam-se em oferecer na biblioteca um espaço de participação, reconhecendo sua função educativa, em que o bibliotecário se transforma em agente educacional, estando integrado com a comunidade escolar a partir de:

- uma visão pró-ativa de suas atividades, atuação em equipes, flexibilidade;
- valorização do diálogo com a comunidade, colaboração com docentes, administradores, funcionários e estudantes no desenvolvimento da educação voltada para a IL;
- democratização do acesso, tanto físico quanto intelectual à informação;
- planejamento estratégico considerando relacionamentos e negociações, bem como suportes financeiros necessários ao desenvolvimento de projetos. (Dudziak, 2001 *apud* Queiroz, 2006, p. 28).

A *information literacy* como é tratada por Dudziak (2001, *apud*, Queiroz 2002) considera os processos intelectuais superiores – interpretação, avaliação, organização da informação e seu uso com vista à interiorização de conhecimentos, habilidades e valores que efetivam o aprendizado independente e auto orientado ao longo da vida. Queiroz conceitua como a habilidade de articular a informação que envolve o conhecimento das fontes, o

pensamento crítico, a formulação de questões, avaliação, organização e utilização da informação. A biblioteca escolar, é vista, portanto, como espaço de expressão e aprendizado. Ao passo que seu potencial é bem explorado, passa a ser mediadora dos processos de aprendizado, envolvendo o bibliotecário no planejamento curricular, favorecendo o desenvolvimento do educando no uso da informação.

Com isso, compreende-se três papéis: o do bibliotecário com o compromisso de estar ciente dos conceitos vinculados à CoInfo e o seu contexto de mudanças, bem como, ser atuante como membro da comunidade escolar, compreendendo as implicações decorrentes de sua atuação educativa; o papel dos docentes na construção de sentido por parte do educando e no atendimento da expectativa de recorrer ao bibliotecário no trabalho conjunto, que propicia a inovação e sistematização da CoInfo nas rotinas escolares; por último o papel dos estudantes, dos quais se exige uma postura proativa de aprendizado contínuo (Queiroz, 2002).

Ao tratar do conceito de letramento informacional no âmbito escolar, Campello (2009) destaca que tradicionalmente o principal papel educativo do bibliotecário referia-se à promoção da leitura e esse papel passa a ser ampliado com a demanda do uso mais eficiente de recursos informacionais na aprendizagem, baseados em teorias construtivistas e em escolas que valorizam a pesquisa como princípio educativo. Segundo a autora, o construtivismo fundamenta-se na noção de que o próprio estudante constrói seu conhecimento baseado nas experiências de vida e no uso variado de fontes de informação. Os mediadores, por sua vez, são facilitadores no processo de estudantes familiarizarem-se com o universo informacional.

O papel do bibliotecário no âmbito escolar é ressaltado por alguns autores. Campello (2009) aborda os níveis de cooperação entre docente e bibliotecário, conduzindo o leitor a compreender que modelo o que mais efetivamente corrobora ao desenvolvimento da CoInfo é o de Currículo Integrado, que corresponde a participação de bibliotecário e professor no planejamento curricular e integração de ações da biblioteca no currículo escolar. Belluzzo (2018) defende que há uma interdependência entre biblioteca escolar e a escola, em que ambas se complementam, enquanto a biblioteca perde sentido sem a escola a escola tende a não atingir seus potenciais sem a biblioteca. Farias e Vitorino (2009) ressaltam as competências do profissional para o desenvolvimento da CoInfo na escola. O que demonstra a necessidade de os profissionais se prepararem e compreenderem as dimensões ética, estética, política e técnica envolvidas em todo o processo.

Otonicar et al. (2019), por sua vez, corrobora ao defender a perspectiva de que a CoInfo deve ser tratada no âmbito das políticas públicas de biblioteca escolar no Brasil, a fim de que se tornem subsídio e prática do bibliotecário escolar na qualificação dos serviços ofertados nas bibliotecas. Quanto o campo das práticas em CoInfo, Gasque (2020), em seu manual, orienta o estudo, planejamento e prática do letramento informacional a partir de um modelo nuclear dissidente dos principais modelos internacionalmente conhecidos.

Considerando a construção da CoInfo em torno de práticas, modelos e habilidades diversas, Saunders (2009, *apud* Belluzzo, 2020) vislumbra cinco cenários que possibilitam enquadrar e pensar o futuro e suas tendências e perspectivas:

- Cenário 1 – Envolve dimensões de natureza semiótica: considerando a existência de novas linguagens, de diferentes sistemas de signos que estão evoluindo e se encontram cada vez mais em integração com multimodais contínuos (hashtag, link, twitter, podcast, content curator, youtube, instagram, streaming etc.)
- Cenário 2 – Compreende a dimensão de natureza tecnológica - considerando-se os avanços dos dispositivos conectados e dos softwares em evolução constante, o que implica em maiores possibilidades de uso, de interação, de criação, de comunicação e de relações.
- Cenário 3 – Diz respeito à dimensão de acesso, uso, consumo e divulgação de informação e de conteúdos – com a ampliação de serviços e possibilidades em multiplataformas, cada vez mais acessíveis a uma audiência universal, a qual até mesmo personaliza suas experiências mediante a chamada “computação em nuvem”.
- Cenário 4 – Relaciona-se com a dimensão da ação informativa e comunicativa: os múltiplos formatos das fontes de informação e comunicação que se consolidaram na última década, impõem enfrentar os desafios em termos de interação e da comunicação digital. Assim, as redes sociais, a Internet e o uso de dispositivos conectados, em especial os celulares com sua mobilidade, trouxe consigo uma nova lógica para lidar com a informação e a comunicação para a qual as pessoas precisam estar capacitadas, sendo a competência em informação articulada à competência midiática um imperativo deste século XXI.
- Cenário 5 – Articula-se com a dimensão ética e legal –considerando-se que a democratização na produção de informação e de conteúdos favorece uma liberdade expressão e de criação sem precedentes. Isso traz consigo boas e más práticas no acesso se uso da informação e dos recursos digitais porque, muitas vezes, cada usuário age de forma isolada com o seu dispositivo e nem sempre utiliza os padrões de ética e legalidade, além de acreditar na maioria das informações e conteúdos que recebe diariamente e de efetuar o seu compartilhamento.

Dada a infinidade da literatura sobre CoInfo e os diversos modelos teóricos de aplicação, a seguir, observa-se a perspectiva das práticas da competência em informação no âmbito escolar.

2.4.3 As práticas nas escolas

No contexto escolar, Kuhlthau define que as bases do programa devem considerar as capacidades de crianças e jovens para o uso de recursos informacionais conforme o estágio de seu desenvolvimento. Exemplifica que crianças antes dos seis ou sete anos normalmente não são capazes de desenvolver tarefas que exijam a categorização e classificação de informações (Kuhlthau, 2002). Em seguida apresenta os estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget (*apud* Kuhlthau, 2002) :

Quadro 3 - Estágio de desenvolvimento da criança e suas habilidades

Faixa etária	Estágio de desenvolvimento	Habilidades
Nascimento até 02 anos	Sensório motor	A criança aprende através dos sentidos e dos movimentos;
02 -07 anos	Pré-operacional	A criança pode usar símbolos, como a linguagem, para representar a realidade; Apresenta atitudes egocêntricas.
07-11 anos	Concreto operacional	Pode desenvolver operações mentais no nível concreto; Pode categorizar e usar classificação; Não é capaz de pensamento abstrato.
12 – 16 anos	Formal operacional	Pode usar pensamento abstrato; Pode generalizar; Pode formular uma hipótese.

Fonte: Adaptado de Kuhlthau, 2002, p.14.

O modelo apresentado por Kuhlthau (2002), organiza as ações de desenvolvimento de competências conforme a faixa etária dos estudantes e seu estágio de desenvolvimento. O programa inicia na fase de 4 a 6 anos e encerra na faixa dos 14 anos alinhado à uma proposta de ensino fundamental de oito anos. Dada a época de publicação do texto é necessário realocar a proposta no contexto do ensino fundamental de 9 anos, separado em Fundamental I ou Anos Iniciais (de 1º a 5º ano) e Fundamental II ou Anos Finais, de 6º a 9º ano (Brasil, 2018).

O modelo de três fases apresentado por Roca, Prolongo e Guerrero (2012) às bibliotecas escolares da Espanha está alinhado à proposta curricular do sistema de ensino

espanhol e constitui um marco curricular denominado “*alfabetizacion informacional*” (ALFIN). Essa proposta entende a CoInfo como o desenvolvimento de múltiplas habilidades, de um ponto de vista mais genérico, em que não somente se exercita o acesso e uso da informação, mas também fundamentalmente aprender a pensar e aprender. O programa espanhol está fundamentado nos trabalhos teóricos de Dewey, Piaget, Gardner e Vigotsky, “que baseiam seus postulados pedagógicos na capacidade de aprender do alunado por meio da investigação. Esta situa o aluno dentro de um processo de aprendizagem no qual, a partir de uma variedade de fontes e experiências, constroem conhecimento” (Roca; Prolongo; Guerrero, 2012, p. 15, **tradução nossa**). Relacionando as competências básicas do currículo escolar e a competência em informação, os autores entendem que a CoInfo se refere a um conjunto de habilidades que tem sua base nas competências comunicativas, uma ferramenta essencial às competências metodológicas e, por conseguinte, imprescindível ao nível organizacional e das competências pessoais.

O modelo de três fases da ALFIN se baseia no ciclo da informação e valoriza a necessidade de se visualizar a transformação da informação em conhecimento, ou seja, o momento em que o aprendizado daquilo que se está investigando é efetivado. Esse modelo enfatiza os processos cognitivos e linguísticos acionados no processo de uso da informação e criação de conhecimentos.

A estrutura básica desse modelo está distribuída em três grandes capacidades que correspondem ao ciclo da informação. As capacidades correspondem aos blocos de conhecimentos relacionados com as habilidades e indicadores de habilidades.

A proposta de Roca, Prolongo e Guerrero pode ser representada em três etapas: : Etapa 1, busca da informação; Etapa 2, tratamento da informação e Etapa 3, comunicação e conhecimento. A primeira etapa envolve levantar, localizar, recuperar informações. O aluno precisa identificar a necessidade de informação e reconhecer os instrumentos que precisa fazer uso a fim de satisfazer sua necessidade de informação. A Etapa 2 inclui realizar o tratamento da informação. Essa etapa requer que o aluno organize, análise, interprete e manipule a informação, o que engloba a destreza de compreender, de identificar, de avaliar, de inferir, de deduzir, de ler criticamente, de extrair, de sintetizar e de estruturar informações. Por fim, a Etapa 3 trata da comunicação e conhecimento, ou seja criar, compartilhar e aplicar informações com base no que foi aprendido pelo estudante. Trata-se de uma etapa de integração, em que o aluno estará disposto a transformar a informação em conhecimento pessoal, estabelecendo conexões com conhecimentos práticos, formular conclusões e elaborar e aplicar novas ideias

No universo das bibliotecas escolares não podemos afastar a formação de leitores e as práticas de leitura de literatura infantil. E nesse aspecto existem pesquisas que abordam o papel do bibliotecário e da biblioteca escolar no desenvolvimento da CoInfo usando a mediação da leitura como instrumento. A literatura nessa fase, pode propiciar o desenvolvimento da CoInfo nas crianças pois “apresenta o maravilhoso como forma de entender a realidade” (Lucca, Caldin, Righi, 2015, p. 192). E à medida que a habilidade de leitura é apropriada pelo indivíduo, esse detém maior autonomia na tomada de suas próprias decisões, habilidades tão importantes quanto o próprio desenvolvimento da CoInfo (Lucca, Caldin, Righi, 2015).

Os textos literários são distintos dos científicos, os primeiros constam as figuras de linguagem e construções que se preocupam com a verossimilhança, a informação é posta de forma dúbia, para um exercício estético sob o leitor. Enquanto ao texto científico importa a precisão e a objetividade (Samuel, 2007; Caldin, 2010 *apud* Lucca, Caldin, Righi, 2015).

A literatura infantil estaria atuando em dois grandes campos, o da literatura clássica de promover uma experiência estética que apresenta conflitos comuns a todos os seres humanos, de qualquer época da vida ou da história (sentimentos, emoções, valores, relações socioemocionais, modelos comportamentais e defeitos). O outro campo seria o da literatura infantil contemporânea que permite a criança questionar e refletir sobre as dúvidas e incertezas com relação ao mundo. A literatura infantil permite a criança compreender e discutir questões complexas e desvencilhar-se das imposições dogmáticas da sociedade; ou seja, a literatura infantil possibilita a reflexão crítica das imposições sociais Caldin, 2003 *apud* Lucca, Caldin, Righi, 2015).

Entende-se que a CoInfo não é, por si só, a solução dos problemas da sociedade (UNESCO, 2020). É inegável que sua valorização e reconhecimento no sistema educacional é parte de uma abordagem proativa na construção de uma sociedade inclusiva, sustentável, transparente, segura para todos e por todos. Nesse sentido, um elemento que se relaciona ao desenvolvimento da Competência em Informação é a Cultura Escolar.

Segundo Pereira (2015) é fundamental conhecer o cenário em que os programas serão desenvolvidos. Ao abordar a interseção da Cultura Escolar e a CoInfo o autor evidencia que a escola recepciona ou não o movimento da biblioteca escolar e a CoInfo a partir de como ela se articula social e programaticamente, ou seja, do quanto se distancia entre o que propõe fazer do que de fato efetiva em suas ações.

Os currículos deixaram de ser técnicos-metodológicos para assumir uma postura sociológica, política e epistemológica (Moreira, 2008 *apud* Pereira, 2015), sendo um instrumento social e cultural, necessariamente carregado de ideologias que fazem parte dos indivíduos, cuja forma de organização reforça mecanismos de adaptação e dominação como função social, para além de prestar serviços educativos (Silva, 2006 *apud* Pereira, 2015).

Por outro lado, os mecanismos normativos podem não representar os parâmetros organizacionais, princípios e atitudes do cotidiano, sendo o cenário escolar o próprio construtor da cultura. Articular-se com esses mecanismos pode abrir caminhos às propostas de programas de CoInfo desenvolvidos pelas bibliotecas escolares de maneira assertiva.

“Não basta executá-los de forma isolada, sem expressão e sob fortes restrições ideológicas, materiais e de pessoal” (Pereira, 2015, p. 36). Para o autor, a falta de bibliotecários no campo escolar como influenciador da Cultura Escolar contribuiu para a perda do sentido desse espaço como instrumento pedagógico. E para seu resgate envolve a presença do bibliotecário numa perspectiva diversa de um bibliotecário que está ligado somente aos aspectos técnicos de organização do acervo. Pereira evidencia que o oposto disso seria um bibliotecário incentivador da leitura.

Nesse sentido, para estabelecer uma nova concepção em torno do bibliotecário e da biblioteca exige-se a presença de bibliotecários habilitados a romper com a cultura da indiferença atribuída às bibliotecas escolares. Para isso, esse profissional precisa se entender no papel de responsabilidade pedagógica e como agente escolar. Reconstruindo-se a Cultura Escolar, abre-se caminho para a efetivação de programas de CoInfo no espaço escolar (Pereira, 2015).

Se à mudança cultural e à efetivação da CoInfo é necessário perceber a pessoa bibliotecária como um ator no contexto escolar, portanto é indispensável compreender as contribuições de Patricia Montiel-Overall (2008) para o tema. A teoria da colaboração entre professor e bibliotecário, *Theory of Collaboration for Teachers and Librarians* (TLC) é uma estrutura conceitual que representa o processo de colaboração entre bibliotecário e professor em quatro categorias. As categorias estabelecem um grau crescente de complexidade a depender do papel desempenhado pelo bibliotecário na comunidade em que atua:

Campello (2009) explica que a atuação do bibliotecário, quando centrada na organização e disponibilização da coleção, apresenta um estágio em que a colaboração é basicamente nula. Mas a colaboração pode aumentar se o profissional atuar em atividades que exijam que ele conheça os projetos da escola e planos de aula para poder selecionar os

materiais a serem adquiridos. Isso inclui a interlocução com os professores para esse fim e sendo mais expressiva ainda a colaboração quando ocorrer o envolvimento com a aprendizagem dos estudantes.

Para Montiel-Overall (2008) o nível de **Coordenação** corresponde a etapa mais básica de colaboração, em que há sincronia entre bibliotecário e professor, sem necessariamente ter a interdependência entre o trabalho do professor e do bibliotecário. Nem mesmo a preocupação em construir momentos de aprendizado aos estudantes. Campello (2017) exemplifica que a coordenação pode ser observada no envolvimento esporádico e pontual com os estudantes, no auxílio no uso do espaço e das coleções da biblioteca, nas orientações e instruções que eventualmente ocorrem. Também se configura nos combinados de agenda entre professor e bibliotecário para reserva de salas e horários para uso da biblioteca ou de algum serviço, na organização de eventos e exposições.

A **Cooperação**, por sua vez exige que o bibliotecário conheça os objetivos do trabalho do professor. Exige-se pouco planejamento conjunto, ainda residindo a preponderância da ação do professor. Um exemplo de cooperação é quando o bibliotecário separa materiais que serão consultados pelo professor ou pelos estudantes em uma atividade, ou quando o bibliotecário instrui as normas de formatação de um trabalho (Campello, 2009).

Já na **Instrução integrada** encontra-se maior envolvimento entre bibliotecário e professor, percebendo a existência de planejamento, implementação e avaliação das ações em conjunto, bem como objetivos comuns. Neste nível, bibliotecário e professor estão preocupados em criar oportunidades de aprendizagem integrando as competências de ambos os profissionais e o trabalho de ambos é equiparado. Esse nível pode ser observado quando o bibliotecário ensina o estudante a identificar, selecionar e acessar fontes de informação e orienta-o no uso da informação no desenvolvimento de pesquisas e de atividades propostas pelos professores (Campello, 2009).

Por último o **Currículo Integrado**, que considera que o nível de instrução integrada se elevou a ponto de que o estabelecimento das parcerias não só ocorre de fato, no planejamento do cotidiano, como está presente no nível político e/ou cultural da escola. Nesse nível, pressupõe-se a colaboração com todos os professores, uma vez que as atividades da biblioteca estão integradas no currículo por meio de programas que abrangem todas as classes escolares.

É característica deste nível que o bibliotecário esteja envolvido com a direção escolar, envolvido no cotidiano dos professores, presente nas discussões curriculares,

comissões e participando de encontros e garantindo tempo para desenvolver as atividades e construir um clima propício de trabalho colaborativo.

Apresentando uma perspectiva brasileira acerca do modelo Montiel-Overall (2008), Campello (2017) aponta que os bibliotecários percebem dificuldades em estabelecer a colaboração com os professores. Em alguns momentos os professores são vistos como pouco adeptos às bibliotecas, não recorrendo a esse organismo para suas atividades pedagógicas. Noutro momento veem que se estabelece um ambiente de competitividade, em que o bibliotecário é visto como uma ameaça de como o uso da biblioteca e a participação do bibliotecário podem representar mudanças na sua prática. Com isso, desejam deter total autonomia mesmo desenvolvendo seus projetos junto às bibliotecas.

Campello (2009) conclui que os bibliotecários brasileiros atuam em diversos níveis de colaboração e que todos eles contribuem para que eles possam galgar e alcançar o nível de currículo integrado quando as bibliotecas estarão interagindo com a íntegra da comunidade por meio de programas de letramento informacional¹⁷. Campello (2009) conclui também que estudos científicos destacam que a colaboração em quaisquer dos graus exige atributos espontâneos para que se constituam as colaborações:

É preciso um ambiente amistoso, em que haja um mínimo de concordância e afinidade. Além disso, deve haver confiança, respeito, propensão para compartilhar ideias, reconhecimento das competências, reciprocidade, capacidade de comunicação, diálogo frequente e comprometimento. (Campello, 2009, p. 60)

(...)

Concluindo, podemos dizer que a colaboração tem de ser tratada no contexto tanto da cultura e da prática escolares quanto do papel que o bibliotecário desempenha na escola. No que diz respeito à cultura e à prática escolares, é importante que o bibliotecário perceba se há esforço da escola e de seus integrantes para criar um ambiente de colaboração. Se esse esforço existe, como que se dá o engajamento das pessoas no processo? Quanto ao papel do bibliotecário, é necessário que ele entenda o grau em que a colaboração deve ocorrer. Assim se exerce a função de organizador do acervo, seu nível de colaboração com o corpo docente precisa ser mínimo. No outro extremo, se for responsável por um programa regular de letramento informacional integrado ao currículo da escola, ele precisa estar constantemente interagindo com professores, orientadores, supervisores e com a diretora da escola. A colaboração, portanto, deve ser analisada, não como um fim, mas um meio de se alcançar coletivamente o êxito na aprendizagem dos alunos. (Campello, 2009, p. 61)

¹⁷ Nesta pesquisa, leia-se Competência em Informação a fim de ampliar as habilidade para o desenvolvimento crítico, porém usou-se o termo usado pela autora em respeito à referência.

As considerações de Campello, portanto, remetem ao que fora dissertado acerca da Cultura Escolar trazida na pesquisa de Pereira (2015), e nos orientam à compreensão de que é imprescindível à busca dos objetivos desta pesquisa compreender, nem que seja minimamente, aspectos da cultura vivenciada pelos bibliotecários participantes. Além disso, observar se os papéis desempenhados no âmbito dos Colégios dialogam para recepcionar um ambiente de colaboração e uma cultura de colaboração para a construção de oportunidades de aprendizado na Educação Básica, na Educação Superior e na formação continuada.

Pontuados os elementos teóricos desta pesquisa, a seguir é relatada a perspectiva metodológica para o desenvolvimento dos objetivos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa é capaz de permitir um estudo aprofundado de uma abrangente diversidade de tópicos a partir da observação, descrição e análise dos eventos humanos, possibilitando compreender os relacionamentos, os instrumentos e as intensões imbricados no evento estudado. Diferentemente de outros métodos das ciências sociais, a pesquisa qualitativa não tende a ser limitada na necessidade de estabelecer condições de pesquisa, seja pela indisponibilidade de dados suficientes ou por sua baixa variabilidade; pela dificuldade de extrair amostras adequadas e obter taxas de respostas suficientes; ou por se dedicar ao estudo do passado e não de atualidades, como é o caso dos estudos históricos (Yin, 2016).

Conforme caracterizado por Yin (2017) a pesquisa qualitativa possui cinco características: estudar o significado da vida nas condições da vida real dos participantes; representar as opiniões e perspectivas dos participantes do estudo; abranger as questões contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com o desvelamento de conceitos que auxiliam na compreensão do comportamento social humano; buscar e utilizar múltiplas fontes de evidência. Considerando a compreensão de Yin acerca da pesquisa qualitativa, esta proposta de pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa qualitativa por entender que seus objetivos compreendem o estudo, a descrição e a representação de eventos da vida real considerando o contexto de onde e quando estão ocorrendo e por quem está participando e/ou promovendo tais eventos. Envolve, portanto, investigar um fenômeno no seu contexto social, delimitando fenômeno e contexto, assim como observar, organizar, categorizar e interpretar fatos, causas e efeitos sem a interferência do observador. Com tudo isso, é uma pesquisa exploratória, empírica e descritiva.

Quanto à natureza, pode ser compreendida em três facetas. A primeira como uma pesquisa básica, ao passo que propõe agregar informações relevantes à construção do campo de estudo. A segunda, uma pesquisa aplicada, à medida que visa a consolidação de conhecimentos teórico no campo prático. E a última, de natureza participante, em que o processo de formulação do produto envolve a solução de um problema num contexto social que exige a participação de determinada comunidade e da pesquisadora.

Considerando o objetivo geral, foram analisadas e descritas as instituições quanto às suas políticas e regulamentos educacionais relacionados à CoInfo. Assim como, verificar as estruturas e eventuais subsídios para o fomento dessas práticas, a caracterização geral da comunidade as quais estão inseridas e atuantes, os seus serviços e os responsáveis envolvidos

na gestão das bibliotecas, programas e/ou ações estudadas. Para Yin (2017) não se refere ao mero descrever dos eventos ou uma narrativa cronológica, a pesquisa qualitativa deve se pautar pelo desejo de explicar os acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes.

Sendo a diversidade de fontes um elemento característico da pesquisa qualitativa, tal multiplicidade decorre da própria complexidade do estudo que abrange uma diversidade de contextos e participantes o que justifica o uso de entrevistas, observações e análise de documentos. Conseqüentemente, o uso de diferentes evidências, convergem no aumento da credibilidade e confiabilidade do estudo. (Yin, 2017).

3.1 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Outro aspecto relevante a ser considerado numa pesquisa qualitativa é identificar os interlocutores do estudo e compreender minimamente suas perspectivas, visto que isso implica na compreensão de conceitos, decisões e escolhas a serem realizadas ao longo do estudo. Segundo Yin (2017) a pesquisa qualitativa deriva do desejo de capturar significados dos eventos da vida real a partir da perspectiva de seus participantes estudados por um pesquisador. Nesse sistema é preciso considerar que há conjuntos distintos de significados e valores para um mesmo evento, os da perspectiva dos participantes que vivem e relatam tal evento, e, do pesquisador que observa, analisa e narra suas percepções – as perspectivasêmica e ética respectivamente. A primeira diz respeito aos significados nativos do participante, enquanto a ética, é uma perspectiva de significados externa. Essas perspectivas geralmente serão distintas dada a diferença de valores entre participante e observador. Valores que perpassam questões de gênero, idade, raça e etnia e que permeiam os processos de pensamento. Essa multiplicidade afeta o modo como o pesquisador conduz e relata os eventos, como e quais eventos são entendidos como eventos, como, e, quais desses, são selecionados, sua ordenação na narrativa, sua relevância e como são descritos. Neste aspecto, o que Yin (2017) agrega à compreensão da pesquisa qualitativa é de que é necessário considerar o risco de o pesquisador não ser um agente totalmente isento de sua observação e análise.

Yin (2017) aponta os estudos de Clifford Geertz (1973) e Becker (1998) como caminho a ser trilhado pelo pesquisador que intenta a pesquisa qualitativa. Os autores defendem que a “descrição densa” é uma forma de aumentar a consciência da seletividade e

das categorias preconcebidas, ou seja, quanto mais densa a descrição mais provável seria dizer que a seletividade foi reduzida.

Para as pesquisas de campo Becker (1998 *apud* Yin, 2016, p.10) afirma que dentre as práticas de campo, além da descrição densa cabe o confronto com as coisas que nos afastariam das categorias convencionais, ou seja, é preciso que o pesquisador persiga aquilo que o perturba em vez de refutar sumariamente.

Faz parte da pesquisa qualitativa compreender, portanto, que na análise final, não há como o pesquisador evitar na totalidade a isenção da sua perspectiva e os imbricamentos éticos (valores e significados) que o fazem observar a vida real.

Portanto, é necessário que o pesquisador reconheça a multiplicidade de interpretações, a fim, de que impeça a imposição de sua ética à êmica de um participante. Nesse sentido foi preciso compreender as lentes pelas quais a pesquisadora observou, narrou e analisou os eventos, a fim de se ter algum subsídio para uma leitura crítica dos resultados obtidos pela pesquisa qualitativa. E neste ponto foi adicionada a trajetória de vida, que não pode ser desconsiderada, uma vez, que os valores, interpretações, percepções e preconceções da vida real, são influenciadas pelas experiências de vida.

Com isso tudo, as múltiplas perspectivas, ética e êmica, não são limitantes na pesquisa qualitativa, mas uma oportunidade de confronto e enriquecimento do campo de estudo. Sendo assim, foram ponderadas as perspectivas êmica e ética desta pesquisa considerando a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, é necessário compreender que esta pesquisa parte de certos pressupostos que podem vir a ser refutados ou afirmados no desenrolar do estudo. Não que esses pressupostos visem orientar a pesquisa numa certa perspectiva, mas são pontos de partida e as lentes utilizadas pela pesquisadora para observar os fatos da vida real, até o presente momento. São os pressupostos:

- a) Os colégios de aplicação são espaços que visam a excelência daquilo que se propõe a desenvolver, são laboratórios e ambientes de formação de educadores;
- b) Os bibliotecários, no seu espaço de atuação, são educadores;
- c) Os colégios de aplicação são ambientes oportunos para se pensar, discutir, inovar e desenvolver práticas aplicadas ao Ensino Básico sob a perspectiva da Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- d) A CoInfo pode ser aplicada de forma estratégica para o alcance de objetivos institucionais e de desenvolvimento humano;

- e) É possível organizar um programa de CoInfo alinhado ao currículo escolar pensando no seu desenvolvimento ao longo da vida escolar de Anos Iniciais do Ensino Fundamental Iniciais ao Ensino Médio;
- f) As bibliotecas dos colégios de aplicação de universidades federais são espaços privilegiados e oportunos para o desenvolvimento da COINFO dada sua fundamentação no trinômio do ensino-pesquisa-extensão, vinculação administrativa e condições estruturais e de pessoal alinhadas às bibliotecas universitárias;
- g) Quanto a sua tipologia, as bibliotecas dos colégios de aplicação são entendidas quanto bibliotecas escolares;
- h) É uma característica dos colégios de aplicação ofertar a disciplina de Iniciação Científica no currículo escolar de ensino fundamental e médio;
- i) Os colégios de aplicação e suas bibliotecas apresentam uma estrutura organizacional e dimensionamento de recursos muito semelhantes entre si.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Considerando a necessidade de compreender o que a literatura da Ciência da Informação tem apresentado sobre as práticas de Competência Informacional nas bibliotecas escolares, foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é elaborada a partir dos materiais bibliográficos digitais ou impressos já publicados (livros, artigos científicos, dissertações e teses).

No presente estudo, a pesquisa bibliográfica acerca dos fundamentos teóricos da CoInfo fez uso das publicações impressas com foco no contexto escolar que as bibliotecas da UFSC e UDESC conservam em suas coleções. Foram aproveitados os referenciais elencados nas disciplinas do programa de mestrado em que esta pesquisa se manifestou.

Dos artigos publicados em periódicos, foram utilizadas revisões bibliográficas de Vitorino e Piantola e Belluzzo. Quanto aos elementos da prática em CoInfo em bibliotecas escolares ou no âmbito escolar foram selecionadas as publicações provenientes da revisão seletiva referente aos colégios de aplicação, modelos de programas de CoInfo internacionalmente conhecidos e publicações impressas.

Segundo Severino (2017), a pesquisa documental é caracterizada pelo tratamento analítico de fontes primárias. A pesquisa documental visou identificar as condições de

existência de programas, projetos ou ações de desenvolvimento da competência em informação no âmbito das bibliotecas dos colégios de aplicação participantes deste estudo. Envolveu explorar regulamentos e políticas das bibliotecas e escolas que compõem o universo estudado, assim como os *websites* e catálogos de serviços dessas unidades.

A pesquisa bibliográfica, elemento basilar de qualquer pesquisa, possibilitou compreender conceitos, contextos e as imbricações das categorias temáticas desta pesquisa: Colégios de Aplicação, Biblioteca Escolar e Competência em Informação. Nesse sentido, possibilitou à pesquisadora aprofundar conhecimentos acerca da História da Educação Brasileira, os fundamentos teóricos e filosóficos dos colégios de aplicação no contexto das políticas educacionais e o contexto sócio-histórico das bibliotecas escolares no decorrer de sua formação até os moldes atuais.

Também contribuiu para delinear o que seria possível identificar como práticas de competência em informação no universo pesquisado. Portanto, foram considerados no contexto desta pesquisa como **evidências de possíveis práticas de competência em informação** qualquer ato sistematizado ou não, mediado pelo bibliotecário, ou pelo professor envolvendo os serviços, os produtos, o ambiente da biblioteca, livros ou documentos, a mediação da leitura, ações voltadas ao desenvolvimento de habilidades para o pensamento crítico e o fazer ou incentivar a pesquisa escolar e a iniciação científica.

3.3 ESTUDO DE CASO

Segundo Yin (2015), não existe uma fórmula para a escolha do método de estudo de caso, dependerá muito da questão de pesquisa que se propõe. Quanto mais a questão objetivar procurar explicar como ou por que algum fenômeno social ocorre, mais o método do estudo de caso será relevante. Assim como, quando se pretende a descrição ampla e profunda de um fenômeno. O estudo de caso estuda um fenômeno em seu contexto real (Yin, 2017). O método do estudo de caso “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (Yin, 2001 *apud* Pradanov; Freitas, 2013 p.60).

É de uma pesquisa exploratória, que observou a aplicação de conhecimentos no campo prático. Vale ressaltar que, enquanto a revisão proposta nesta pesquisa tem o objetivo de compreender o estado da arte e apontar caminhos de investigação e aprofundamento, o estudo de caso visa compreender e descrever uma realidade circunstancial.

O estudo de caso na perspectiva desta proposta de pesquisa pretende conhecer a atuação dos bibliotecários no campo da Competência Informacional quanto a sua aplicação prática no âmbito das bibliotecas dos colégios de aplicação de universidades federais brasileiras. A pesquisa buscou compreender o contexto organizacional das bibliotecas escolares envolvidas, a fim de identificar os elementos que contribuem ou dificultam para o sucesso do desenvolvimento da competência informacional tal como proposto por essas unidades em suas ações.

É um método qualitativo que abrange algumas técnicas como a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista.

O estudo de caso aplicado nesta proposta é visto como uma estratégia de aprofundar a análise do universo de estudo buscando associações e evidências das teorias na prática. Neste ciclo, a pesquisa bibliográfica será um suporte tanto para explorar quanto para compreender e ilustrar as evidências documentais e práticas específicas, preferencialmente de autoria das instituições e pessoas que compõem o universo de pesquisa.

As observações relativas ao ambiente de trabalho de cada participante acontecerão principalmente a partir da pesquisa documental utilizando relatórios, publicações oficiais, websites e fotografias.

A entrevista possibilitou agregar elementos subjetivos e maior riqueza de detalhes acerca das práticas observadas ou aplicadas pelos participantes da pesquisa que compõem a população estudada. Nesse caso, foram entrevistados os bibliotecários disponíveis para o estudo atuantes ou ex-atuantes nas bibliotecas dos colégios de aplicação das instituições que compõem o universo de pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS

Considerando os objetivos específicos deste estudo e a intenção de conhecer se há práticas de competência em informação estabelecidas nos CAPs estudados, as características dessas práticas e como elas se estabelecem a partir da perspectiva dos bibliotecários, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). As questões aplicadas aos participantes foram elaboradas de maneira a validar, atualizar e/ou complementar dados provenientes da pesquisa documental (Apêndice A).

Segundo Yin (2017), as entrevistas ou conversas são métodos de coleta de dados de linguagem verbal e corporal que visam a captação específica de dados como explicações

acerca de um comportamento, ação ou recordação. Na entrevista qualitativa não há um roteiro rígido de aplicação. O roteiro apresentado no Apêndice B é uma concepção das perguntas do estudo que foram propostas ao participante podendo diferir segundo o contexto e ambiente da entrevista. O Apêndice B é um protocolo de entrevista usado para guiar a conversa.

Foi aplicado o modo conversacional, em que a coleta de dados se dá em um relacionamento social que oportuniza ao entrevistado fazer perguntas à pesquisadora. Tal metodologia também não se restringe a uma entrevista com um único participante, possibilitando que ocorra com um grupo de pessoas.

As perguntas que estão mais alinhadas ao cumprimento dos objetivos deste estudo são na sua maioria abertas e por vezes buscam explorar certa subjetividade do participante. Neste estudo, o método de entrevista se apresenta da maneira como é defendido por Spradley (1979 *apud* Yin, 2017, p. 121), “trata-se de um momento de aprender com as pessoas em vez de estudá-las”.

Destarte, possivelmente foram utilizadas táticas de conversação, tais como sondagens e perguntas de seguimento a fim de estimular o participante a expandir um comentário. Ainda assim, a pesquisadora procurou manter a neutralidade, a fim de que expressões e linguagem corporal não interfiram nem transmitam as inclinações e preferências da pesquisadora.

3.5 PRECEITOS ÉTICOS DA PESQUISA COM PARTICIPANTES HUMANOS

Ciente de que os métodos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa envolvem a participação de seres humanos, aos quais foi necessário considerar as implicações de eventuais riscos, coube à pesquisadora garantir aos participantes mecanismos a fim de protegê-los. Compreendendo as diretrizes que norteiam o Programa de Pós-graduação de Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Resolução 466/2012/CNS/MS/CONEP, Resolução 510/2016/CN/MS/CONEP e o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UEDESC) foram os preceitos éticos aplicados nesta pesquisa:

- a) respeito a dignidade do participante e autonomia, reconhecida sua vulnerabilidade e assegurando sua vontade de estar presente e contribuir com a pesquisa, ou não, garantindo a manifestação expressa, livre e esclarecida;

- b) respeito e reserva da identidade, da privacidade e da imagem, garantindo aos participantes a não utilização de informação em prejuízo de suas pessoas e comunidades. Aos participantes foi assegurada a confidencialidade, não sendo divulgados seus nomes sem o consentimento expresso, livre e esclarecido;
- c) garantia que achados da pesquisa, tais como fatos ou informações encontradas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, considerados de relevância para os participantes ou suas comunidades, sejam destinados exclusivamente aos fins estabelecidos nos objetivos geral e específicos desta pesquisa e produtos relacionados à mesma;
- d) foi assegurado aos participantes o acesso aos procedimentos e produtos da pesquisa aos quais contribuíram na elaboração, bem como, acesso à pesquisadora por meio dos canais estabelecidos para comunicação ao longo do desenvolvimento da pesquisa¹⁸;
- e) o acesso aos procedimentos e produtos parciais da pesquisa aos quais houve contribuição dos participantes ocorreu em momentos específicos, a concorrer durante a elaboração colaborativa do produto da pesquisa;
- f) o acesso aos procedimentos e produtos da pesquisa, pôde ocorrer em banca de defesa pública da dissertação em data a ser definida pela mestranda e sua orientadora junto à secretaria do PPGInfo; em divulgação da dissertação por meio dos canais institucionais da UDESC e seu depósito conforme política de depósito da Biblioteca Universitária da UDESC, bem como enviado ao contato de e-mail dos efetivos participantes;
- g) as entrevistas aconteceram no turno e horário mais conveniente ao participante, a fim de que não lograssem prejuízos decorrentes de qualquer interrupção prolongada de suas rotinas pessoais ou profissionais;
- h) o tempo dedicado à entrevista pôde ser fracionado a fim de reduzir o cansaço e os impactos à saúde em razão da exposição à tela e de permanência no ambiente virtual. Cada encontro durou no máximo duas horas consecutivas. E o participante ou a pesquisadora puderam interromper e retomar a atividade

18 Foram estabelecidos como canais de comunicação o e-mail pessoal da pesquisadora e a previsão de entrevistas utilizando plataformas de videoconferência.

em outro dia e horário conforme a necessidade, razões e disponibilidade do participante no cronograma compreendido pela coleta de dados da pesquisa.

Considerando os princípios éticos estabelecidos no item III.2 da Resolução 466/2012, esta pesquisa apresentou uma metodologia científica com possibilidades concretas de responder às incertezas enumeradas na proposta de investigação. Esteve baseada em pressupostos adequados à Ciência da Informação e Biblioteconomia, conforme delineado em justificativas (item 1.3) e revisão de literatura (item 2). Notado que se tratou de um tema pouco divulgado pela literatura, somado ao fato de o universo de pesquisa ser bastante delimitado e pouco conhecido, acredita-se que o estudo de caso foi a estratégia metodológica mais eficaz para se atender aos objetivos da pesquisa. Inclusive, foram respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como, eles foram considerados na análise dos dados coletados.

Foram coletadas as Declarações de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas e os termos de livre esclarecimento e consentimento dos bibliotecários participantes (Apêndices C e D). Esta pesquisa não fez o uso das imagens e voz captadas durante as entrevistas e nem pretende seu uso posterior.

Além do acesso que dispõem os itens “e” e “f”, também é benefício ao participante do estudo a oportunidade de trocar experiências entre profissionais, ocorrendo em algum nível entre o participante e a pesquisadora. São profissionais de instituições da mesma esfera e com alguma semelhança nas condições de atuação, possibilitando o aprimoramento indireto das práticas e serviços entregues às comunidades a que pertencem.

Os riscos destes procedimentos foram mínimos por envolver uma pesquisa de observação participante que utilizou um roteiro semiestruturado para a condução das entrevistas e observações.

Ponderados os aspectos éticos desta pesquisa, segue a abordagem do universo da pesquisa.

3.6 UNIVERSO DA PESQUISA

No Brasil, desde setembro de 2022, a Portaria nº 694 de 23 de setembro de 2022 (Brasil, 2022) regulamenta 24 Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais. Até 2022, eram dezessete CAPs regulamentados pela Portaria Nº 959, de 27 de setembro de

2013 (Brasil, 2013). Na alteração da legislação, o que se observa foi o reconhecimento de sete escolas de Educação Infantil.

Segundo a Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022 e a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, as instituições relacionadas a têm como finalidade desenvolver as atividades da Educação Básica de forma indissociável ao ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Sendo espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e outros programas de apoio à formação docente (art. 4º, inc. IV).

São diretrizes estabelecidas:

- a) oferecer igualdade de condições para acesso e permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- b) realizar atendimento educacional gratuito a todos sem cobranças de taxas e de custeio de material didático;
- c) estar integrado às atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade;
- d) ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Ainda conforme a Portaria citada, os recursos orçamentários dos colégios são específicos e calculados pela Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC) definida pelo art. 4º do Decreto nº 7.233 de 19 de julho de 2010. Os colégios de aplicação têm sua qualidade e eficiência aferidos pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação, sendo um compromisso das respectivas universidades federais garantir que os colégios garantam a participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da Educação Básica e a oferta total das vagas de forma aberta (BRASIL, 2013).

Considerando a inserção da pesquisadora no quadro de servidores da BU/UFSC, sendo a BSCA uma das bibliotecas a serem investigadas, foram entrevistados os bibliotecários que atuam ou atuaram nessa unidade, exceto esta pesquisadora. Visto que se trata de um estudo de caso, será feita a descrição da biblioteca e suas ações utilizando a entrevista como um roteiro de informações a serem apresentadas. A fim de estabelecer um critério de seleção das demais bibliotecas, são as definições:

- a) estar vinculada a um colégio de aplicação de ensino fundamental de 1º a 9º ano e/ou ensino médio;
- b) estar vinculada a um colégio regulamentado pela Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013¹⁹;
- c) ter visibilidade da biblioteca no site do colégio, do sistema de bibliotecas ou da universidade às quais está vinculada;
- d) possuir biblioteca ativa com ao menos um bibliotecário;
- e) ter disponibilidade de participar da pesquisa.

Avaliando o item “e” desses critérios, em 2022, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foi feita uma consulta prévia aos colégios de ensino fundamental e médio cujo contato foi possível identificar nas respectivas páginas institucionais. Das onze instituições consultadas, bibliotecários de quatro universidades demonstraram disponibilidade em colaborar com esta pesquisa, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Santa Catarina.

O recorte desta pesquisa foi definido com base no agrupamento das instituições federais serem orientadas sob uma mesma diretriz (a legislação federal). Isso garantiu à pesquisa uma unidade relevante às análises, pois garantiu que todas as instituições participantes compartilhassem de uma mesma origem, fundamentação e função social bem definida, algo relevante à compreensão da cultura escolar e que ao mesmo tempo possibilitou equiparar valores e comparar dados de mesma categoria.

Ademais, em razão da legislação exigir a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão e a estrutura universitária prever a inicialização do aluno da Educação Básica no universo da pesquisa, é possível compreender que esses aspectos conduzem a uma cultura escolar propícia ao desenvolvimento de ações e/ou programas de Competência em Informação. A inserção de outras escolas que não estão alinhadas à mesma vertente exigiria compreender as bases de fundação de cada instituição afim de evitar comparações e parametrizações equivocadas na análise dos dados. O volume de dados a serem analisados nessa perspectiva seria muito superior à capacidade dos instrumentos aplicados e aqui

19 Considerando que esta pesquisa iniciou em 2021, o recorte e consulta às instituições disponíveis a participar desta pesquisa foi realizada anteriormente à publicação da Portaria que ampliou o número de colégios e escolas para vinte e quatro instituições, nesse sentido é justificado o uso da legislação mais antiga como referência.

apresentados e ao tempo disponível para integralização do programa de pós-graduação proposto.

Esta pesquisa se consolidou um estudo de múltiplos casos, que segundo Yin (2015, p.64) passa por três etapas. A de definir e projetar; a de preparar, coletar e analisar, por último, a de analisar e concluir. Na primeira etapa ocorre o desenvolvimento de uma teoria seguido da seleção dos casos e o planejamento de um protocolo para coleta de dados. Num segundo momento se faz a condução dos estudos de caso e elaboração de relatórios individuais para cada caso. A última etapa compreende tirar conclusões entre os casos, modificar a teoria, desenvolver as implicações teóricas e por fim elaborar um relatório de casos cruzados.

3.7 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

A seguir são apresentadas as estratégias de análise aplicadas a cada etapa da pesquisa.

3.7.1 *Análise documental e análise de conteúdo*

A partir da compreensão de que as condutas dos agentes públicos dos colégios de aplicação, das bibliotecas universitárias e de suas respectivas universidades federais estão calcadas em princípios constitucionais e administrativos, é indispensável para esta pesquisa compreender não somente o conteúdo dos regimentos e políticas que sustentam suas ações. Também é preciso estabelecer os nexos semânticos dessas condutas. Nesse sentido, foram utilizadas duas técnicas de análise. A proposta de análise documental de Cellard (2012) e a de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Para Cellard (2012, p.295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social”. Possibilita ao pesquisador observar a gênese de grupos, conceitos, comportamentos, práticas etc. E ao mesmo tempo elimina eventuais influências do pesquisador no conjunto analisado. O autor define dimensões de análise: o contexto, a autoria, a autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Nesta pesquisa, a análise documental está compreendida na definição de Bardin (1977), é um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a consulta e a referência posteriormente.

A materialização da técnica de análise documental de Cellard reside no Roteiro de Investigação Documental e foi aplicada a todos os documentos desta pesquisa: *websites*, mídias sociais, Regimentos e Projetos Político Pedagógicos.

Nos dois primeiros documentos, as inferências e explicações surgiram da leitura, descrição, interpretação e observação empírica, delineada no Capítulo 4. A análise dos *websites* consistiu na observação e descrição. Com relação aos *sites* dos colégios, foi identificada a disponibilidade dos documentos que norteiam a atividade escolar (Regimento e Projeto Político Pedagógico ou de Curso), dados históricos do colégio e identificar se é possível ter acesso aos serviços e informações da biblioteca do colégio de aplicação a partir da página inicial da escola. Existindo menção sobre a biblioteca na estrutura do site, foi observado como essa informação estava sendo apresentada.

Quadro 4 - Websites dos colégios de aplicação estudados

IES	Link do site
UFG	https://cepae.ufg.br/
UFPE	https://www.ufpe.br/cap
UFRJ	https://cap.ufrj.br/
UFSC	https://www.ca.ufsc.br/

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Acerca dos *websites* das bibliotecas e dos sistemas de bibliotecas, foi realizada a busca por informações sobre essas unidades em si (história, público, serviços, equipe etc.) e seus serviços. Nesse sentido, a ênfase da observação residiu em identificar quaisquer vestígios que apontassem para uma atuação voltada ao desenvolvimento da competência em informação no âmbito escolar.

Quadro 5 - Website das Bibliotecas e seus sistemas

IES	Sistema de Bibliotecas	Biblioteca do Cap	Outros
UFG	Sistema de Bibliotecas da UFG, https://bc.ufg.br/		
UFPE	Sistema Integrado de Bibliotecas, https://www.ufpe.br/sib		
UFRJ	Sistema de Bibliotecas e Informação, http://www.sibi.ufrj.br/	Biblioteca do Colégio de Aplicação, http://cap.biblioteca.ufrj.br/	
UFSC	Biblioteca Universitária, https://portal.bu.ufsc.br/	Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, http://www.bsca.ufsc.br/	Recursos BSCA, https://recursosbsca.bu.ufsc.br/

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A análise das mídias sociais considerou a heterogeneidade do universo pesquisado. Portanto, não focou em traçar comparativos e buscou nos documentos coletados identificar vestígios que apontassem para uma atuação voltada ao desenvolvimento da competência em informação no âmbito das bibliotecas.

Quadro 6 - Mídias Sociais consultadas na pesquisa

IES	Vínculo	Facebook	Instagram	Youtube
UFG	SibiUFG	@SibiUFG	@sibi_ufg	
UFPE	Biblioteca do Cap-UFPE		@bibcap.ufpe	
UFRJ	Biblioteca do CAp-UFRJ	@bibliotecadocapufrij	@bibliocapufrij	@bibliotecacapufrij
UFSC	BU/UFSC	@bu.ufsc	@bu.ufsc	@CANALBUUFSC
UFSC	CA/CED/UFSC	@comunicacaoeven toscaufsc	@aplicacaoufsc	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a análise das entrevistas, foi possível compreender os elementos coletados na observação tanto dos websites quanto das mídias sociais. Alguns elementos vieram à tona na fala dos bibliotecários, possibilitando compreender algumas motivações e decisões.

Aos PPPs e Regimentos, as técnicas de Cellard (2012) foram tratadas como forma para uma análise preliminar em razão de possíveis inconsistências. Como o autor esclarece, dentre as fragilidades da análise documental há a dificuldade de se estabelecer o sentido das mensagens expressas nos documentos e seus fragmentos. Elemento que se tornou evidente na análise realizada no decorrer das conversas (entrevistas).

Foi preciso compreender se os documentos que norteiam as condutas dos agentes públicos desses locais estavam favorecendo sua atuação em prol do desenvolvimento da competência em informação. Nesse sentido, o quadro a seguir enumera os documentos que foram utilizados como base de análise.

Quadro 7 - Regimentos e Projetos Político Pedagógicos analisados na pesquisa (continua)

IES	Tipo de documento	Referência
UFG	Regimento	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Regimento - CEPAE/UFG . Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, [s.d.]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Regimento_do_CEPAE_2019.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFG	PPC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Projeto Político Pedagógico de Curso . Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, [s.d.]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218 . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFPE	Regimento	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Boletim Oficial , Recife, n. 155, out. 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Regimento+do+Col%C3%A9gio/fe1f1a32-06dd-4f97-b474-e78fb11cc04a . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFPE	PPP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE . rev. Recife: Colégio de Aplicação da UFPE, 2016. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47 . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFRJ	Regimento	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Resolução N° 07/2018 . Aprova o Regimento do Colégio da Aplicação da UFRJ. Rio de Janeiro: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://cap.ufrj.br/images/PDF/REGIMENTO_DO_COL%C3%89GIO_DE_APLICA%C3%87%C3%83O_Resolucao_n_07_de_2018.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFRJ	PPP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Projeto Político-Pedagógico . [s.d.]. Disponível em: http://cap.ufrj.br/images/PPP.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.

Quadro 10 - Regimentos e Projetos Político Pedagógicos analisados na pesquisa
(conclusão)

IES	Tipo de documento	Referência
UFSC	Regimento	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Portaria Normativa nº 002/CED/2018, de 22 de maio de 2018. Dispõe sobre o regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Disponível em: http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFSC	PPP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Projeto Político Pedagógico. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2019. Disponível em: http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.
UFSC	PPP- Educação Especial	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: http://capl.paginas.ufsc.br/files/2023/03/Proposta-Pedag%C3%B3gica-para-estudantes-PAEE-do-CA-UFSC-FINAL.pdf . Acesso em: 17 jun. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A fim de compreender o que esses documentos representam às instituições estudadas e o peso do que está estabelecido em seus textos frente a sua aplicação ou não, a partir da literatura da Educação foi possível compreender o que esses documentos representam às instituições de ensino.

A responsabilidade de elaborar e executar as próprias propostas pedagógicas de cada sistema de ensino surge com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) devem auxiliar as instituições de ensino, por exemplo, a pontuar como promover a qualidade do trabalho pedagógico para atrair mais alunos; como um corpo docente pode proporcionar melhor formação aos alunos; como pode ser possível alcançar índices de aprovação dos alunos conforme índices de interesse da instituição (vestibulares, concursos, provas etc.), entre outros (Nogueira, 2009).

O PPP é um meio balizador das ações da escola entendendo-a como organização. É o plano global da instituição. Uma sistematização de um processo de Planejamento

Participativo que no decorrer de sua execução se aperfeiçoa e se concretiza, porém é claro e delimita o tipo de ação educativa que se quer realizar. Trata-se de um instrumento teórico-metodológico que procura intervir e modificar a realidade (Vasconcellos, 2006).

Nesse sentido, é um documento de planificação da escola caracterizado por ser duradouro, integrador, (no sentido de abranger o contexto da realidade escolar), adaptável (no sentido de se amoldar ao tempo, local e contextos da realidade escolar) aberto e democrático (ao ser elaborado de forma participativa e ser resultado de consensos). Segundo Vasconcellos (2006), o PPP tem valor de articulação da prática, de memória do significado da ação e de referência para o desenvolvimento da jornada, que construído na coletividade, no campo educacional, busca resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. Contemplando tanto as dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas, que são específicas da escola, quanto às políticas, culturais e econômicas.

O PPP, seguindo a vertente de Gandin apresenta três partes (

Quadro 8):

Quadro 8 - Partes constituintes do Projeto Político Pedagógico

Marco referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
É a busca de um posicionamento - Político: visão do ideal de sociedade e de homem; - Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: VASCONCELLOS, 2006, p. 170.

Há distinção entre o PPP e o Regimento Escolar. A relevância do PPP numa escola reside no “re-significar a ação de todos os agentes da escola” (VASCONCELLOS, 2006, p. 172). Esse é um documento abrangente que detalha os segmentos específicos da instituição de maneira a dar flexibilidade à reestruturação das práticas sem exigir nova reformulação. O regimento “é uma exigência legal” para funcionamento da escola, pois delimita os níveis de ensino, os critérios de organização do ensino, séries, ciclos, grupos, classificação,

reclassificação de alunos, o rendimento escolar, a frequência, o currículo etc. Preferencialmente, parcela decorre do PPP, sendo o restante o atendimento de normas exteriores à escola (Vasconcellos, 2006, p. 174).

3.7.2 *Análise das entrevistas*

As entrevistas foram consideradas a fonte principal de análise, uma vez que o propósito da pesquisa foi investigar as práticas os elementos contextuais provenientes da análise documental serviram para ilustrar as falas, justificar e compreender as ocorrências e ausências de evidências que indicam a atividades de CoInfo sendo realizadas no âmbito dos colégios de aplicação.

As entrevistas se estabeleceram conforme uma conversa de trocas de experiências entre profissionais que atuam e/ou atuaram em colégios de aplicação, é necessário mencionar um aspecto estético desta pesquisa. Dado o fato de a conversa ter se estabelecido entre semelhantes, bibliotecária e bibliotecários ex-atuantes ou ainda atuantes em colégios de aplicação de um contexto organizacional semelhantes, se estabeleceu uma conexão de identidades, de reconhecimento que não tinha como ser desvinculada da análise. Pesquisadora e participantes puderam dialogar e trocar experiências reconhecendo, no outro, aspectos comuns e outros nem tanto.

A pesquisadora tomou nota de elementos importantes das falas, considerando os objetivos da pesquisa e alguns elementos que superaram as expectativas. As questões respondidas pelos participantes durante as conversas foram organizadas por blocos temáticos, seguindo a estrutura inicial do roteiro. E das anotações e recortes decompôs os dados sem uma codificação rígida.

Nesse sentido, foi aplicada a técnica de Bardin (1977) para análise de conteúdo em parcela dos dados das entrevistas. Esse tipo de análise reúne técnicas de análises das comunicações, que sistematiza e descreve objetivamente as mensagens. Não foi possível aplicar essa técnica ao conjunto de respostas que não possibilitou agrupar em categorias semelhantes ou que estabelecessem alguma conexão de sentido. O Quadro 11 apresenta esquematicamente o percurso metodológico da pesquisa.

Quadro 9 – Percurso metodológico da pesquisa

Objetivos	Métodos Técnicas e Instrumentos
Compreender o que a literatura tem apresentado sobre as práticas de Competência em Informação no âmbito das bibliotecas escolares;	Revisão bibliográfica seletiva de publicações técnico-científicas, legislações e políticas de âmbito nacional e internacional especialmente as relacionadas ao tema da CoInfo aplicada ao ambiente escolar.
Descrever como os Colégios de Aplicação incluem a previsão dessas práticas nos Planos Pedagógicos de Curso e regulamentos dos colégios e bibliotecas;	Análise documental e Análise de conteúdo dos Projetos Político Pedagógicos, Regimentos Internos dos Colégios de Aplicação, Websites e Mídias Sociais dos Colégios, das Bibliotecas, dos Sistemas de Bibliotecas (se necessário), e de projetos que estabeleçam relação com o objeto da pesquisa.
Examinar o contexto organizacional das bibliotecas envolvidas nesta pesquisa a fim de identificar os elementos que contribuem ou dificultam o sucesso das ações, projetos e/ou programas que objetivam o desenvolvimento da Competência em Informação;	Descrição e análise do conteúdo coletado nas entrevistas. Análise documental e Análise de conteúdo dos Projetos Político Pedagógicos, Regimentos Internos dos Colégios de Aplicação, Websites e Mídias Sociais dos Colégios, das Bibliotecas, dos Sistemas de Bibliotecas (se necessário).
Investigar as práticas de competência em informação promovidas no âmbito das bibliotecas de colégios de aplicação que atendem ao Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto de universidades federais brasileiras.	Triangulação de dados coletados na análise documental, na revisão bibliográfica, nas observações e entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foram selecionados os Colégios que compreendem o ensino regular de níveis Fundamental I e/ou Fundamental II e/ou Ensino Médio. Dos dezessete colégios listados na norma federal onze estavam habilitados a esse perfil (Quadro 12). Após contato, apenas quatro bibliotecas responderam manifestando a disponibilidade em participar do estudo.

Quadro 10 – Relação dos colégios cujos entrevistados atuam ou atuavam

Universidade	Nome do Colégio	Região	Etapa de Ensino
Universidade Federal de Goiás	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação	Centro-Oeste	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio Pós-Graduação
Universidade Federal de Pernambuco	Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE)	Nordeste	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ)	Sudeste	Infantil II Fundamental I e II Ensino Médio
Universidade Federal de Santa Catarina	Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC)	Sul	Ensino Fundamental I e II Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A discussão confronta os dados coletados nesses instrumentos e os documentos que norteiam a atuação dos colégios (Projetos Político Pedagógicos, quatro Regimentos escolares) e referencial teórico desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente e em dias distintos, no período de março a maio de 2023. Os diálogos se estabeleceram em formato de videoconferência com bibliotecários em diferentes localidades do país, sendo que apenas duas entrevistas ocorreram de forma presencial. A entrevista mais curta durou 53 minutos e a mais longa, três horas dividida em três encontros virtuais.

A fragmentação da entrevista foi solicitada pelo próprio entrevistado que considerou sua disponibilidade. Considerando que a metodologia da entrevista se estabeleceu numa conversa de trocas, o tempo de duração variou à medida que a conversa fluía e se aproximava e por vezes se distanciava do tema central da pesquisa.

Apenas um entrevistado apresentou atualização de parte de suas respostas em razão de eventos posteriores à entrevista que importavam ao tema em tela. Quatro entrevistados foram contatados posteriormente para esclarecer dados.

Ainda considerando a dinâmica da conversa estabelecida com a pesquisadora, os entrevistados tinham muita liberdade para se expressar, com isso diversas questões esquematizadas numa sequência lógica no roteiro se diluíram no discurso. Além disso, foi possível identificar informações que não se esperava alcançar nessa investigação.

A decomposição dos dados das entrevistas consistiu basicamente na escuta das gravações das entrevistas, leitura das anotações iniciais, composição das respostas do roteiro

de cada entrevistado com base nas gravações e anotações iniciais, transcrição literal de trechos das entrevistas, novas anotações e novas consultas às gravações. Esse processo ocorreu sucessivamente e intercalado a leitura e releitura dos documentos. Desse processo exaustivo emergiram diferentes categorias para diferentes grupos de dados.

Os resultados obtidos nas análises, tanto dos documentos quanto das entrevistas, utilizaram a metodologia de análise de conteúdo, o que resulta no agrupamento de elementos representativos semelhantes e a identificação de sua frequência de repetição num corpo de análise. Consequentemente, identificadas as categorias, unidades e frequências, é possível representá-las em tabelas e gráficos. Esta pesquisa, portanto, apesar de estar centrada na abordagem qualitativa, usando a análise de conteúdo possibilitou identificar a frequência de categorias e unidades de registro elencadas nos grupos de dados analisados, o que possibilitou representar em gráficos e tabelas, bem como, realizar comparações e inferências, culminando nos resultados apresentados no Capítulo 4.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados coletados nas observações realizadas nos sites dos colégios, bibliotecas de colégios de aplicação e sistemas de bibliotecas selecionados neste estudo, nas mídias sociais das bibliotecas dos colégios de aplicação que as possuem e entrevistas.

Esta seção apresentar a análise de dados de maneira categorizada: “O campo de estudo”, “O perfil dos entrevistados”, “A biblioteca pelo olhar do bibliotecário”, “Domínio sobre a temática”, “Vestígios do desenvolvimento da CoInfo”, e “Análise de conjuntura”.

4.1 CAMPO DE ESTUDO

Compreendendo a identificação dos atores e compreensão do contexto como parte do processo de análise documental, a seguir são descritas as quatro bibliotecas e seus respectivos Colégios de Aplicação participantes do estudo.

4.1.1 *Biblioteca Seccional do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - BSCEPAE*

A Biblioteca Seccional do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Professor Geraldo Faria Campos (BSCEPAE) está sediada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. A Biblioteca do CEPAE é uma unidade de informação setorial pertencente ao Sistema de Bibliotecas da UFG.

O CEPAE está localizado no Campus Universitário de Goiânia, na cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás. A cidade de Goiânia possui 2.480.667 habitantes (IBGE, 2022) e está localizada na região Centro-Oeste do Brasil.

O CEPAE foi criado pelo Decreto-Lei nº9.053, de 12 de março de 1966, entrando em atividade em março de 1968, nas instalações da Faculdade de Educação da UFG. Com a Reforma Universitária de 1968, o Colégio de Aplicação/FE/UFG, assim chamado no período, passou a ser órgão suplementar da Faculdade de Educação. Na época, se constituiu como um laboratório experimental de técnicas e processos didáticos para o aprimoramento da metodologia de ensino. Era uma escola experimental para novos cursos previstos em

legislação e servia também como campo de estágio supervisionado aos cursos de Licenciatura e Pedagogia (UFG, 2017).

Figura 1 - Fachada do CEPAE/UFG



Fonte: SANTOS, 2019.

Descrição da imagem: fotografia colorida da fachada do prédio do CEPAE. Em frente ao prédio há um amplo jardim com uma ou duas árvores grandes e algumas plantas de folhagens verdes em vasos ou em canteiros organizados em uma ampla passagem que conduzem à entrada do prédio. O prédio é retangular e apresenta dois pavimentos, ambos com grandes janelas de esquadria azul envidraçadas, cujos vidros são, na sua maioria, retangulares, estreito e horizontais. Na porção em que o telhado encontra a parede da fachada, os vidros são maiores e em formato triangular, acompanhando o desenho geométrico do telhado em zig-zag. Na parede que divide as esquadrias do primeiro e do segundo pavimento, há um frontão de azulejos que cobrem uma faixa larga em toda a extensão do prédio. Os azulejos possuem fundo claro e cada peça tem o um desenho de losangos em linhas coloridas. Fim da descrição.

Nesse período, o corpo docente do Colégio de Aplicação era constituído por professores de 1º e 2º graus e professores da Faculdade de Educação. A partir de 1980, os professores de carreira de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, ou seja, “passaram à condição de professores de 3º Grau, condição única em relação aos demais Colégios de Aplicação do país” (UFG, 2017, p. 1).

É a partir de 1994, que o Colégio de Aplicação passa a se chamar Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, unidade vinculada à Pró-reitoria de Graduação. O CEPAE atende a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, oferta um curso de especialização *lato sensu* e o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (UFG, 2017; 202_).

O atual Regimento define o CEPAE como uma unidade específica da UFG que desenvolve a Educação Básica, sendo campo de estágio para os diversos cursos que fazem interface com a Educação Básica, desenvolvendo atividades que visam a produção do conhecimento e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação. É uma escola de Educação Básica conforme a LDB, que desenvolve “ensino experimental, público e gratuito, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do educando, independente de sexo, raça, cor, credo, situação socioeconômica, opção política e qualquer preconceito ou discriminação, a partir de atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação” (UFG, 2018).

Na página institucional do CEPAE foram identificadas três publicações periódicas: o Diário CEPAE, a Folhinha Aplicada e a Revista Polyphonía. O Diário CEPAE é o jornal do Programa de Residência Pedagógica em Educação Física da UFG que divulga pesquisas e ações realizadas no campo da Educação Física no Ensino Básico. O diário é veiculado no website do CEPAE em formato pdf. Até o encerramento desta pesquisa apresentou duas edições, uma de 2021 e outra de 2022.

A Folhinha Aplicada, criada em 2006, é um projeto de extensão do Departamento Pedagógico do CEPAE. O Folhinha Aplicada (ISSN 2595-0576) está vinculado às pesquisas de Arte, psicanálise e educação e procedimentos estéticos do cinema e as vivências da infância, letramento e estudos interdisciplinares. A publicação on-line é fruto de um produto educacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do PPGEEB/CEPAE/UFG. A Folhinha Aplicada, em formato digital, é distribuída em um site próprio e com alguns recursos interativos (exemplo: ouvir música e apresenta parte de seu conteúdo em formato de vídeos).

E a última, a Revista Polyphonía (ISSN 2238-8850) é uma revista científica, vinculada ao PPGEEB/CEPAE/UFG de publicação semestral. A revista visa promover discussões acadêmicas sobre Ensino na Educação Básica, divulga ensaios, pesquisas e experiências pedagógicas. Recebe artigos originais e inéditos. Faz uso da avaliação *double blind* e adota uma política de Acesso Livre e gratuito ao seu conteúdo. Utiliza a ferramenta *Open Journal System* (OJS/PKP) para hospedagem e distribuição. É indexada pela: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE/CBEC/INEP/MEC)²⁰, *Directory of Open Access*

²⁰ Levantamento bibliográfico exaustivo de bibliografia pedagógica, promovido desde 1935 pelo INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/politica-da-bibliografia-brasileira-de-educacao-bbe>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Journals (DOAJ), Edubase, Iresie, IBICT/SEER, Latindex, Sumários.Org, Google Scholar e Oasis.

Conforme o Censo Educacional (QEDU, 2022), o CEPAE é uma escola urbana, com 747 alunos e 82 professores. Segundo dados de 2022, o censo aponta que 53% das escolas públicas do Estado de Goiás possuem bibliotecas com bibliotecários e 41% nas escolas públicas de Goiânia, enquanto a rede privada tem uma cobertura de 80% das escolas com bibliotecas e bibliotecários.

Observando os dados disponíveis do Ideb, o CEPAE possui um desempenho superior da média estadual e da média municipal nas duas fases do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Comparativo Ideb CEPAE/UFG x Estado GO x Goiânia conforme QEDU

	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ano
CEPAE	7	6,8	-	2021/2017
Goiás	6,4	5,2	4,7	2019
Goiânia	6	5,4	4,7	2019

Fonte: QEDU; IBGE, 2017, 2019, 2021.

Conforme reportagem do Jornal UFG (2019), 62,4% dos egressos do CEPAE são aprovados no ensino superior por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada) do Ministério da Educação, principalmente em universidades públicas, incluindo a UFG. Segundo a reportagem a alta taxa de aprovação se deve às metodologias de ensino aplicadas na escola, “um corpo docente e de técnicos administrativos em educação altamente qualificado”, sendo os docentes na sua maioria doutores.

O ingresso no CEPAE se dá por meio de edital público de sorteio de vagas. Ao apresentar o Projeto Pedagógico de Curso, é definido que é papel do CEPAE ser mediador da busca pela transformação social entre a formação do indivíduo e a realidade social, organizando o trabalho pedagógico de maneira crítica, avaliando contradições presentes na sociedade com o objetivo de formar “sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade democrática e justa”. Está, portanto, baseado no pressuposto de que a apropriação de conhecimentos sistematizados ao longo da história, que permite aos alunos analisarem e compreenderem as contradições presentes na sociedade; e possuindo tais saberes, podem vir a formular novas concepções de mundo, humanidade, sociedade, cultura e produção de conhecimento (UFG, 2018, p. 3).

A estrutura curricular da Educação Infantil do CEPAE está organizada em cinco agrupamentos com 800 horas anuais para os agrupamentos de período parcial e 1440 horas anuais para os agrupamentos de período integral, ambos compreendidos em 200 dias de aula estabelecidos no calendário acadêmico da UFG.

O Ensino Fundamental está subdividido em anos iniciais (1º a 5º ano) e anos finais (6º a 9º ano).

Tabela 2 - Componentes curriculares e carga horária do Ensino Fundamental do CEPAE
UFG 2018

Disciplina	1º ao 5ºano	6º ao 7ºano	8ºano	9º ano
Arte/Música	64h a 96h	64h	64h	64h
Ciência	64h a 96h	64h	64h	64h
Geografia	64h a 96h	96h	96h	96h
História	64h a 96h	96h	96h	96h
Matemática	160h a 192h	160h	160h	128h
Português	160h a 192h	128h	128h	128h
Ed. Física	96h a 128h	96h	96h	96h
Inglês	-	64h	64h	64h
Francês	-	64h	64h	64h
Espanhol	-	64h	64h	64h
Sociologia	-	-	-	64h
Informática	-	64h	64h	-

Fonte: UFG, 2018

O currículo escolar do Ensino Médio do CEPAE é composto pelas disciplinas e áreas previstas pela Base Nacional Comum Curricular Linguagens e suas Tecnologias (Português, Artes, Música, Educação Física e Língua estrangeira) sendo ofertado inglês ou francês e espanhol; Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química, Biologia e Física) e Ciências Humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Somado a isso são ofertadas 64h de disciplinas eletivas obrigatórias e o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM).

O TCEM foi instituído em 2013 como uma via para a iniciação científica dos alunos do Ensino Médio, favorecendo a integração do ensino e da pesquisa durante o período formativo. É uma disciplina obrigatória que envolve atividades de pesquisa, orientação, escrita de artigos, participação em eventos e seminários sob orientação de docentes e/ou técnicos do CEPAE/UFG. As atividades do TCEM ocorrem ao longo de todas as séries do Ensino Médio e sua apresentação no terceiro ano ante uma banca avaliadora composta por três professores.

O estudante, em comum acordo com o orientador, tem a opção de entregar o TCEM em formato de monografia, artigo, resumo expandido, documentário, exposição, apresentação artística e/ou cultural (sendo às três últimas exigido acompanhar um resumo expandido de 500 palavras).

Conforme o PPC, a biblioteca é um espaço pedagógico disponível para toda a comunidade da UFG, vinculada técnico-administrativa ao Sistema de Bibliotecas da UFG (Sibi). A BSCEPAE, no Regimento escolar, é listada como um dos setores acadêmicos do CEPAE, que segundo define o regimento, compreende um grupo de setores composto por profissionais técnicos, responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades. No caso da BSCEPAE, as normas são estabelecidas pela Biblioteca Central da UFG em comum acordo com a Direção do CEPAE.

Figura 2 - Biblioteca do CEPAE



Fonte: UFG, 2020.

Descrição da imagem: fotografia panorâmica do ambiente interno da BSCEPAE. Da esquerda para direita. Na parede há uma janela de vidros retangulares e horizontais, acima das vidraças existe um equipamento de ar-condicionado, e abaixo uma longa mesa retangular encostada na parede que dispões dois computadores de mesa na cor preta e duas cadeias de encosto azul. Paralelo ao espaço dos computadores, há uma longa mesa retangular formada por mesas retangulares menores e circundada por doze cadeiras de encosto e assento azuis. Ao fundo e à esquerda da fotografia, na extremidade mais distante da mesa, há diversas estantes de livros, na lateral mais longa da mesa, oposta aos computadores, há pelo menos cinco corredores de estantes cinzas repletas de livros, no centro da fotografia, mais dois corredores. Do centro da fotografia para o lado direito, encontra-se um espaço com cadeiras pretas organizadas como se fosse um mini auditório. Ao fundo desses espaço há uma parede de pedras perpendicular à uma janela grande de vidros estreitos e retangulares que ocupam quase que uma parede completa. Na parede de pedras há um armário de metal na cor cinza com algumas gravuras coloridas na porta, ao lado dele e da janela encontram-se duas estantes expositoras. No canto inferior direito da fotografia encontra-se uma parcela do balcão de atendimento. O balcão tem uma superfície escura com uma base clara semelhante ao piso. O piso é liso, claro e uniforme, seu padrão percorre a extensão da biblioteca. Fim da descrição.

A BSCEPAE é expressamente compreendida no texto do PPC como uma biblioteca escolar a serviço das demandas específicas dos estudantes e professores do CEPAE.

Em uma rápida análise do texto completo do PPC foram identificadas 24 ocorrências do termo ou prefixo “biblioteca”, sendo uma excluída da análise por não estabelecer relação com a BSCEPAE. Foi possível notar que a biblioteca é identificada tanto pelo espaço físico que ocupa na estrutura do colégio quanto por sua utilidade no currículo escolar.

Tabela 3 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca no PPC CEPAE UFG 2018

Contexto	Ocorrências
Biblioteca = Estrutura física ou administrativa	6
Biblioteca = espaço de acesso à cultura e informação para o docente	0
Biblioteca = Apoio	0
Biblioteca = Colaboradora	1
Biblioteca = Metodologia/ Instrumento pedagógico voltado ao aluno	16
Não se aplica	1
Total	24

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A BSCEPAE não possui um *website* próprio. Na página do colégio também não é possível encontrar dados acerca da biblioteca, exceto se pesquisarmos pelas notícias. Nas quais podemos encontrar algumas ações relacionadas à biblioteca e algo semelhante a um FAQ (*Frequently Asked Questions*).

No *website* do Sistema de Bibliotecas da UFG é possível identificar as informações de contato e horário de funcionamento da BSCEPAE e um breve histórico. Segundo essa fonte, desde o início das atividades do Colégio, houve em suas dependências uma biblioteca para atender os alunos da educação básica. Em 1973 essa unidade passa a fazer parte do Sibi/UFG, integrando o regimento da Biblioteca Central. Em 2014, a unidade foi reinaugurada e passou a se chamar Biblioteca Seccional CEPAE Prof. Geraldo Faria Campos. Em 2017 a gestão de pessoal da BSCEPAE foi transferida para a Biblioteca Central.

A biblioteca utiliza o sistema Sophia para gerenciar o acervo, que possui cerca de 32 mil exemplares composto por livros, gibis, trabalhos acadêmicos, dicionários, atlas, enciclopédias, CDs e DVDs. A biblioteca funciona das 8h às 17h e oferece os serviços de

empréstimo domiciliar, consulta Local, pesquisa bibliográfica, visitas orientadas, espaços de estudo, computadores de estudo e consulta, carteira de usuário, reserva de itens do acervo e acesso à internet. Oferece, ainda, “momentos literários e contação de histórias, promovendo e incentivando a leitura” (UFG, 201[7]).

A biblioteca possui um perfil no Instagram (@bscepae) criado em novembro de 2019, onde publica informações da rotina da biblioteca e divulga algumas ações que realizou junto à comunidade escolar. Até o dia 14 de julho de 2023 a conta possuía 273 seguidores e 46 publicações.

4.1.2 Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação - CAP-UFPE

A Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, a Biblioteca CAP-UFPE, está localizada nas dependências do Colégio de Aplicação. O CAP-UFPE está sediado na Cidade Universitária da UFPE, na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco. A cidade do Recife possui 1.488.920 habitantes (IBGE, 2022) e está localizada na região Nordeste do Brasil.

Figura 3 - Fachada do Colégio de Aplicação da UFPE



Fonte: UFPE, [s.d].

Descrição da imagem: Fotografia da fachada do Colégio de Aplicação da UFPE. Em frente ao prédio há um estacionamento. Próximo das janelas do prédio encontram-se árvores altas, com copas cheias de folhas verde e caules lisos. No centro da imagem está a entrada principal, marcada por uma grande, alta e larga parede azul escura que é mais alta que o telhado do colégio. Perpendicular a essa estrutura fixa-se o frontão da entrada com o nome do colégio escrito em letras vermelhas: “Colégio de Aplicação UFPE”. O prédio possui dois pavimentos, apresenta tijolos laranjas na fachada, segmentados por faixas horizontais de concreto, com janelas retangulares com a base estreita, as janelas são compostas por oito conjuntos de vidraças quadrados. Fim da descrição.

O CAP-UFPE foi fundado em 10 de março de 1958. Inicialmente se chamava Ginásio de Aplicação e funcionava junto à Faculdade de Filosofia e concebido como um laboratório experimental que atendia aos acadêmicos das diversas licenciaturas. O Parecer CFE292/1962 o Ginásio foi transformado em um espaço de experimentação e demonstração de inovações pedagógicas, ao atendimento das disciplinas de Prática de Ensino. Em 1969 passou a ser denominado Colégio de Aplicação e ampliados os níveis de ensino. Desde 1976 atua no Campus Universitário, na Cidade Universitária, sendo um componente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2016).

A Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica (ISSN 2447-6943) é publicada anualmente pelo CAP-UFPE abordando as áreas presentes na Educação Básica e suas multi e interdisciplinaridades, aceita artigos, relatos de experiência, resenha, entrevistas e ensaios visuais. A revista aceita trabalhos de Doutores/as, Mestres/as, Doutorandos/as, Mestrandos/as e Graduandos/as em português. Está hospedada no portal de periódicos da UFPE e é indexada pelo Diretório de Políticas editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (DIADORIM), Google Acadêmico, LivRe (Revistas de Livre Acesso), Latindex e Sumários de Revistas Brasileiras (Sumários.org).

Conforme o Edital 3, de setembro de 2022 (UFPE, 2022), o CAP-UFPE promove ingresso por meio de sorteio, do total de 56 vagas, 50% são destinadas para ampla concorrência, outros 50% destinados a estudantes oriundos de Escolas Públicas e quatro do total de vagas reservado para estudantes com deficiência.

De acordo com o Censo Educacional (QEdU, 2022), o CAP-UFPE é uma escola urbana, com 404 alunos e 86 professores. Segundo dados de 2022, o censo aponta que 37% das escolas do Estado de Pernambuco possuem bibliotecas com bibliotecários e 71% nas escolas públicas de Recife, enquanto a rede privada tem 68% de cobertura.

Observando os dados disponíveis do Ideb, o CAP-UFPE possui um desempenho superior à média estadual e da média municipal no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tabela 4 - Comparativo do índice Ideb CAP-UFPE x Estado PE x Recife conforme QEdU

	Anos Finais	Ensino Médio	Ano
CAP-UFPE	7,3	7,7	2019
Pernambuco	4,7	4,4	2019
Recife	4,8	4,2	2019

Fonte: QEdU; IBGE, 2019.

Conforme o regimento escolar, o CAP-UFPE é uma Unidade Gestora e Acadêmica, com autonomia didático-científica, administrativa e financeira, tem por finalidade ministrar o Ensino Básico e cursos de pós-graduação lato sensu, na sua área de atuação; promover e desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que busquem construir conhecimento referente aos níveis fundamental e médio; constituir parcerias para promover inovações pedagógicas; constituir espaço para a realização de práticas pedagógicas e estágios supervisionados dos estudantes dos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada da Universidade; e desenvolver, coordenar e executar ações de pesquisa e extensão, no âmbito da Educação Básica. Atuando de forma integrada com as demais unidades acadêmicas da Universidade com o objetivo de promover a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica (UFPE, 2021).

O CAP-UFPE compreende a escola como uma instituição que dialoga com as esferas pessoal, social e profissional, bem como, com as tensões que emergem dessas relações. Para o CAP-UFPE a ação de educar é uma atividade relacional que reconhece que o ensino-aprendizagem está associado à diversas dimensões. E defende que qualquer projeto de escola pensado para a atualidade deve considerar que há novas maneiras de interagir e que isso se manifesta no modo de pensar e atuar e reverbera na sociedade e formação do professor e do aluno do Ensino Básico e do Ensino Superior (UFPE, 2016).

Espera que a educação esteja voltada para uma formação geral sem perder de vista o contexto histórico, constituindo-se em um ambiente de participação e de desenvolvimento da cidadania. Portanto, a educação tem por finalidade assegurar ao aluno a formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos superiores.

No CAp UFPE são aplicados os modelos de formação de professores e de prática docente: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, baseada em Diniz-Pereira (2014 *apud* UFPE, 2016) coexistindo olhares e práticas pedagógicas diversas que se estruturam e se transformam ou não no exercício intencional e sistemático da condução pedagógica. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses modelos:

Quadro 11 - Modelos de Racionalidade aplicados no CAP-UFPE 2016

Modelo de Racionalidade Técnica	Modelo de Racionalidade Prática	Modelo de Racionalidade Crítica
Treinamento de habilidades comportamentais específicas e observáveis.	Ênfase na experiência e na aprendizagem decorrente da prática.	Produção do conhecimento é contextualizada.
Transmissão do conteúdo científico e/ou pedagógico baseada na teoria e na técnica.	Professor pesquisador que estimula a construção do conhecimento a partir da prática docente.	Entendimento das relações estabelecidas entre as pessoas, o meio e o tipo de conhecimento nele construído.
Paradigma tradicional de ensino.	Modelo de ensino que favorece a autonomia, o pensar e a reflexão-na-ação.	Ensino e aprendizagem concebidos para a promoção da igualdade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade.
Desconsideração das habilidades práticas do ensino.	Busca de solução para problemas enigmáticos, inquietantes e incertos.	Problematização da realidade vivida em seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais.
Visão instrumental dos problemas dados.	Visão interpretativa da realidade.	Concepção política e dialógica de educação.

Fonte: UFPE, 2016, p. 26-27.

É missão do CAP-UFPE “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada.” (UFPE, 2016, p. 29). E abarca ideais de professores, alunos e seus familiares, servidores técnicos e trabalhadores terceirizados ao vislumbrar modelo de sociedade, ser humano, educação e escolar. Portanto, são os princípios desse colégio:

- **Concepção de Mundo e Sociedade**

As vozes do CAP associam-se para ecoar a compreensão de que a sociedade contemporânea democrática e multiculturalmente referenciada carece de indivíduos agindo conjuntamente na construção de um mundo melhor, fundamentados na cidadania, na dignidade da pessoa humana e nos valores sociais do trabalho, em consonância com a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à defesa da paz, à garantia do desenvolvimento nacional, à redução das desigualdades sociais e regionais, e à promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Essa é a sociedade que queremos: baseada no pleno desenvolvimento e valorização do ser humano e fortemente empenhada na manutenção dos princípios da liberdade, da justiça, da ética, da democracia e da solidariedade. (UFPE, 2016, p. 31)

- Concepção de ser humano - sugere-se que na sociedade idealizada se faz necessário um cidadão atuante, crítico, reflexivo, participativo da vida política e social, movido pelo bem comum, que valoriza a justiça e a democracia. Responsável, pois se preocupa com os valores éticos, com a qualidade dos serviços estatais, aparelhamento e recursos públicos, defensor das relações igualitárias, das garantias de direitos humanos universais, engajado em movimentos culturais e difusor das questões de proteção ambiental.

Este é o cidadão desejado para sociedade que vislumbramos: constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltado para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares. (UFPE, 2016, p. 31)

- Concepção de Educação e Escola - a formação do CAP-UFPE tem por objetivo formar cidadãos (compreendidos em uma série de capacidades). Reforça-se que a escola é atinente e envolvida com a realidade social que a cerca, que colabora com a construção do cidadão e que se fortalece com a participação efetiva da comunidade, especialmente na busca de alternativas comuns para a construção da sociedade desejada.

Na concepção de Educação do CAP-UFPE as capacidades do cidadão residem: no compreender os fundamentos científicos, artísticos, tecnológicos, éticos, sociais e/ou políticos associados às relações estabelecidas com a realidade vivenciada, abarcando a formação conceitual, atitudinal e procedimental. É característica também a independência na aprendizagem, desenvolvendo-a de maneira contínua, conforme a necessidade de maneira intelectualmente autônoma e com pensamento crítico e reflexivo. Inclui a solidariedade e tolerância com os seus e outros como meio de fortalecer laços; criar, difundir e reconhecer culturas, ressaltando a importância de reconhecer e difundir as culturas tradicionais locais “da diversidade cultural brasileira”. É enumerado também a capacidade de desenvolver o espírito científico, de maneira a vê-la como caminho para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como, socializar conhecimentos a fim de estreitar o diálogo com a comunidade e ensinar e aprender com ela (UFPE, 2016).

O currículo do CAP-UFPE é composto por componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por uma parte diversificada. Materializa-se da seguinte forma:

Quadro 12 - Componentes curriculares do CAP-UFPE conforme PPP 2016

	Anos finais	Ensino Médio
BNCC	Língua Portuguesa, Música, Artes Plásticas; Educação Física; História; Geografia; Matemática; Ciências; Física e Química	Língua Portuguesa, Inglês, Francês, Espanhol, Educação Física, Artes Plásticas/Fotografia, Música, Teatro, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Física e Química
Diversificada	Francês, Inglês, Teatro, História dos povos indígenas; Construções Geométricas; Pesquisa no Ensino Fundamental; Desenho Geométrico; História das Ciências; Clube do Livro Literário; Tópicos Especiais em Estudos Culturais: cultura Germânica - Hispânica; África e Cinema; Orientação Educacional	Design de jogos, Geometria Gráfica Tridimensional, Artes e Francês, Política e Eleições e Orientação Educacional.

Fonte: Adaptado de UFPE, 2016.

Conforme o PPP, os componentes diversificados não são permanentes, alternam conforme o contexto vivenciado pela comunidade escolar. Há uma ressalva interessante com relação ao componente Informática, presente no currículo do CAP-UFPE até 2012. Segundo o documento, o Pleno deliberou que elementos da tecnologia deveriam ser abordados de maneira transversal, contínua e sistematizada nos distintos conteúdos e a critérios dos respectivos docentes e práticas.

Diferentemente de alguns colégios que preferiram conduzir em apartado, o CAP-UFPE insere no texto do PPP a fundamentação da condução do atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e configura-se como uma educação Inclusiva emancipatória que visa o desenvolvimento pleno das potencialidades e autonomia para um exercício digno da cidadania.

É apresentado um estudo quali-quantitativo realizado em 2015 junto aos docentes do CAP o qual evidencia a dimensão das atividades docentes no ensino, pesquisa e extensão. Inclui uma análise que relaciona as preferências por atividades culturais e a frequência habitual que permeiam a vivência dos professores do CAP. Nesse sentido, a frequência na biblioteca é um elemento mensurado. Considerando o universo de 44 docentes e uma amostra de 20 participantes do estudo, as atividades com maior habitualidade são: Navegação na internet (19), Ler materiais de estudo/formação (18) e Ouvir música (17). As

com menor habitualidade são: Pintar ou aprender a esculpir (0), Estudar/ensaiar teatro (2), Estudar ou tocar algum instrumento (4), Frequentar a biblioteca (4).

A pesquisa indica que mesmo não frequentando a biblioteca com assiduidade, a leitura é um ato cultural bastante presente na rotina dos docentes do CAP. O professor demonstra ter acesso a jornal, revista, livros técnicos ou literários, seja por meio de empréstimo, seja por compra, seja por consulta na internet. Ler jornal, ouvir música, navegar na internet, realizar atividade física também são predileções culturais destes docentes os quais sinalizam realizar tais afazeres habitualmente. (UFPE, 2016)

Investigando como a biblioteca é apresentada no conteúdo do PPP, foram identificadas 20 ocorrências do termo ou prefixo “biblioteca”.

Tabela 5 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca no PPP do CAP-UFPE 2016

Contexto	Ocorrências
Biblioteca = Estrutura física ou administrativa	11
Biblioteca = espaço de acesso à cultura e informação para o docente	2
Biblioteca = Apoio	1
Biblioteca = Colaboradora	0
Biblioteca = Metodologia/ Instrumento pedagógico voltado ao aluno	0
Não se aplica	6
Total	24

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Depreende-se desses dados que a partir do PPP a biblioteca representa, com maior evidência, uma figura administrativa, um espaço, um local. Sua presença no texto demonstra que esse ambiente desempenha alguma função importante para o contexto escolar, todavia, o documento não fornece muitos elementos de compreensão de que outras dimensões se encontram tal importância no cotidiano pedagógico do Colégio e no atendimento de seus objetivos.

Segundo o Regimento do CAP-UFPE, o Coordenador da Biblioteca tem direito à voz junto ao Conselho Gestor. Acredita-se que essa distinção reside no fato de os servidores da biblioteca não pertencerem ao quadro de servidores da escola, a coordenação também não é indicada ou designada pelo Diretor do CAP e a biblioteca ser considerada um “Órgão

Complementar” na estrutura da Gestão Acadêmica e Administrativa do CAp (UFPE, 2021). Inclusive, com relação à representação dos servidores técnico-administrativos no Conselho Gestor do CAp, o Regimento define que a escolha se dá dentre e pelos servidores lotados no CAp, além de deixar a cargo da Direção ou do Conselho a decisão de “convidar servidores técnico-administrativos e docentes para opinar, emitir parecer ou auxiliar na apreciação e tomada de decisão do respectivo Conselho” a depender da complexidade da matéria pedagógica ou administrativa (UFPE, 2021, p. 4). Nestes elementos, o Regimento apresenta como é efetuada e relativizada a participação da representação da Biblioteca no contexto da gestão democrática da escola.

A perspectiva da gestão democrática da escola pública é abordada no PPP como um valor de “inquestionável” importância na “participação humana e de formação da cidadania, instrumento necessário à formação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária” (UFPE, 2016, p.81). Estabelece ainda que:

A gestão de uma instituição de ensino, assim como de qualquer outro espaço de interação social, representa um processo que se orienta por uma determinada linha política, formulada a partir da dinâmica das relações que se desenvolvem no espaço e nos grupos que compõem tal instituição, tornando-se uma ferramenta de formulação e implementação de políticas de organização do trabalho escolar. Neste sentido, a gestão democrática na educação significa um processo político-administrativo formulado pela efetiva participação das pessoas nos processos dialógicos e decisórios, em um contexto de interdependências e tendo como mecanismo a prática do diálogo entre os indivíduos, os grupos e as ideias que convergem ou divergem, num exercício permanente de equilíbrio e autonomia entre as partes que constituem o corpo de trabalho educacional. (UFPE, 2016, p. 82)

Permitir o espaço de fala em uma instância de gestão, de exercício de poder político, significa que o profissional que representa a biblioteca pode colaborar nas discussões que afetam a escola e a biblioteca, mas não pode representar votos no contexto escolar, portanto não tem poder de decisão. Isso significa que, no contexto escolar, o coordenador da biblioteca, não dispõe de recursos político-institucionais para viabilizar ou barrar mudanças políticas, administrativas e pedagógicas que venham a interferir direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, no cotidiano da biblioteca. Também desconsidera o poder de decisão e de defesa desse representante ao firmar o posicionamento politicamente relevante à efetivação da missão da biblioteca escolar ante às questões que estão relacionadas diretamente ao seu ambiente de trabalho (o colégio) e o público aos quais objetos de trabalho (informação) devem estar direcionados (os estudantes, os professores e técnicos do colégio).

Elementos que conseqüentemente influenciam na experiência da comunidade escolar no uso da biblioteca, na diversidade, permeabilidade e qualidade dos serviços prestados pela biblioteca e no reconhecimento da competência profissional e na limitação das potenciais contribuições da coordenação da biblioteca no campo da gestão administrativa e pedagógica do colégio para obtenção de objetivos comuns.

Com relação às políticas estudadas deste CAp, foi possível observar que, apesar de considerarem a dimensão da gestão democrática, o texto conduz a compreensão que o poder de decisão e a perspectiva de condução da formação e dos elementos e conhecimentos que integram as metodologias e fundamentos que mobilizam as ações do CAp e que estruturam a formação de profissionais para atuação na Educação Básica estão centradas na figura do professor e das unidades “acadêmicas” da Universidade. É possível identificar a ausência da perspectiva de um grande grupo ao qual pertencem as bibliotecas e seus profissionais chamado “Unidades Administrativas” como partícipes, apoiadores e colaboradores nos processos de ensino-aprendizagem. Aos olhos desta pesquisadora trata-se de uma perspectiva limitante, que restringe a atuação dos servidores técnico-administrativos esvaziando seus discursos à um core essencialmente técnico-burocrático que carece ao reconhecimento intelectual e a competência para contribuir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão propostos nos campos em que atuam ou aos ambientes aos quais pertencem e que perpassam suas atividades laborais.

Figura 4 - Entrada da Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação da UFPE



Fonte: Captura de tela do Instagram @bibcap.ufpe

Descrição da imagem: fotografia da entrada da biblioteca. Aparentemente se trata de um corredor interno do colégio, em que as paredes do são de azulejos de pastilha clara. As portas da biblioteca são brancas, com duas folhas largas e ambas com um vidro retangular de base estreita na borda

interna das portas. Uma das folhas da porta está aberta para o interior da biblioteca. Na parcela que está fechada há uma placa nas cores azul e branco com o texto em letras pretas e em caixa alta informando: “Biblioteca”. Fim da descrição.

A biblioteca do CAP-UFPE não possui website próprio. Na página do CAP é possível identificar a composição da equipe e o contato da setorial. No site do SIB/UFPE há um quadro informativo sobre os contatos e uma breve descrição de todas as bibliotecas setoriais, onde é possível identificar os serviços oferecidos pela biblioteca do CAP.

A biblioteca possui um Instagram tendo iniciado suas postagens em janeiro de 2023, onde apresenta postagens voltadas a divulgação do acervo, textos e personalidades da literatura, com o objetivo de incentivar a leitura de sua comunidade e divulgar as coleções da biblioteca. Até o dia 14 de julho de 2023 a conta possuía 113 seguidores e 12 publicações.

4.1.3 Biblioteca do Colégio de Aplicação - CAP-UFRJ

A Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ está sediada nas instalações do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É uma unidade de informação pertencente ao Sistema de Bibliotecas e Informação (SiBI), criado em 1983 e somente aprovado em 1989 pelo Conselho Superior de coordenação executiva (CSE). O SiBI é um órgão suplementar do Fórum de Ciência e Cultura (FFCC) e é gerenciador de 43 bibliotecas da UFRJ e tem por objetivo principal a interação de suas bibliotecas com a política educacional e administrativa da Universidade.

O SiBI e o FFCC foram institucionalizados em 2018, por meio da Resolução nº 5, que alterou o artigo 55 do Estatuto Universitário, passando a vigorar como categoria de Centro Universitário, o FFCC é composto pelos órgãos suplementares: Museu Nacional, Colégio Brasileiro de Altos Estudos, Editora da UFRJ, Sistema de Bibliotecas e Informação, Casa da Ciência - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia, Universidade da Cidadania, Sistema de Museus, Acervos e Patrimônio Cultural e Núcleo de Rádio e TV (UFRJ, 2018).

As unidades do SiBI/UFRJ são agrupadas conforme os centros de ensino, campi e outras unidades administrativas ou de pesquisa da UFRJ. O SiBI/UFRJ está vinculado ao Centro de Documentação. A Biblioteca do CAP-UFRJ compõe o agrupamento CFCH junto com as unidades CFCH/BT e IFCS.

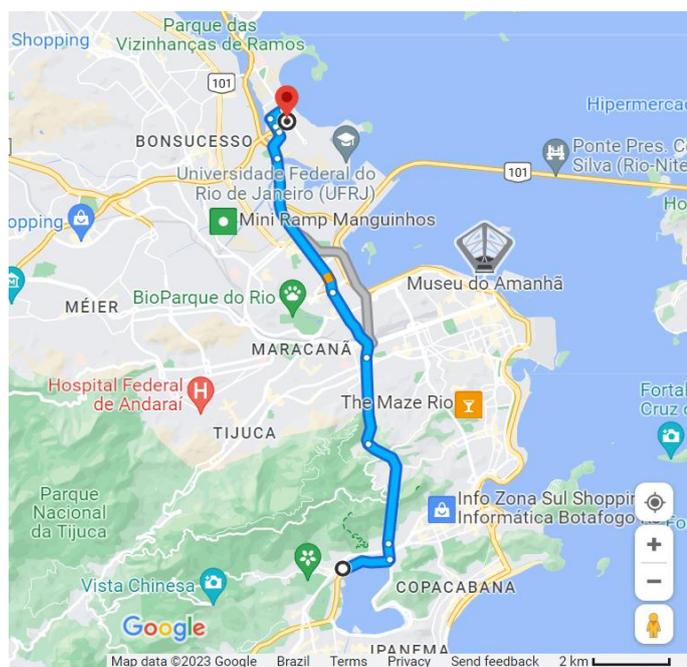
O CAP-UFRJ foi fundado em 1948, sendo o primeiro Ginásio de Aplicação das universidades federais. Quando foi fundado, estava vinculado à Faculdade de Nacional de

Filosofia e até 1985 a Direção e a Vice Direção foram exercidas por docentes da Faculdade de Educação. A partir da década de 1980 ocorreram os primeiros concursos para o quadro de docentes do magistério de 1º e 2º graus, e em 1985 realizada a primeira eleição para a Direção do CAp-UFRJ, momento que assumem a Direção dois docentes do CAp e configura-se uma estrutura organizacional com crescente participação da comunidade escolar (UFRJ, 2022). O colégio oferece Educação Infantil (desde 2019, com a integração da Escola de Educação Infantil - EEI ao CAp), Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Quanto à localização, o CAp/UFRJ, ao longo de sua história, sempre enfrentou problemas devido à inexistência de uma sede própria, tendo funcionado, sempre, em espaços cedidos. De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação realizou suas atividades em um prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. A partir de 1952, a escola foi transferida para o prédio da Praça São Salvador, antiga sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar na rua J.J. Seabra (em prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento. (UFRJ, 2022)

O CAp-UFRJ possui dois endereços, com cerca de 15km de distância entre as sedes (Figura 5).

Figura 5 - Distância entre as sedes Fundão e Lagoa



Fonte: Google Maps, 2023.

Figura 7 - Fotografia do pátio interno do CAP UFRJ Sede Fundão



Fonte: UFRJ, [s.d.]

Descrição da imagem: Fotografia. Do centro da imagem para a direita e em perspectiva, apresenta-se a fachada do prédio na cor branca. É um prédio em dois pavimentos, no pavimento inferior há colunas coloridas nas cores amarelo, azul, vermelho, verde e branco. As colunas são intercaladas por grades. Há uma calçada larga que circunda o prédio. Ela é contornada por pneus cortados em semicírculo pintados nas mesmas cores dos pilares. O pavimento superior possui grandes janelas retangulares em toda sua extensão. Ao fundo, e mais distante, há outra construção mais alta e com muitos pavimentos. À frente do primeiro prédio, preenchendo a fotografia, há um jardim com uma área extensa de gramado natural e uma árvore de tronco largo e copa cheia de folhas verdes. A frente da árvore e em primeiro plano, o gramado natural se mistura com grama artificial, formando um espaço circular contornado e ornado por pneus cortados em semicírculos pintados nas mesmas cores dos pilares do prédio próximo. O pátio é cercado por um muro alto na cor verde bandeira. Fim da descrição

Figura 8 - Fotografia do grafite da fachada do CAP UFRJ Sede Lagoa



Fonte: UFRJ, 2020.

Descrição da imagem: fotografia de parcela da fachada do CAP UFRJ, vista da esquina em que há um poste com placas de identificação das ruas, no qual é possível identificar apenas a Rua J.J. Seabra. Existem árvores ao redor do colégio, em ambos os sentidos, pelo lado externo e interno da escola. O muro do colégio tem pinturas em grafite em múltiplas cores e formas em toda sua extensão que se prolonga para ambas os lados da fotografia. O muro, no ponto de encontro das ruas é oval, e no seu topo, pintado em um retângulo branco e com letras na cor azul está escrito: “CAP UFRJ, 70 anos comprometido com a Educação pública gratuita e de qualidade”. A expressão “educação pública, gratuita e de qualidade” estão em caixa alta. E ao lado da sigla do colégio há o brasão da escola em formato de escudo, circunscrevendo a sigla do colégio. Fim da descrição.

O CAP-UFRJ publica desde setembro de 2006 a Revista *Perspectiva Capiana*, uma publicação semestral de pesquisa, ensino e extensão que apresenta artigos sobre Educação e curiosidades da história do Colégio. Segundo o “Projeto Memória”, até 2017, a revista objetivava o registro de trabalhos produzidos por professores e colaboradores, era em formato impresso e circulava internamente na UFRJ. A partir desse ano, a revista foi reformulada. Passou a aceitar artigos e ensaios fotográficos de pesquisadores de outras instituições de ensino, migrou para o formato digital em dezembro de 2017 (UFRJ, 201_). Intitulada *Revista Perspectivas em Educação Básica* (ISSN 2595-2889), é publicada anualmente e hospedada na plataforma Blogger (UFRJ, 2022).

A cidade do Rio de Janeiro possui 6.211.423 pessoas (IBGE, 2022) e está localizada na região Sudeste do Brasil. Conforme o Censo Educacional (QEdU, 2022), o CAP-UFRJ é uma escola urbana, com 794 alunos e 168 professores. Segundo dados de 2022, o censo aponta que 40% das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro possuem bibliotecas com bibliotecários e 36% das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Enquanto há uma cobertura da rede privada de ensino de 82% no Estado e 53% no município.

Observando os dados disponíveis do Ideb, o CAP-UFRJ possui um desempenho superior à média estadual e da média municipal no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tabela 6 – Comparativo Ideb CAP-UFRJ x Estado RJ x Município Rio de Janeiro conforme QEdU

	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ano
CAP-UFRJ	6,5	6,6	6,6	2019
Estado RJ	5,4	3,9	3,5	2019
Município RJ	5,8	4,9	3,5	2019

Fonte: QEdU; IBGE, 2019.

O ingresso no CAP-UFRJ é realizado por meio de sorteio, divulgado anualmente por meio de Edital. O processo de ingresso para o ano letivo de 2023 considerou as seguintes características e números de vagas:

Quadro 13 - Características do processo de sorteio de vagas do CAP-UFRJ

Ciclo	Vagas - critério mínimo
Infantil 2	15 vagas - crianças nascidas entre 01 de abril de 2020 e 31 de março de 2021.
1º ano do Ensino Fundamental	33 vagas - crianças nascidas entre 1º de abril de 2016 e 31 de março de 2017
6º ano do Ensino Fundamental	11 vagas - crianças nascidas a partir de 1 de março de 2011 (inclusive) aprovadas no 5º ano do Ensino Fundamental em 2022 ou que o tenham concluído em 2021.
1º ano do Ensino Médio	33 vagas - candidatos nascidos a partir de 1 de março de 2007 (inclusive) aprovados no 9º ano do Ensino Fundamental em 2022 ou que o tenham concluído em 2021.

Fonte: Adaptado de UFRJ, 2022.

No mesmo edital, o CAP-UFRJ reservou 50% das vagas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental para ingresso para candidatos com deficiência, ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (UFRJ, 2022).

Conforme o regimento escolar, o CAP-UFRJ tem como finalidade proporcionar aos graduandos campo adequado para observação, prática de ensino e estágio supervisionado; ao estudante do Ensino Básico, visa proporcionar condições para o desenvolvimento biopsicossocial e do pensamento crítico reflexivo numa perspectiva ética e estética; promover pesquisa e extensão objetivando a experimentação e reflexão sobre o processo educacional, de inovações pedagógicas e práticas inclusivas; organizar a formação continuada de professores da Educação Básica por meio de projetos e cursos; proporcionar campo de estudo, pesquisa e observação à comunidade acadêmica da UFRJ e outras instituições de ensino; e promover a interação entre sujeitos da comunidade escolar e o respeito às diferenças (UFRJ, 2018).

Quadro 14 - Áreas de conhecimento disciplinar pelos níveis/segmentos de ensino conforme PPP do Cap-UFRJ 2018

Fundamental I	Fundamental II	Médio
<p>Para todas as séries: Artes Visuais, Ciências, Educação Física, Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Matemática, Música, Oficina da Palavra e Orientação Educacional.</p>	<p>Para todas as séries: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências, Desenho Geométrico, Educação Física, Geografia, História, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Música e Orientação Educacional.</p> <p>Apenas no 9º ano: Ciências Sociais.</p>	<p>Para todas as séries: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Química e Orientação Educacional.</p> <p>Opcionais para todas as séries: Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa.</p> <p>Opcionais (exceto no 3º ano): Artes Cênicas, Artes Visuais, Música</p> <p>Apenas no 1º ano: Ciências Sociais</p> <p>Apenas no 2º ano: Filosofia</p> <p>Apenas 1º e 2º ano: Desenho Geométrico</p>

Fonte: Adaptado de UFRJ, 2018.

No que concerne a proposta pedagógica, o CAP-UFRJ considera um currículo voltado a Educação Básica diversificado, valorizando todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, o quadro 14 apresenta a distribuição curricular.

Segundo o Regimento do CAP, cabe ao Diretor do CAP, designar, dentre o Corpo Técnico-Administrativo, designar as chefias dos setores do CAP, inclusive da biblioteca, sendo composta por bibliotecários lotados e em efetivo exercício no CAP ou no Sistema de Bibliotecas e Informação-SIBI. A organização e funcionamento da Biblioteca, por sua vez, é definida pelo Regulamento Interno da Biblioteca, aprovado em Conselho Diretor. É possível observar, ainda, que a biblioteca não é arrolada como parte pertencente aos Setores Administrativos do Cap, nem como parte dos Setores Curriculares. A exemplo de outros colégios, o Regimento do CAP-UFRJ não deixa expresso como se dá a participação democrática da Biblioteca em específico. Nesse sentido, é possível interpretar que a participação da Biblioteca na condução política da gestão e administração escolar, ocorre por meio dos três representantes do Corpo Técnico Administrativo participantes no Conselho (UFRJ, 2018).

No Projeto Político Pedagógico, foram identificadas três menções à biblioteca. A primeira visa detalhar os eventos que ocorrem no âmbito escolar como meio de estabelecer relações com a comunidade. Nesse tópico, dentre outras ações, são enumerados os projetos vinculados à biblioteca a “Semana da Biblioteca” e a “Ciranda Literária” (que serão tratados em específico na seção 4.5).

As outras duas menções estão relacionadas à articulação do CAP-UFRJ com as demais unidades da UFRJ. Pontua que a Biblioteca do CAP é uma setorial do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e descreve a Biblioteca do CAP como a segunda maior movimentação de acervo dentro do Sistema de Bibliotecas da UFRJ, que atende a um público diversificado e possui acervo singular nas áreas do currículo escolar e na formação de professores.

A partir da leitura do Regimento, no caso da Biblioteca do CAP-UFRJ, não é possível estabelecer de maneira tão óbvia o relacionamento estabelecido entre o CAP e a Biblioteca, semelhante ao que ocorre com as demais. Às menções é possível entender que, em alguma medida, a biblioteca é vista como uma estrutura, todavia não se pode afirmar que essa é uma característica relevante ao PPP.

Apesar de o documento salientar esse aspecto, o que é possível perceber é o entranhamento das ações da biblioteca no contexto do CAP. Ao mencionar as ações da

biblioteca como elementos que promovem tanto relações com a comunidade escolar quanto articulações com a comunidade universitária são sinalizadas a infinidade de conexões subjacentes a essas ações. Portanto, estariam implícitas quaisquer atividades, valores e políticas que possibilitam à biblioteca congregar recursos materiais, imateriais e humanos para manifestar e concretizar objetivos preconizados pelo CAP-UFRJ. Uma leitura superficial do PPP não evidencia tais relações.

Conforme descrito no website da biblioteca, existem registros da atividade da Biblioteca desde 1950. No decorrer de sua história, a unidade sofreu com a ausência de bibliotecário responsável e recursos para aquisição de material, que permaneceu desativada por longo período. Retomou suas atividades em 1993 com uma reformulação do espaço físico, do acervo e dos serviços oferecidos (UFRJ, [s.d.]).

Figura 9 - Fotografia do interior da Biblioteca CAP-UFRJ



Fonte: Soares, 2009.

Descrição da imagem: fotografia do interior da biblioteca do CAP-UFRJ. No canto inferior esquerdo da fotografia há um pedaço do balcão da biblioteca, com tampo vermelho escuro, cor que se repete nas estantes e estruturas de metal das cadeiras da biblioteca. Ao fundo as paredes são brancas, e mais à direita da fotografia há uma grande janela de vidros horizontais com abertura basculante de onde entra luz natural. Em frente à parede branca e à janela encontram-se as estantes repletas de livros. No centro da sala, há pelo menos três mesas grandes e circulares com quatro ou cinco cadeiras. As mesas, na sua maioria têm o tampo claro, assim como o encosto e o assento das cadeiras. Na mesa mais próxima dos livros, dois adolescentes estão sentados compartilhando a leitura de um livro. Em primeiro plano na fotografia, destaca-se a decoração da biblioteca feita com ramos artificiais de

folhagem, em cordões pendentes na vertical, que na extremidade, fixam com um clipe de pressão na cor preta livros de literatura de edições antigas de Monteiro Lobato. A decoração está espalhada pela biblioteca, próximo do balcão e das estantes próximas da janela. Fim da descrição.

A biblioteca possui 18.580 exemplares (UFRJ,2022). Em seu site institucional a apresenta como serviços: consulta local ao acervo, empréstimo domiciliar, eventos, orientação ao usuário, orientação bibliográfica para pesquisa e empréstimo entre bibliotecas.

A biblioteca anualmente disponibiliza em seu site um Catálogo Temático de Literatura Infantil e Juvenil, que apresenta uma seleção de obras organizadas pelos temas mais procurados nas pesquisas realizadas na biblioteca. E visa divulgar os títulos literários do acervo que dão suporte às atividades pedagógicas e aperfeiçoar a busca da informação Figura 10.

Figura 10 - Capa do catálogo temático 2023 da Biblioteca do CAp-UFRJ



Fonte: UFRJ, 2023

Descrição da imagem: capa de publicação bibliográfica. Formato A4 em posição retrato. Composição gráfica da capa em fundo com duas faixas verticais largas nas cores branco e azul escuro. No canto superior esquerdo encontram-se o brasão da UFRJ e a logomarca nas cores azul e preto da comemoração dos 100 anos da UFRJ, informando o ano de fundação 1920 e o ano do centenário 2020. No canto superior direito a logomarca da biblioteca do CAp-UFRJ. Abaixo uma faixa horizontal, larga na cor azul contornada por linhas finas na cor branca destacam o título do documento grafado em letras brancas. O título: Catálogo Temático de Literatura Infantil e Juvenil: Acervo da Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ. Abaixo, a ilustração de um grupo de oito crianças sorridentes e com diferentes características físicas parecem sair de um livro grande de capa vermelha que está aberto na base da ilustração. As expressões das crianças representam emoções relacionadas ao livro: diversão e entusiasmo, apressado e atenção, carinho e interesse. Abaixo, numa faixa horizontal azul e mais estreita que as demais em destaca o ano da publicação, “2023”. Fim da descrição.

Outro serviço oferecido periodicamente é o Boletim Informativo da Biblioteca, em formato digital, as edições de 2018 a 2021 estão disponíveis no website da biblioteca. E ultimamente é veiculado no Blog da Biblioteca (Figura 11).

Figura 11 - Primeira página do Boletim Informativo da Biblioteca do CAP-UFRJ

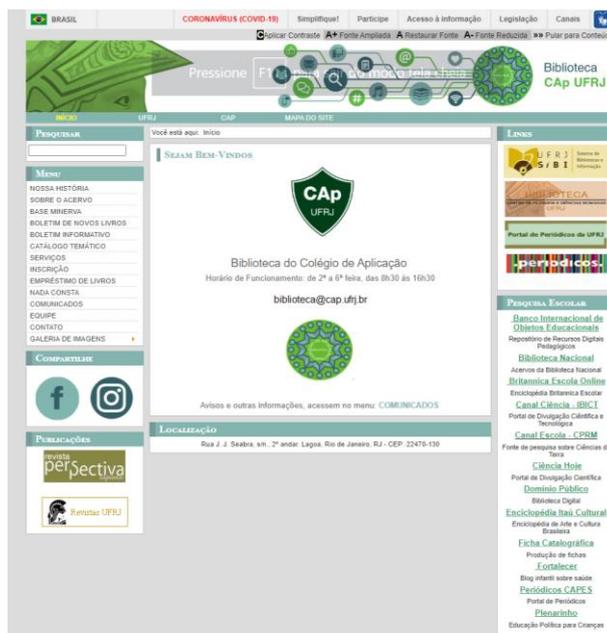


Fonte: UFRJ, 2023

Descrição da imagem: captura de tela da arte gráfica da primeira página da publicação. Em formato A4 em posição retrato. O layout gráfico é composto pela predominância das cores verde e branco. No topo, no canto esquerdo, há um recorte da imagem do brasão da UFRJ em formato estilizado na cor verde. No topo a reprodução da imagem do cabeçalho do site da Biblioteca do CAP-UFRJ. Abaixo, o título do documento. À esquerda, numa coluna verde são feitas citações de Marina Colasanti e Vitor Hugo. No centro sob o título: “Autoria do mês: Marina Colasanti” há a fotografia da autora em uma moldura circular e um texto curso sobre sua biografia. No rodapé da página constam as informações da publicação: “Boletim Informativo da Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ. Ano 6. N. 39/ maio de 2023. Fim da descrição.

No website da Biblioteca há um menu na parte inferior direita da página inicial que relaciona algumas fontes de informação voltadas ao suporte da pesquisa escolar. Nessa coluna, até a data da captura dos dados (14 de julho de 2023) listava a seguintes fontes: Banco Internacional de Objetos Educacionais (Repositório de Recursos Digitais Pedagógicos), Biblioteca Nacional, Britannica Escola Online, Canal Ciência (IBICT), Canal Escola (CPRM - Fonte de pesquisa sobre Ciências da Terra), Ciência Hoje, Domínio Público, Enciclopédia Itaú Cultural, Ficha Catalográfica (direciona a um sistema de informação da UFRJ), Fortalecer (Blog infantil sobre saúde), Periódicos CAPES e Plenarinho (Educação política para crianças).

Figura 12 - Captura de tela da página inicial do site da Biblioteca do CAP-UFRJ



Fonte: UFRJ, 202_.

Descrição da imagem: captura da imagem da tela inicial do site da biblioteca do CAP-UFRJ. No topo o cabeçalho do site em que consta no canto superior direito a logomarca da biblioteca da qual vertem diversos círculos conectados por linhas à logomarca. As linhas remetem à ideia de conexões, tecnologia e circuitos eletrônicos, os círculos de cores azul e verde circunscrevem alguns símbolos que remetem elementos associados aos serviços da biblioteca e ao universo informacional, tais como o símbolo de wi-fi, livro, lupa, coração, diálogo, pessoas, computador, @, #, celular, correspondência, música e curtir. Abaixo, em uma faixa verde e horizontal o menu da estrutura do site com os ícones: início, UFRJ, CAP e Mapa do Site. Abaixo e a esquerda, o menu vertical de navegação do site, dividindo quatro categorias de informações e botões: “Pesquisar”, “Menu”, “Compartilhe” e “Publicações”. Em pesquisar encontra-se a ferramenta de busca do site. No Menu, apresentam-se as opções: Nossa história, Sobre o acervo, Base Minerva, Boletim de Novos Livros, Boletim Informativo, Catálogo temático, Serviços, Inscrição, Empréstimo de livros, Nada Consta, Comunicados, Equipe, Contato, Galeria de Imagens. Na categoria “Compartilhe” há os links para acesso ao Facebook e Instagram da biblioteca representados pelas respectivas logomarcas. E na categoria Publicações encontram-se miniaturas da logomarca com link de acesso da Revista Perspectiva Capeana e Revistas UFRJ. No centro da página em fundo branco, concentram-se as informações da biblioteca (nome, localização, horário de funcionamento, brasão da escola e logomarca da biblioteca). Na direita da página em um menu vertical, há dois grupos de informação: “Links” e “Pesquisa Escolar”. Em links, encontram-se as miniaturas das identidades visuais de quatro serviços externos à Biblioteca do CAP-UFRJ: o link para o site do sistema de bibliotecas da UFRJ, o site da Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, link para o Portal de Periódicos da UFRJ e o link para o Portal de Periódicos CAPES. O grupo de informações “Pesquisa Escolar” relaciona das cores verde e preto links de fontes de informação que foram descritas no conteúdo do texto da dissertação, por isso foi omitido da descrição da imagem. Fim da descrição.

A biblioteca é bastante ativa nas mídias sociais, estando presente no Instagram, Facebook e Youtube. No Youtube, os vídeos postados no canal “Biblioteca do CAP UFRJ” compreendem o período de 2017 a 2021, é possível notar as listas de reprodução é o conteúdo mais recentemente postado. Os quais aparentam ser compilados de conteúdos da plataforma,

organizados em um determinado tema com possível finalidade de uso para atividades promovidas pela equipe da biblioteca.

Já no Facebook e Instagram as postagens são mais frequentes. São encontradas publicações diversas: divulgação das atividades programadas da biblioteca, a participação da equipe da biblioteca em eventos, a participação dos usuários em atividades em que a biblioteca está envolvida, publicações de boas-vindas ao ano letivo e boas férias, publicações relacionadas à datas comemorativas ou relacionadas às políticas públicas de saúde (exemplo: saúde mental do homem, diabetes, vacinação, terceira idade e etc.), também é possível identificar publicações de divulgação científica ou questões atuais e relevantes sobre o campo da Educação e o desenvolvimento da criança e do adolescente). Também foram identificadas publicações que visam a formação de leitores e divulgação do acervo ou o desenvolver o conhecimento sobre alguma temática específica. Até o dia 14 de julho de 2023 a conta de Instagram da biblioteca possuía 3.342 seguidores e 2.144 publicações.

4.1.4 *Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação - BSCA*

A Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação (BSCA/BU/UFSC) está localizada no Bloco B do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/CED/UFSC). A BSCA é uma unidade de informação setorial, pertencente à Biblioteca Universitária (BU/UFSC), o sistema de bibliotecas da UFSC.

O CA/CED/UFSC está localizado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, na Zona Leste da cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Florianópolis é uma cidade com 537.213 pessoas (IBGE, 2022), localizada na Região Sul do Brasil.

Figura 13 - **Fotografia da fachada do CA/CED/UFSC**



Fonte: UFSC, 2013.

Descrição da imagem: fotografia colorida de vista da fachada do prédio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A perspectiva da foto está na direção de quem está saindo do Campus Trindade para o Bairro Carvoeira. Da esquerda para a direita da imagem, encontra-se uma árvore alta e arbustos. O céu azul com algumas nuvens brancas, do centro para a direita da foto está uma larga calçada plana de pedra que se inicia na base da fotografia e encerra próximo da construção em uma escadaria comprida e larga de três ou quatro degraus. A construção consiste em um frontão retangular na cor cinza sustentado por pilares retangulares, equidistantes nas cores laranja, vermelho e azul que constituem uma grande área coberta. No centro do frontão, há uma placa retangular, com duas faixas longitudinais, uma amarela e mais larga e outra azul e fina, uma linha branca separa as faixas amarela e azul. Na faixa amarela, à esquerda, há o brasão da UFSC, ao lado escrito em letras maiúsculas na cor azul o nome “Colégio de Aplicação”, seguido da logomarca da escola nas cores verde, vermelha e branca. Na diagonal inferior, a sigla CED escrita com letras maiúsculas, na cor branca no fundo azul. Os dizeres da placa informam ao visitante o nome do prédio e sua filiação institucional ao Centro de Ciências da Educação da UFSC (CED). Em frente à placa e fixado na calçada da escola, há quatro mastros sem bandeiras. Fim da descrição.

Segundo dados de 2022, o Censo Educacional aponta que 44% das escolas públicas do Estado de Santa Catarina possuem bibliotecas com bibliotecários e 46% das escolas públicas da cidade de Florianópolis. Enquanto a cobertura da rede privada no Estado é de 68% a do município de Florianópolis é 1% mais alta (69%). Ainda segundo o censo, a comunidade escolar do CA era composta por 126 professores e 1152 estudantes de Educação Básica em 2021 (QEdu, 2022).

Observando os dados disponíveis do Ideb, o CA/CED/UFSC possui um desempenho superior à média estadual e da média municipal no Ensino Fundamental, não sendo encontradas informações acerca do Ensino Médio que viabilizem comparações (Tabela 7).

Tabela 7 - Comparativo Ideb CAP-UFSC x Estado SC x Florianópolis conforme QEdu

	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ano
CA/CED/UFSC	6,8	7	Não consta	2019
Santa Catarina	5,9	4,5	3,8	2019
Florianópolis	5,7	4,5	4	2019

Fonte: QEdu; IBGE, 2019.

A instalação do CA/CED/UFSC foi requerida em julho de 1959, mas somente em 1961 foi criado sob a denominação de Ginásio de Aplicação. No período, o ginásio servia de campo de estágio e prática docente aos alunos dos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia. Sua implementação foi progressiva até 1970 e contou com duas turmas para cada uma das quatro séries do ensino ginásial. Nesse mesmo ano, o nome foi

alterado para Colégio de Aplicação, quando também passou a ter a primeira série do segundo ciclo, sendo as demais séries do Ensino Médio implementadas nos anos seguintes.

A partir da década de 1980 é que se implementam oito séries do Ensino Fundamental. E até então os alunos que frequentavam o CA eram filhos de servidores da UFSC. Com a Resolução nº 013/CEPE/1992 que se estabelece o limite de três turmas por série, com 25 alunos cada. E o ingresso de alunos passa a ocorrer via sorteio aberto à comunidade. (UFSC, 2019). Atualmente o CA está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED). O colégio atende ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No Edital de ingresso para o ano letivo de 2023, o CA ofertou vagas para ampla concorrência e reserva para cotas de Ação Afirmativa. O edital ofereceu 55 vagas para ingresso de candidatos com 6 anos completos até 31 de março de 2023, não aprovados no 1º ano do Ensino Fundamental, das quais 42 estavam voltadas à ampla concorrência, 3 reservadas para candidatos com deficiência e 11 para Ações Afirmativas. É possível observar que para as demais turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio o Edital oferta apenas vagas em lista de espera, respeitadas as reservas para os candidatos com deficiência e de ingresso por meio de Ações Afirmativas (UFSC, 2022).

Conforme o regimento escolar, o CA/CED/UFSC é uma unidade de Educação Básica da UFSC, de caráter público, gratuito, laico e inclusivo, que integra o Sistema Federal de Ensino. É uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão com foco em inovações pedagógicas e na formação docente. Sua finalidade é contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com uma atuação participativa na sociedade, de respeito à diversidade e exercício da cidadania de forma solidária e consciente. É campo de formação docente ao estabelecer parceria com os cursos de graduação e pós-graduação de universidades, prioritariamente públicas e gratuitas, possibilitando práticas de observação, pesquisa, estágio supervisionado, ensino e extensão (UFSC, 2019).

O CA/CED/UFSC, em seu website, divulga como um de seus projetos a Revista SobreTudo. Publicado desde 2000, surgiu do desejo de dar visibilidade às produções textuais de estudantes do Colégio de Aplicação. No decorrer dos anos teve seu projeto editorial reformulado e hoje tem como foco e escopo a publicação de textos científicos de pesquisadores da Educação Básica (PIBIC-EM), do Ensino Superior (PIBIC, PIBID, Estágio Curricular e Intercâmbio) e de Programas de Pós-Graduação. É semestral, e utiliza a

metodologia de avaliação por pares duplo-cego. A Revista SobreTudo (ISSN 1519-7883)²¹ é hospedada na plataforma OJS/PKP, e é uma publicação conceito B2 conforme a avaliação Qualis CAPES 2017-2020 nas áreas de Comunicação e Informação, Educação e Educação Física.

A organização administrativa do CA/CED/UFSC está dividida em quatro grandes elementos: Instâncias consultivas e/ou deliberativas; Instâncias Executivas; Serviços que compõem a Equipe Pedagógica e Outros Serviços. A biblioteca está enquadrada como “Outros Serviços”, arrolada juntamente com os setores: Administração de Edifícios, Brinquedoteca, Inspeção e Secretaria Escolar.

Conforme o Regimento, a BSCA está baseada nos princípios expressos no Manifesto das Bibliotecas Escolares da UNESCO e nas diretrizes da IFLA/UNESCO para as bibliotecas escolares.

Objetiva proporcionar informação diversificada e em vários suportes, contribuindo para a inserção dos alunos do Colégio de Aplicação/UFSC na sociedade atual que privilegia a informação e o conhecimento. Procura desenvolver neles competências para a aprendizagem ao longo da vida e promover a Literacia Informacional. É parte integrante do processo educativo ao contribuir para a formação do aluno e colaborar na ação do professor. Deve ser vista como parceira, integrando-se nos projetos pedagógicos e culturais do Colégio de Aplicação/UFSC. (UFSC, 2019)

O regimento reconhece que a BSCA é uma unidade gerenciada pela Biblioteca Universitária, devendo atender às necessidades e conveniências de ordem didático-pedagógica e administrativa, regulamentadas pelo CA. Todavia, arrola atribuições à setorial em vez de direcionar ao Regimento da Biblioteca Universitária (UFSC, 2016) que detém tal competência.

O CA/CED/UFSC apresenta dois documentos que tratam da política pedagógica do colégio, o “Projeto Político Pedagógico” (PPP), de 2019, e a “Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem” (PPEE), de 2022.

No PPP a BSCA é mencionada cinco vezes, sendo atribuídos os fragmentos de contexto apresentados na Tabela 8. É necessário ponderar que ao ser citada como um espaço de acesso à cultura e informação para o docente, o texto adota um sentido muito mais

21 SobreTudo, 2023 Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index> Acesso em: 05 ago. 2023.

próximo à concepção de acesso, de armazenamento e repositório dos produtos e de recursos de um projeto. Trata-se de uma dimensão de valor um tanto distante da que fora atribuída no PPP de outro colégio, que considerava um atributo estético e político de avaliação da diversificação da formação docente relacionada à frequência de leituras em ou provenientes dos serviços prestados por bibliotecas.

Além disso, uma menção foi desconsiderada por não tratar da BSCA em específico. Quando o PPP descreve as características da localização do CA/CED/UFSC evidencia a facilidade de acesso a diversos serviços disponíveis no Campus, incluindo a Biblioteca Central.

Tabela 8 - Ocorrências e contextos do termo biblioteca nos PPPs 2019 CA/CED/UFSC

Contexto	PPP, 2019
Biblioteca = Estrutura física ou administrativa	3
Biblioteca = espaço de acesso à cultura e informação para o docente	1
Biblioteca = Apoio	0
Biblioteca = Colaboradora	0
Biblioteca = Metodologia/ Instrumento pedagógico voltado ao aluno	0
Não se aplica	1
Total	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O PPEE, por sua vez, aborda os marcos normativos que regulamentam a educação inclusiva, a concepção teórica adotada, o contexto do CA/UFSC, os serviços disponíveis e a forma de articulação necessária para o Colégio atingir “uma educação que pense em todos e em cada um” (UFSC, 2022, p. 10). Segundo o documento, o CA prevê a reserva de 5% do número de estudantes por série/ano para estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista. É uma política que visa atender as demandas do público-alvo da Educação Especial em consonância com o PPP, Regimento Interno e Política Institucional da UFSC.

Nesse sentido, são entendidos estudantes público-alvo da Educação Especial: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. E destaca a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial acerca da Educação Inclusiva que:

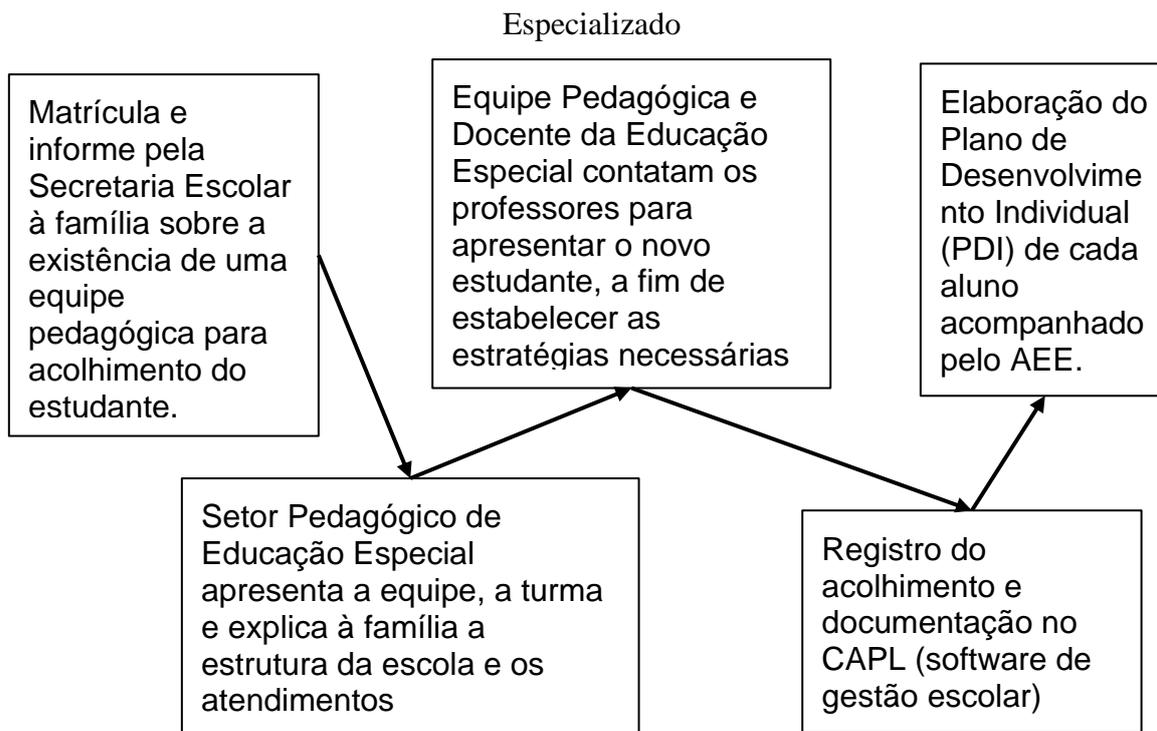
(...) está voltada para o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Cabe aos profissionais proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento do estudante e sua permanência na escola. (UFSC, 2022)

Quanto à abordagem teórica, a política do CA sustenta que as práticas devem envolver todo o contexto social das pessoas. Ao acolher a perspectiva do modelo social²² da deficiência (DINIZ, 2007), compreende-se que o PPEE atribui a todos os atores na condução da política pedagógica do colégio a responsabilidade acerca da promoção da acessibilidade e de uma Educação Inclusiva e equitativa²³.

O acolhimento do estudante público-alvo da Educação Especial e a organização do trabalho no CA estão representados nas Figura 14 e Figura 15. Para fins de compreensão desses fluxos é importante evidenciar que a biblioteca, nos documentos estudados (PPP, PPEE e Regimento Interno), não compõe a Equipe Pedagógica.

22 Fundamentação teórica que propõe a ruptura epistemológica do processo de opressão social (de conceber as pessoas com deficiência na ótica da falta de algo, da incapacidade, como símbolos míticos, de pessoas doentes que poderiam ser treinadas e reabilitadas) ou seja, que contrapõe o modelo biomédico da deficiência. Apropria-se da ideia de que para se ter a independência da pessoa com deficiência, não basta a remoção das barreiras sociais que impedem sua participação plena em todos os espaços da vida social, mas que as relações de dependência que estão naturalmente presentes nesses contextos façam parte da vida de todas as pessoas em maior ou menor grau, pois essas são inerentes à condição humana. Portanto, o “corpo com lesão” não deve ser ignorado, o que os avanços do campo médico sejam negados à promoção do bem-estar. É imprescindível afirmar a deficiência como um estilo de vida, que contesta eticamente os paradigmas da normalidade e exclusão. Portanto é um modelo que reconhece a lesão, reconhece o contributo biomédico e reconhece a estrutura social opressora da pessoa com deficiência, “que humilha e segrega, assim como o sexismo, racismo ou classe social (Diniz, 2007 *apud* UFSC, 2022, p. 22).

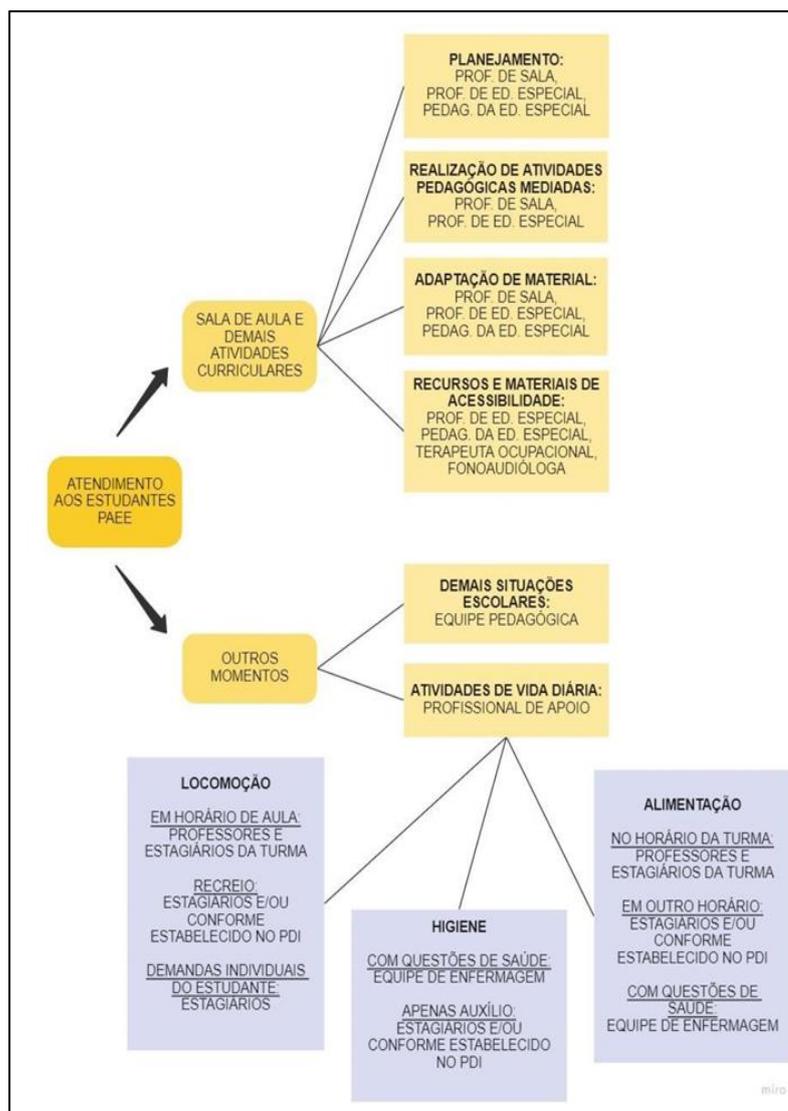
23 Equitativa - compreende-se que a aplicação da lei de forma rigorosa da sua letra leva a situações injustas. Trata-se de um conceito greco-romano que após Aristóteles, precisamente significa a correção da lei. Para os gregos e os romanos, procura-se amenizar o rigor da lei ao justo natural. Para Aristóteles, a equidade é uma forma especial de justiça. Hoje compreende-se como a humanização do direito. A exemplo dos instrumentos aplicados às construções de Lesbos, onde usavam uma régua de chumbo que se adaptava às saliências das pedras, uma vez que a régua de ferro, inflexível, não era capaz de medir as sinuosidades das superfícies (Sousa, Garcia, Carvalho, 1998).

Figura 14 - Fluxo de acolhimento dos estudantes do Atendimento Educacional

Fonte: Adaptado pela autora, 2023 (UFSC, 2022).

Descrição da imagem: esquema gráfico, elaborado com caixas de texto e flechas nas cores preto e branco. Da esquerda para a direita, seguindo o fluxo lógico da imagem, são apresentados o conteúdo textual das cinco caixas de texto: caixa 1, Matrícula e informe pela Secretaria Escolar à família sobre a existência de uma equipe pedagógica para acolhimento do estudante; caixa 2, Setor Pedagógico de Educação Especial apresenta a equipe, a turma e explica à família a estrutura da escola e os atendimentos; caixa 3, Equipe Pedagógica e docente da Educação Especial contatam os professores para apresentar o novo estudante, a fim de estabelecer as estratégias necessárias, caixa 4, Registro do acolhimento e documentação no CAPL (software de gestão escolar), caixa 5, Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno acompanhado pelo AEE. Fim da descrição da imagem.

Figura 15 - Organização do trabalho no AEE/CA/CED/UFSC



Fonte: UFSC, 2022, p.25.

Descrição da imagem: esquema gráfico, elaborado com caixas de texto e flechas nas cores amarelo e azul com letras pretas. Em azul adicionam-se informações referentes a um elemento da estrutura descrita em amarelo. E em amarelo, descreve-se a estrutura da organização do trabalho do Atendimento aos estudantes PAEE, ramificada em dois grupos. O primeiro concentra-se na sala de aula e demais atividades curriculares, ramificando-se em: item 1, “Planejamento”, que envolve o professor de sala, o professor da Educação Especial e o Pedagogo da Educação Especial, item 2 “Realização de Atividades Pedagógicas Mediadas”, que envolve o professor de sala e o professor da Educação Especial, item 3 “Adaptação de material”, que envolve o professor de sala, o professor da Educação Especial e Pedagogo da Educação Especial e o item 3, “Recursos e materiais de Acessibilidade” que envolve o professor da Educação Especial, o Pedagogo da Educação Especial, o Terapeuta Ocupacional e a Fonoaudiologia. O segundo grupo de ramificação definido como “outros momentos” ramifica-se no item 1, “Demais situações Escolares” que envolve a Equipe Pedagógica, e no item 2, “Atividades de vida diária” que envolve o profissional de apoio. Dessa caixa de texto que se ramificam os elementos descritos na cor azul. O item 1, a “Locomoção” que “em horário de aula” envolve os professores e estagiários da turma, que “no recreio” envolve os estagiários e/ou conforme estabelecido no PDI e que nas “demandas individuais do estudante” envolve os estagiários.

O item 2, a “Higiene”, que “com questões de saúde” envolvem a equipe de enfermagem e que “apenas auxílio” envolve os estagiários e/ou conforme estabelecido no PDI.

Apesar de no regimento dizer que a biblioteca é um organismo do colégio e que deve ser vista como parceira do processo pedagógico, no decorrer da análise documental não foram encontrados elementos que evidenciem a perspectiva política desse argumento.

Tanto pelo Portal BU/UFSC (website do sistema de bibliotecas da UFSC) quanto pelo website do CA/CED/UFSC é possível acessar o site da BSCA.

Figura 16 - Fotografias do ambiente interno da BSCA



Fonte: UFSC, 2020.

Descrição da imagem: composição com duas fotografias do ambiente interno retratando dois ângulos distintos da biblioteca, que possui uma parede ao fundo da biblioteca decorada com mandalas coloridas, teto com forro de PVC e luminárias de luz branca dispostas ao longo da sala e o piso sem emendas na cor azul claro. A primeira imagem retrata a biblioteca no sentido da entrada para o seu interior. À esquerda um grande e longo balcão de atendimento com dois computadores. Na face voltada ao usuário, há grandes nichos vazios no balcão que é feito em marcenaria de cor clara. O fundo, na sequência do balcão as estantes azuis cheias de livros e disposta em corredores que desembocam em um corredor largo e central que liga a biblioteca de frente a fundo. À direita da primeira imagem há um painel composto por diversos recortes de papel, imagens e um mapa mundi. A segunda imagem, tem a mesma direção da primeira, porém retrata a vista mais próxima da parede do fundo da biblioteca, no centro da imagem o corredor central da biblioteca em que se vê com maior nitidez as mandalas, à esquerda da foto estão as estantes azuis e dois ou três corredores de fileiras de estantes com os espelhos das estantes numerados, e à direita há dois corredores de estantes na cor vermelha intercalados por duas mesas retangulares, de tampo na cor clara e cadeiras de metal com estofamento na cor vermelha. Fim da descrição.

Há registros da presença da biblioteca por volta de 1961 ou 1962, iniciando suas atividades no Centro de Estudos Básicos da UFSC. Em 1977 passou a utilizar o nome Biblioteca do Colégio, em 1981, foi inaugurada, após sua reorganização. Em 1985 foi transferida para o atual local, foi informatizada em 2007. Em 2016, com a Portaria Normativa N.85/2016/GR passou a integrar o Regimento Interno da Biblioteca Universitária. E com os efeitos das Atividades Pedagógicas Não Presenciais em razão da

Pandemia de Covid-19, ampliou a oferta de serviços em meio digital utilizando as plataformas Moodle, os websites institucionais BSCA e Recursos BSCA.

A biblioteca possui cerca de 30 mil exemplares, um acervo composto por literatura infantil e infanto-juvenil literatura geral (clássica e contemporânea, estrangeira e brasileira) e conteúdo das mais diversas áreas do conhecimento, periódicos, dicionários, enciclopédias, CDs e DVDs, mapas, atlas e materiais pedagógicos produzidos pelo Projeto DUA-COMAR (Desenho Universal de Aprendizagem Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos) voltado para o atendimento de estudantes da Educação Especial do CA. (UFSC, 2023).

A BSCA apresenta como serviços: empréstimo, renovação e reserva de materiais bibliográficos, orientação no uso da biblioteca e seus materiais, orientação na busca de informações e uso dos sistemas da biblioteca, nas bases de dados e outras ferramentas de busca de informações em formato digital ou impresso, levantamento bibliográfico, reserva de salas para professores, serviços de audiovisual, consulta local do acervo, espaço de estudos coletivos e individuais, acompanhamento das atividades do setor infantil.

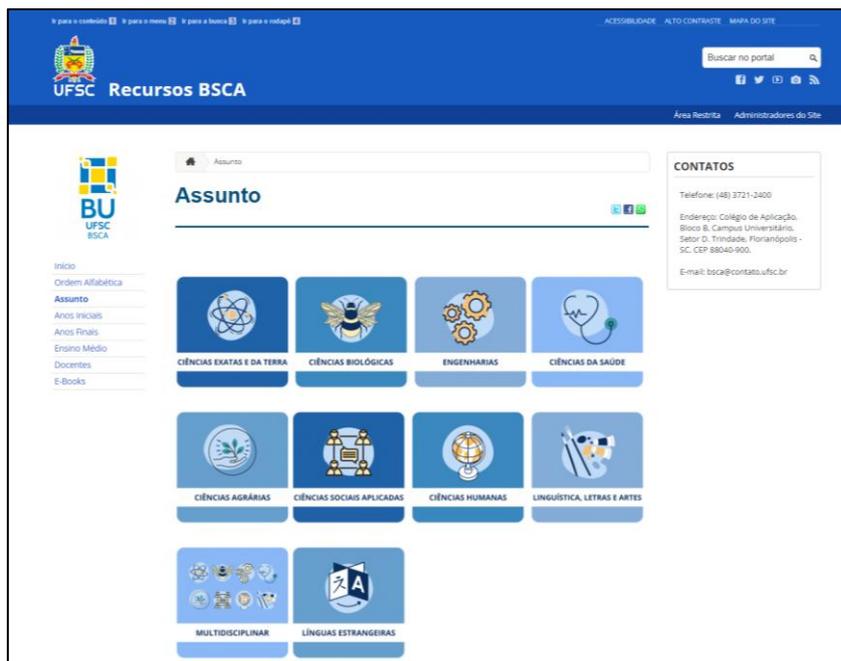
A partir do website da BSCA, é possível acessar outro portal de serviços hospedado pela BU/UFSC, o “Recursos BSCA:

Inicialmente, a Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação contava com uma página chamada Recursos On-line de Informação em seu site próprio, criada para dar suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, ofertando informações da web gratuitas e de qualidade, com foco nos estudantes e docentes do Ensino Fundamental e Médio.

Com o crescimento da página houve a necessidade de melhorar sua navegação e a organização do conteúdo. Para isso, foi desenvolvido este site, que permite navegar mais facilmente pelos recursos. (UFSC, 2022)

Nesse canal, há um menu que apresenta os conteúdos organizados por ordem alfabética, por assunto e por público (anos iniciais, anos finais e ensino médio). Na organização por assuntos é possível observar que o conteúdo é abrangente, compreende as Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar e Línguas estrangeiras.

Figura 17 - Recursos BSCA, página Assunto



Fonte: UFSC 2022.

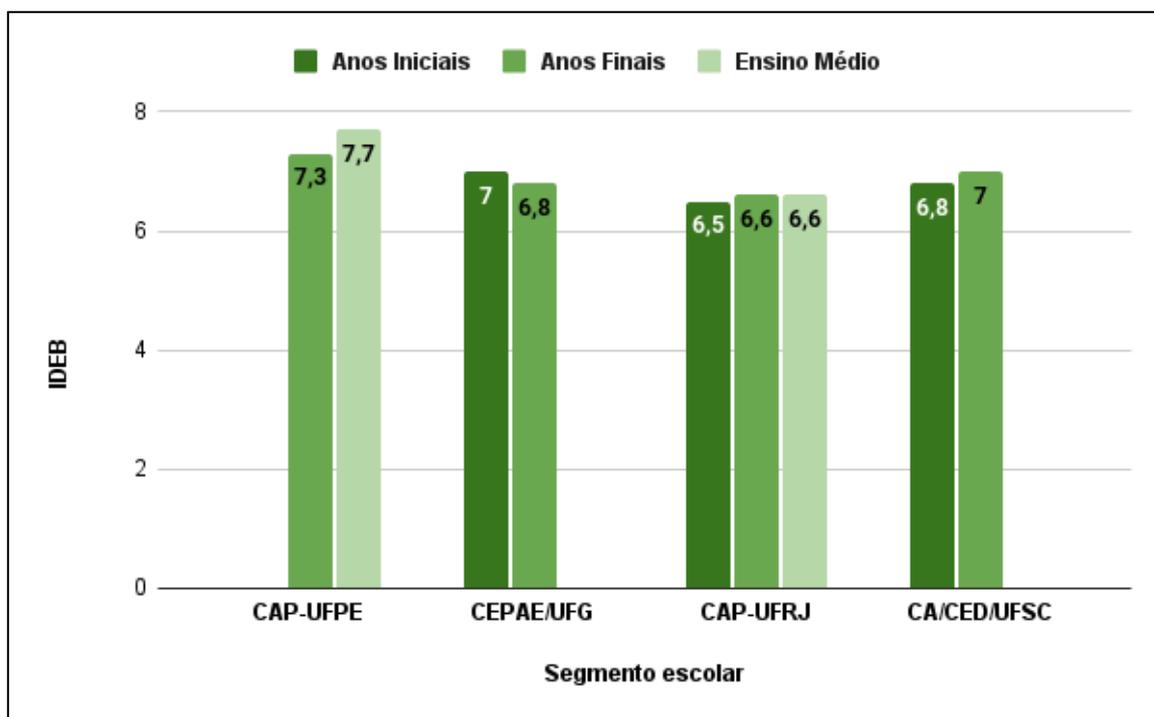
Descrição da imagem: captura da tela do website. Tela em fundo branco, no topo uma faixa azul, à esquerda o brasão da UFSC seguido do título em letras brancas “Recursos BSCA”. À esquerda, abaixo da faixa, em uma coluna vertical, há o menu principal que dispõe abaixo da logomarca da BU UFSC BSCA os títulos: “Menu”, “Ordem Alfabética”, “Assunto”, “Anos Iniciais”, “Anos Finais”, “Ensino Médio”, “Docentes” e “E-books”. No centro da tela, destacado em azul escuro, seguido de uma linha da mesma cor, o título da página “Assunto”. Abaixo, apresenta-se um menu semelhante ao de um smartphone com dez ícones em tons de azul. Cada ícone direciona o usuário para uma categoria de assunto. Cada assunto é representado por um símbolo distinto que segue: ciências exatas e da terra, representado pelo esquema de um átomo; ciências biológicas, representado por uma abelha; engenharias, representado por um conjunto de engrenagens; ciências da saúde, representado por um estetoscópio e um cardiograma; ciências agrárias, representado por um desenho linear de uma mão segurando a muda de uma planta; ciências sociais aplicadas, representado por um esquema de comunicação de pessoas em rede; ciências humanas, representado por um globo; linguística, letras e artes, representado por uma paleta de tintas e pincéis; multidisciplinar, representado pelo conjunto de todas as imagens; por fim, línguas estrangeiras, representado por duas folhas retangulares cruzadas, em que na esquerda há um símbolo de um alfabeto oriental e na direita a letra “a” do alfabeto grego acompanhada de uma seta voltada para a direita demonstrando tal transposição. À direita da tela as informações de contato da biblioteca. Descrição elaborada por Soares, Tachini e Unglaub, 2023 *no prelo*. Fim da descrição.

A BSCA não possui mídias sociais próprias, sendo possível identificar publicações relacionadas a essa unidade setorial nos perfis da Biblioteca Universitária e do Colégio de Aplicação.

4.1.5 Análise Comparativa

Conforme as características destacadas nas seções anteriores, podemos afirmar que todas as bibliotecas descritas nesta pesquisa estão localizadas e atuantes no ambiente dos colégios de aplicação, próximo das comunidades que atendem. Conforme demonstram os gráficos a seguir, os colégios de aplicação apresentam, na sua maioria, Ideb superior aos municípios e estados aos quais pertencem.

Gráfico 2 - Comparativo do Ideb dos Colégios de Aplicação da UFPE, UFG, UFRJ e UFSC conforme dados do INEP de 2017 a 2021



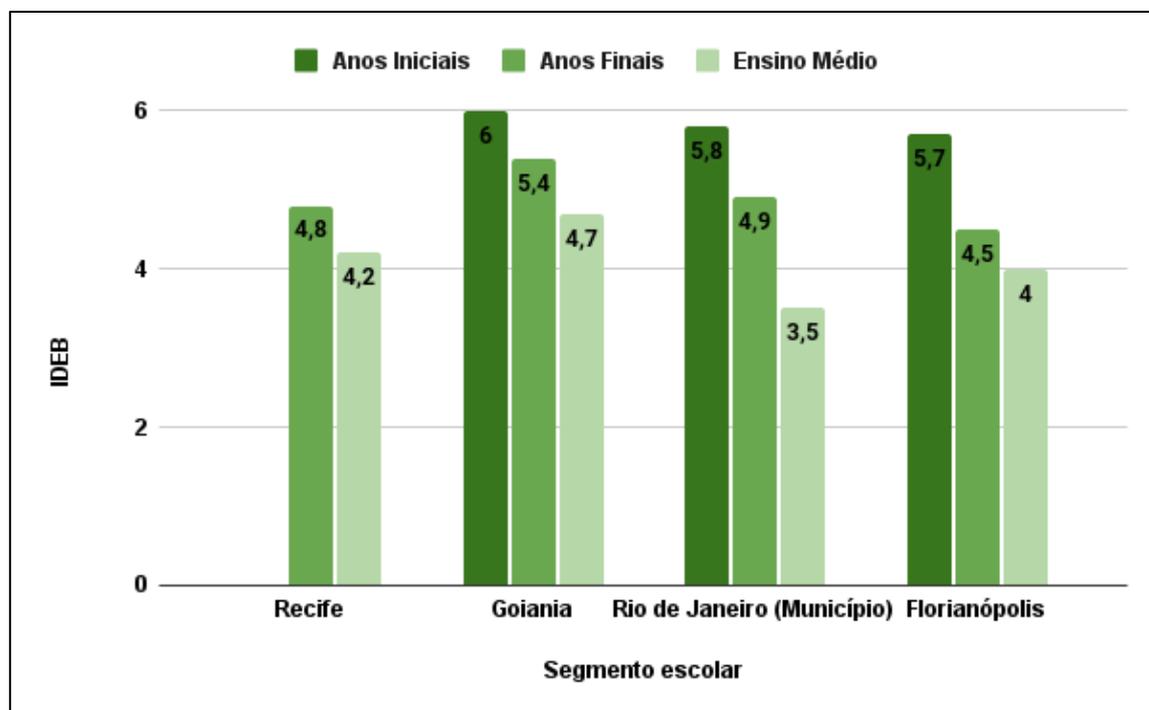
Fonte: Dados do QEdu, 2017, 2019 e 2021. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: gráfico de colunas em tons de verde, apresenta quatro grupos de dados com duas a três colunas cada que partem do eixo horizontal intitulado Segmento escolar, os grupos de dados do eixo horizontal correspondem às siglas dos colégios. Cada coluna representa um segmento escolar Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A variação de altura das colunas corresponde à pontuação do Ideb. A omissão do segmento escolar no gráfico indica que esse segmento não foi avaliado ou o colégio não oferta o curso. São os dados: CAP-UFPE, Anos Finais, 7,3 pontos, Ensino Médio, 7,7 pontos; CEPAE/UFG, Anos Iniciais, 7 pontos, Anos Finais, 6,8 pontos; CAP-UFRJ, Anos Iniciais, 6,5 pontos, Anos Finais, 6,6 pontos, Ensino Médio, 6,6 pontos; CA/CED/UFSC, Anos Iniciais, 6,8 pontos, Anos Finais, 7 pontos. Fim da descrição.

É possível afirmar que todos os colégios estudados superaram a meta de pontuação esperada pelo Ideb de 6 pontos, meta correspondente ao sistema educacional dos países

desenvolvidos (INEP, 202[2]). Além disso, as pontuações demonstram harmonia não só comparando de colégio para colégio, mas também entre os níveis escolares de uma mesma instituição.

Gráfico 3 - Comparativo do Ideb dos municípios de Recife, Goiânia, Rio de Janeiro e Florianópolis conforme dados do INEP de 2017 a 2021

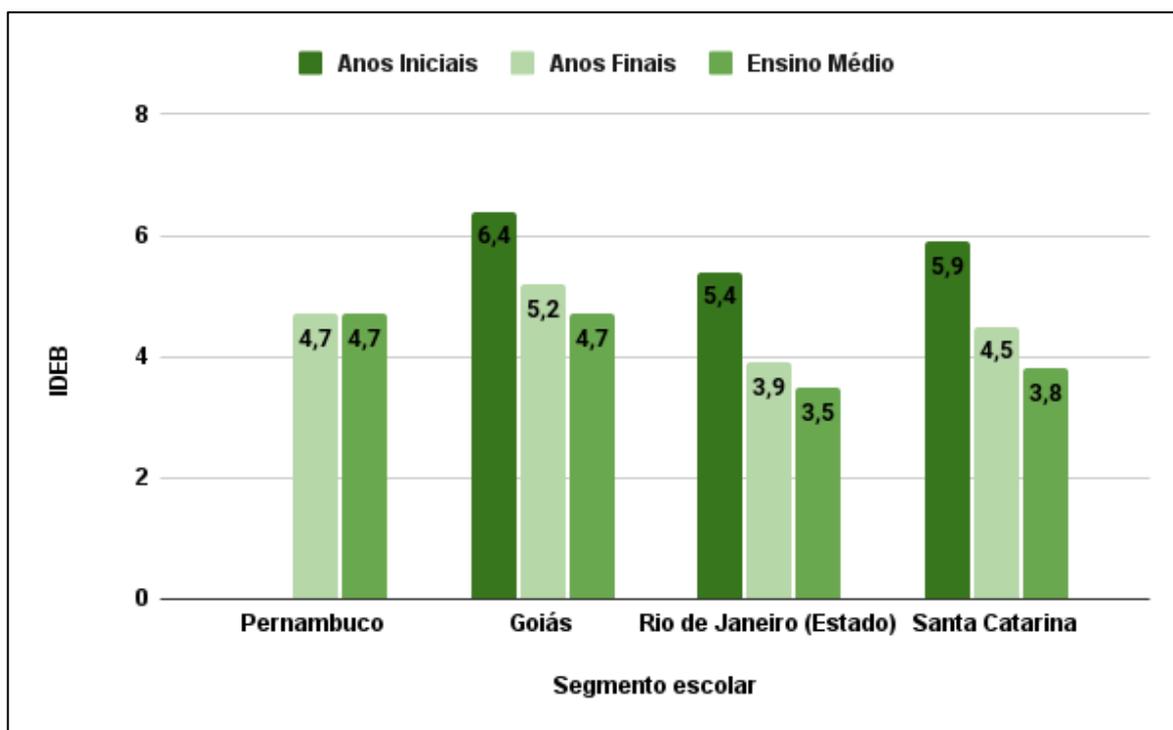


Fonte: Dados do QEdu, 2017, 2019 e 2021. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: gráfico de colunas em tons de verde, apresenta quatro grupos de dados com duas a três colunas cada que partem do eixo horizontal intitulado Segmento escolar, os grupos de dados do eixo horizontal correspondem às cidades em que os CAPs estão localizados. Cada coluna representa um segmento escolar Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A variação de altura das colunas corresponde à pontuação do Ideb. A omissão do segmento escolar no gráfico indica que o colégio de aplicação da cidade corresponde não oferta o curso. São os dados: Recife, Anos Finais, 4,8 pontos, Ensino Médio, 4,2 pontos; Goiânia, Anos Iniciais, 6 pontos, Anos Finais, 5,4 pontos, Ensino Médio 4,7 pontos; Rio de Janeiro, Anos Iniciais, 5,8 pontos, Anos Finais, 4,9 pontos, Ensino Médio, 3,5 pontos; Florianópolis, Anos Iniciais, 5,7 pontos, Anos Finais, 4,5 pontos, Ensino Médio, 4 pontos. Fim da descrição.

Observando o Gráfico 3 é possível identificar que apenas o Ensino Fundamental de Anos Iniciais em Goiânia atingiu a meta nacional de seis pontos, estando todos dos demais municípios e segmentos escolares baixo da meta de seis pontos. Demonstra o Rio de Janeiro a pontuação mais baixa no Ensino Médio e o Recife nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 4 - Comparativo do Ideb dos Estados de Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2017 a 2021



Fonte: Dados do QEdu, 2017, 2019 e 2021. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: gráfico de colunas em tons de verde, apresenta quatro grupos de dados com duas a três colunas cada que partem do eixo horizontal intitulado Segmento escolar, os grupos de dados do eixo horizontal correspondem aos Estados em que os CAPs estão localizados. Cada coluna representa um segmento escolar Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A variação de altura das colunas corresponde à pontuação do Ideb. A omissão do segmento escolar no gráfico indica que o colégio de aplicação do Estado corresponde não oferta o curso. São os dados: Recife, Anos Finais, 4,7 pontos, Ensino Médio, 4,2 pontos; Goiânia, Anos Iniciais, 6,4 pontos, Anos Finais, 5,2 pontos, Ensino Médio 4,7 pontos; Rio de Janeiro, Anos Iniciais, 5,4 pontos, Anos Finais, 3,9 pontos, Ensino Médio, 3,5 pontos; Florianópolis, Anos Iniciais, 5,9 pontos, Anos Finais, 4,5 pontos, Ensino Médio, 3,8 pontos. Fim da descrição.

O Gráfico 4, comparando ao anterior, representa na maioria dos Estados pontuações proporcionais às pontuações das capitais em que os colégios estão localizados. Apenas o Estado do Recife que apresenta harmonia entre as pontuações do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Também é perceptível, tanto no nível estadual quanto no nível municipal que a pontuação do Ensino Fundamental I é mais alta que os demais níveis escolares na maioria dos Estados e em todos os municípios mencionados nos gráficos. Apenas Goiás supera a meta nacional de desenvolvimento educacional pontuado pelo Ideb.

Não foi possível traçar comparativos do Ideb com relação a rede privada de ensino dos município e colégios de aplicação estudados, visto que os dados estatísticos não foram

disponibilizados na plataforma QEdu (banco de dados de 2019) nem pelo INEP (relatórios de 2021).

Considerando a estrutura das redes de ensino com relação a presença de bibliotecas e bibliotecários na estrutura dos colégios, é preciso compreender que o Censo Escolar é preenchido pelos dirigentes escolares mediante orientações e comunicações regidas pelo INEP. Segundo o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar de 2022 (instrumento que orientou a coleta de dados que resultou nos percentuais de bibliotecas apresentados nesta pesquisa) o termo “biblioteca” é conceituado a seguinte forma:

Local que dispõe de coleções de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte (papel, filme, CD, DVD, entre outras mídias), destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Geralmente, a biblioteca escolar é organizada e administrada por um profissional especializado – o bibliotecário. (INEP, 2022, p. 28).

O instrumento do Censo Escolar de 2022 incluiu ainda que no campo “Dependências físicas existentes na escola” não é permitido informar a biblioteca como um local que funciona de forma compartilhada, devendo ter como critério de declaração o uso exclusivo para sua finalidade. Caso existir o compartilhamento, o critério para informar o local foi ser a dependência para o qual foi destinado.

Nota-se ainda que o instrumento separou os conceitos de Sala de Leitura e Biblioteca. Segundo o conceito, a Sala de Leitura é um espaço reservado aos alunos para consultas, leituras e estudos, não devendo ser declarada como tal quando está localizada no interior da biblioteca.

Diante das definições, é preciso ponderar que apesar da orientação mencionar a presença do bibliotecário, não deixa claro que somente será considerada biblioteca a unidade de informação que nela existe como gestor o bibliotecário - profissional especializado, com formação superior em curso de Biblioteconomia – nem mesmo cita a legislação que reconhece a profissão. O termo aplicado pelo INEP “profissional especializado” não garante que a pessoa que atua nessas unidades seja efetivamente um profissional formado em curso de ensino superior em Biblioteconomia, o que abre à compreensão de que o “profissional especializado” esperado pelo INEP pode ser um auxiliar de bibliotecas (com formação em nível técnico-profissionalizante na área, ou cargo do quadro de profissionais da rede), ou qualquer outro profissional com especialização ou capacitação que trate sobre o tema

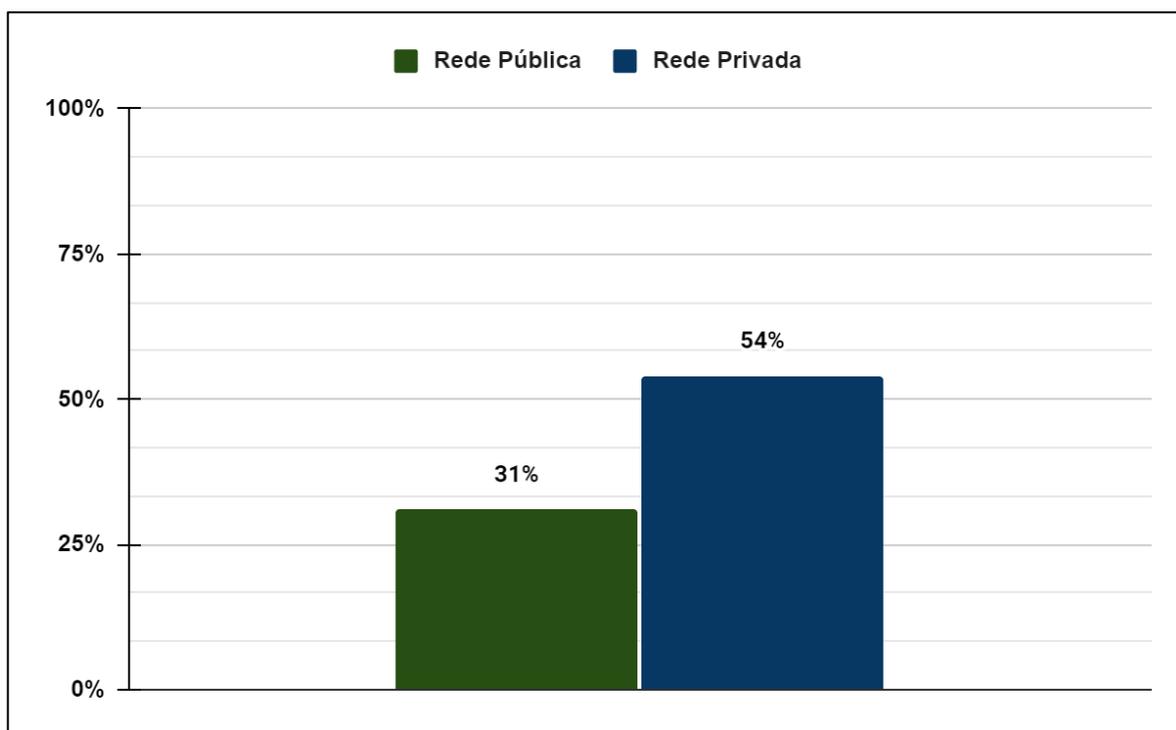
biblioteca ou assuntos afins, independentemente da finalidade e profundidade dos conhecimentos desenvolvidos.

Essa confusão persiste no preenchimento do campo “Total de Profissionais que atuam nas seguintes funções na escola”, cuja opção de preenchimento relacionado à biblioteca é única “Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura” (INEP, 2022, p.36) Não sendo possível distinguir que tipo de profissional efetivamente executa e qual função executa. Estariam bibliotecários lotados em salas de leitura? Estariam as salas de leitura com bibliotecários sendo compreendidas como salas de leitura? Estariam os auxiliares ou minitorres exercendo função de bibliotecário? As orientações e informações complementares não fazem ressalva da distinção de funções e formação dentre os profissionais citados.

Além disso, os conceitos entre Sala de Leitura e Biblioteca se diferem pela presença de um acervo e de um profissional especializado. Todavia, não ressalta que a biblioteca deveria oferecer serviços de informação. Elemento importante para sua conceituação, conforme foi apresentado na fundamentação teórica (item 2.1) desta dissertação.

Diante de tudo isso, os dados estatísticos do Censo Escolar referente às bibliotecas carecem de precisão, ainda assim são úteis para compreendermos o cenário de disponibilidade das estruturas de acervo e de profissionais dedicados à gestão do que conceituado como biblioteca no âmbito das políticas públicas. São dados referenciais para nortear os caminhos futuros para efetivação de bibliotecas conforme parâmetros de qualidade específicos do campo de Bibliotecas Escolares.

Gráfico 5 – Média nacional da existência de bibliotecas nas escolas das redes de ensino pública e privada de Educação Básica conforme dados do Censo Escolar 2022



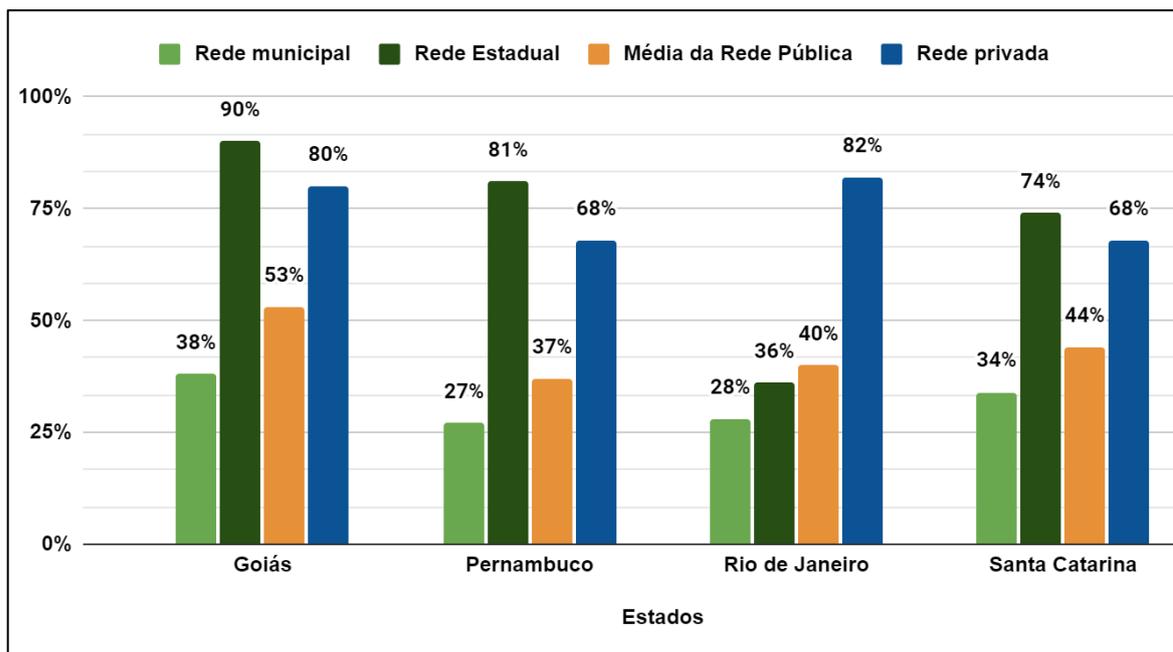
Fonte: Dados do INEP; QEdu, 2022. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: Gráfico de colunas nas cores verde e azul. O gráfico representa os percentuais referentes à média nacional da existência de bibliotecas nas escolas das redes de ensino pública e privada brasileiras. As colunas partem do eixo horizontal. A altura das colunas é variável numa escala de 0% a 100%. São os dados: coluna verde, Rede Pública, 31% e coluna azul, Rede Pública, 54%. Fim da descrição.

O Gráfico 5 apresenta a média nacional de bibliotecas nas redes de ensino público e privado brasileiras. Os dados apresentados demonstram que nem as escolas privadas quanto as escolas públicas atendem à determinação legal de ter bibliotecas com bibliotecários em todos os estabelecimentos de ensino. Ademais, sinalizada que o ensino público, que é uma garantia mínima do Estado brasileiro, está aquém do ensino privado e muito distante de atingir a meta de 100%.

No âmbito dos estados em que os CAPs estudados estão localizados, comparando os dados do Gráfico 5 e do Gráfico 6 nota-se que a média da rede pública de ensino dos Estados supera a média nacional da rede pública. E em todos os Estados listados, a média das escolas privadas supera a média nacional dessa categoria.

Gráfico 6 - Percentual da existência de bibliotecas nas redes de ensino dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do Censo Escolar de 2022



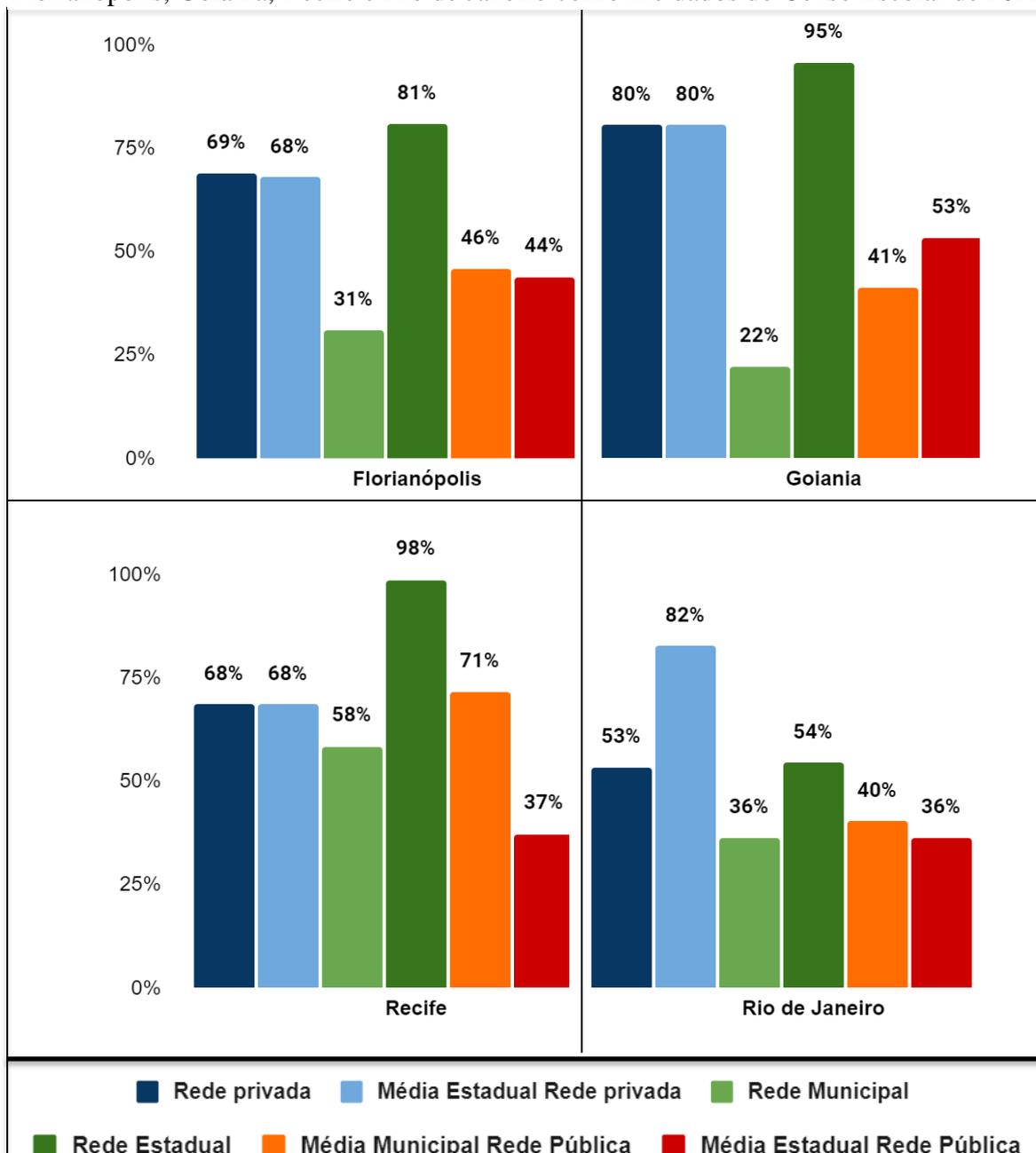
Fonte: dados do INEP; QEdu, 2022. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: Gráfico de colunas nas cores azul, laranja e tons de verde. O gráfico representa os percentuais referentes à existência de bibliotecas nas escolas das redes municipais, estaduais e privadas de cada Estado brasileiro em que há um Colégio de Aplicação estudado. As colunas partem do eixo horizontal, denominado Estados e são agrupadas em quatro categorias, na seguinte ordem: Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. A altura das colunas é variável numa escala de 0% a 100%. As cores verdes representam os dados das redes municipais e estaduais de ensino público, a cor laranja os dados da média das escolas da rede pública e a cor azul os dados da rede privada. São os dados: Estado, Goiás, coluna verde claro, Rede municipal, 38%, coluna verde escuro, Rede Estadual, 90%, coluna laranja, Média da Rede Pública, 53% e coluna azul, Rede Privada 80%; Estado, Pernambuco, coluna verde claro, Rede municipal, 27%, coluna verde escuro, Rede Estadual, 81%, coluna laranja, Média da Rede Pública, 37% e coluna azul, Rede Privada 68%; Estado, Rio de Janeiro, coluna verde claro, Rede municipal, 28%, coluna verde escuro, Rede Estadual, 36%, coluna laranja, Média da Rede Pública, 40% e coluna azul, Rede Privada 82%; Estado, Santa Catarina, coluna verde claro, Rede municipal, 34%, coluna verde escuro, Rede Estadual, 74%, coluna laranja, Média da Rede Pública, 44% e coluna azul, Rede Privada 68%. Fim da descrição.

O Gráfico 6 apresenta o percentual de bibliotecas presentes nas redes de ensino por Estado brasileiro em que há um dos colégios estudados. Conforme o gráfico a rede municipal de ensino, em todos os Estados envolvidos nesta pesquisa, é responsável pelo baixo percentual da média da rede pública de cada Estado. Os Estados de Goiás, Pernambuco e Santa Catarina foram os que demonstraram um percentual mais elevado das escolas da rede estadual, em Goiás, por exemplo conta com bibliotecas e profissionais especializados em 90% das escolas da rede estadual. É possível afirmar também que apenas o Rio de Janeiro apresenta um dos piores índices, visto que as categorias da rede pública de ensino, quando

comparadas à rede privada, não atingem nem a metade do percentual de bibliotecas da rede privada.

Gráfico 7 - Percentual da existência de bibliotecas nas redes de ensino dos Municípios de Florianópolis, Goiânia, Recife e Rio de Janeiro conforme dados do Censo Escolar de 2022



Fonte: dados INEP; QEdU, 2022. Gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: Descrição da imagem: Gráfico de colunas nas cores azul, verde e laranja, representa os percentuais referentes à existência de bibliotecas nas escolas das redes municipais, estaduais e privadas de cada município em que os Colégios de Aplicação estudados estão localizados, incluindo a média estadual da rede privada, a média municipal da rede pública e a média estadual da rede pública. O gráfico está organizado em quatro conjuntos de colunas distribuídos em quatro quadrantes. Cada quadrante possui seis colunas que partem do eixo horizontal denominado com a

respectiva cidade. A altura das colunas é variável numa escala de 0% a 100%. Os tons de cores azuis representam os dados da rede de ensino privada, os tons verdes representam os dados das escolas do município vinculadas às redes de ensino público municipal e estadual respectivamente, a cor laranja os dados da média municipal das escolas da rede pública e a cor vermelha a média estadual da rede pública. São os dados: Quadrante 1, Florianópolis, coluna 1, azul escuro, Rede privada, 69%, coluna 2, azul claro, Média Estadual da Rede Privada, 68%, coluna 3, verde claro, Rede Municipal, 31%, coluna 4, verde escuro, Rede Estadual, 81%, coluna 5, laranja, Média Municipal Rede Pública e coluna 6, vermelho, Média Estadual da Rede Pública, 44%; Quadrante 2, Goiânia, coluna 1, azul escuro, Rede privada, 80%, coluna 2, azul claro, Média Estadual da Rede Privada, 80%, coluna 3, verde claro, Rede Municipal, 22%, coluna 4, verde escuro, Rede Estadual, 95%, coluna 5, laranja, Média Municipal Rede Pública, 41% e coluna 6, vermelho, Média Estadual da Rede Pública, 53%; Quadrante 3, Recife, coluna 1, azul escuro, Rede privada, 68%, coluna 2, azul claro, Média Estadual da Rede Privada, 68%, coluna 3, verde claro, Rede Municipal, 58%, coluna 4, verde escuro, Rede Estadual, 98%, coluna 5, laranja, Média Municipal Rede Pública, 71% e coluna 6, vermelho, Média Estadual da Rede Pública, 37%; e Quadrante 4, Rio de Janeiro, coluna 1, azul escuro, Rede privada, 53%, coluna 2, azul claro, Média Estadual da Rede Privada, 82%, coluna 3, verde claro, Rede Municipal, 36%, coluna 4, verde escuro, Rede Estadual, 54%, coluna 5, laranja, Média Municipal Rede Pública, 40%, e coluna 6, vermelho, Média Estadual da Rede Pública, 36%. Fim da descrição.

Observando a perspectiva dos municípios (Gráfico 7) em que os CAPs selecionados estão localizados é possível identificar que em comparação à Rede de Ensino Estadual de cada município, a Rede de Ensino Municipal tem maior cobertura de bibliotecas em todos os municípios apresentados. Também é possível observar que a média nacional da rede pública (31%) é igual ou superior na maioria das categorias apresentadas no Gráfico 7, exceto ao que se refere à Rede Municipal do Município de Goiânia (22%). É importante destacar que em três municípios, Florianópolis, Goiânia e Recife os percentuais da Rede Estadual superam os percentuais das Rede privada municipal e a média estadual simultaneamente. No Rio de Janeiro, a Rede Estadual e a Rede privada do município se aproximam, com 53% e 54% respectivamente. É importante ressaltar que apenas o município de Recife apresentou maior harmonia dos dados. Isso é decorrente do maior percentual de bibliotecas na Rede Municipal (58%), da maior Médica Municipal da Rede Pública (71%) e a menor discrepância entre o percentual da Média Municipal da Rede Pública e o percentual da Rede Privada (68%) de todos os municípios listados.

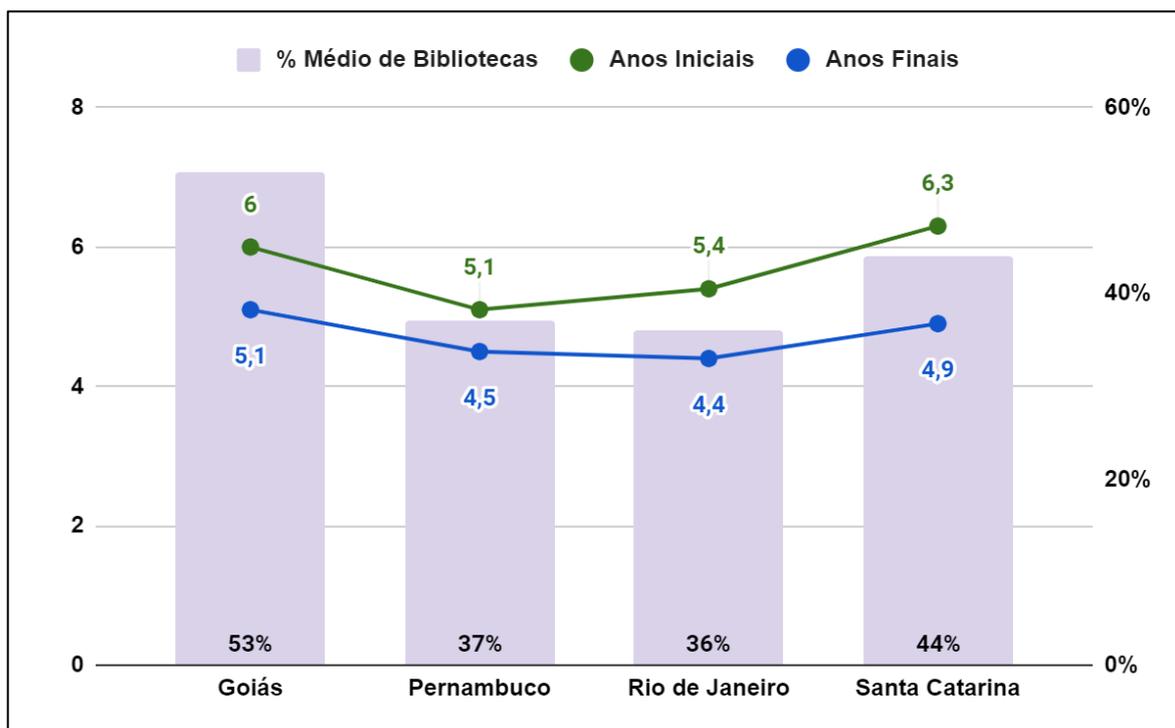
Analisando o Gráfico 7 poderiam ser feitas outras análises combinando os dados demográficos e de distribuição de renda de cada município a fim de compreender o que os dados educacionais podem estar espelhando da realidade populacional e econômica de cada capital. Todavia, somente com este gráfico podemos sinalizar algumas tendências:

- a) a Rede de Ensino Estadual das capitais investiu mais na estrutura das bibliotecas de suas escolas comparando à Rede Municipal dos respectivos municípios;

- b) quanto maior a discrepância entre as redes municipal e estadual de um mesmo município menor é o acesso à informação, à cultura e à formação continuada dos estudantes da Educação Infantil e de Ensino Fundamental (fases relacionadas à primeira década escolar da criança, que inclui desde o desenvolvimento motor ao cognitivo superior, bem como uma fase dedicada à sensibilização do estudante para o universo da leitura de descobertas do mundo);
- c) quanto mais elevado o percentual da Rede Estadual de cada município, mais evidente a possibilidade de que os investimentos em biblioteca estão alocados na fase de Ensino Médio, como uma possível forma de promover o acesso ao Ensino Superior. Evento esse, provavelmente decorrente dos exames de ingresso e classificação para admissão em cursos de graduação universitários;
- d) quanto maior a discrepância entre a Média Municipal da Rede Pública e o percentual da Rede Privada possivelmente maior será a desigualdade de acesso à informação, educação continuada e cultura, o que também pode justificar as desigualdades socioeconômicas e de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho em funções e ocupações que exigem maior qualificação;
- e) os dados do Censo Escolar e os dados do Ideb não são suficientes para mensurar o impacto exclusivo das bibliotecas escolares nas redes de ensino públicas e privadas.

Buscando identificar relação entre o Ideb e a existência de bibliotecas nas redes de ensino, foi feita a comparação do índice de do percentual de bibliotecas respectivamente em nível estadual das escolas públicas (Gráfico 8) e escolas privadas (Gráfico 9).

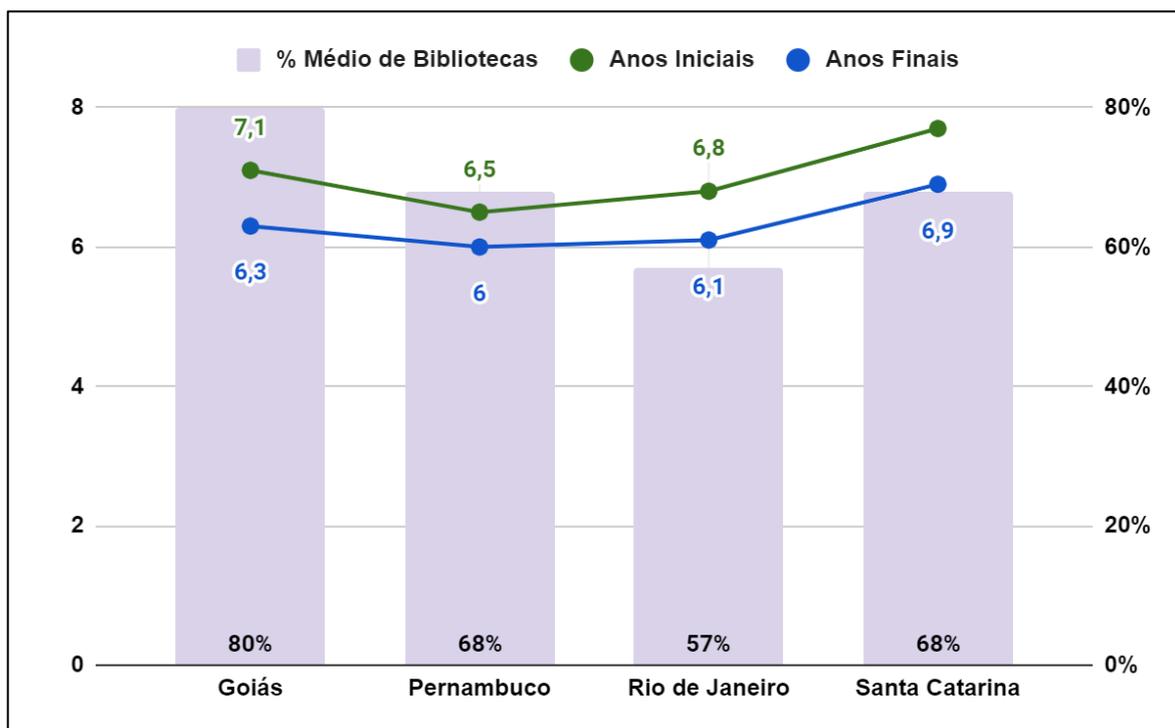
Gráfico 8 – Comparativo do Ideb e o percentual de bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2019



Fonte: dados do INEP; QEdU, 2019; gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: Gráfico nas cores lilás, azul e verde, combinando linhas e colunas para representar o comparativo entre o índice Ideb e o percentual de bibliotecas na rede de ensino pública das escolas de Ensino Fundamental dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Quatro colunas na cor lilás representam o percentual de bibliotecas de cada Estado e duas linhas o Ideb, a linha verde a pontuação referente aos Anos Iniciais e a linha azul referente aos Anos Finais. As colunas têm uma escala de 0% a 60% e as linhas uma escala de números absolutos de 0 a 8 pontos. Cada ponto sinalizado em cada linha é referente à pontuação do Ideb em cada Estado. As linhas não se cruzam nem coincidem e são paralelas. São os dados do gráfico, organizados por Estado: Coluna 1, Estado de Goiás, 53%, linha verde, Anos Iniciais, 6 pontos, linha azul, Anos Finais, 5,1 pontos; Coluna 2, Estado do Pernambuco, 37%, linha verde, Anos Iniciais, 5,1 pontos, linha azul, Anos Finais, 4,5 pontos; Coluna 3, Estado do Rio de Janeiro, 36%, linha verde, Anos Iniciais, 5,4 pontos, linha azul, Anos Finais, 4,4 pontos; Coluna 4, Estado de Santa Catarina, 44%, linha verde, Anos Iniciais, 6,3 pontos, linha azul, Anos Finais, 4,9 pontos; Fim da descrição.

Gráfico 9 – Comparativo do Ideb e o percentual de bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental da Rede Privada dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina conforme dados do INEP de 2019



Fonte: dados do INEP; QEdU, 2019; gráfico elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: Gráfico nas cores lilás, azul e verde, combinando linhas e colunas para representar o comparativo entre o índice Ideb e o percentual de bibliotecas na rede de ensino privada das escolas de Ensino Fundamental dos Estados de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Quatro colunas na cor lilás representam o percentual de bibliotecas de cada Estado e duas linhas o Ideb, a linha verde a pontuação referente aos Anos Iniciais e a linha azul referente aos Anos Finais. As colunas têm uma escala de 0% a 80% e as linhas uma escala de números absolutos de 0 a 8 pontos. Cada ponto sinalizado em cada linha é referente à pontuação do Ideb em cada Estado. As linhas não se cruzam nem coincidem e são paralelas. São os dados do gráfico, organizados por Estado: Coluna 1, Estado de Goiás, 80%, linha verde, Anos Iniciais, 7,1 pontos, linha azul, Anos Finais, 6,3 pontos; Coluna 2, Estado do Pernambuco, 68%, linha verde, Anos Iniciais, 6,5 pontos, linha azul, Anos Finais, 6 pontos; Coluna 3, Estado do Rio de Janeiro, 57%, linha verde, Anos Iniciais, 6,8 pontos, linha azul, Anos Finais, 6,1 pontos; Coluna 4, Estado de Santa Catarina, 68%, linha verde, Anos Iniciais, 7,7 pontos, linha azul, Anos Finais, 6,9 pontos; Fim da descrição.

Comparando os dados dos gráficos 8 e 9, é possível identificar que os índices Ideb da rede privada são mais elevados que a rede pública, chegando a ultrapassar os seis pontos. Também é possível identificar que há proporcionalidade entre os dados, as séries dos Anos Iniciais desempenham melhor que as séries dos Anos Finais em ambas as redes de ensino. Não foi possível identificar um padrão entre o Ideb e o percentual de bibliotecas, uma vez que não há proporcionalidade nem paralelismo entre as altas e baixas pontuações do Ideb e

os baixos e altos percentuais de bibliotecas em ambas as redes. Desse comparativo é possível concluir que:

- a) é possível identificar alguma sincroniza entre as pontuações do Ideb e o percentual de bibliotecas, uma vez que as pontuações e os percentuais mais altos do gráfico coincidem assim como as pontuações e o percentuais inferiores também coincidem. Todavia, não foi possível identificar um padrão quantitativo que pudesse representar essa constatação de maneira uniforme, sendo impossível cogitar qualquer generalização desses dados. Portanto, ainda não é possível estabelecer um paralelo entre o índice de aprendizado (Ideb) e o possível impacto da presença das bibliotecas (dados da estrutura das escolas do Censo Escolar) no nível macro dos métodos de avaliação apresentados;
- b) é necessário identificar ou desenvolver as metodologias que pontuem a qualidade dos serviços e dos impactos da presença e atuação das bibliotecas e bibliotecários nas escolas a fim de agregar informações relevantes aos índices, possibilitando, talvez perceber os efeitos dessas variáveis no nível macro das análises;
- c) considerados os aspectos conceituais apresentados no início dessa seção, com relação à característica dos dados referentes às bibliotecas e seus profissionais coletados pelo Censo Escolar de 2022 é impossível determinar e distinguir quaisquer elementos que indiquem que a atuação dos Bacharéis em Biblioteconomia lotados em bibliotecas escolares contribua ou não com a melhor ou pior performance nos índices de aprendizado.

Comparando os resultados obtidos na Análise de Conteúdo dos textos dos Regimentos dos quatro colégios, observa-se que as bibliotecas são recepcionadas de forma distinta, a maioria apresenta grande peso administrativo às suas funções e finalidades no âmbito escolar. Também é possível identificar que cada colégio atribui um adjetivo diferente às bibliotecas: “setor acadêmico” para o CEPAE/UFG; “órgão complementar” para o CAP-UFPE; “setor” para o CAP-UFRJ e “parceira” para o CA/CED/UFSC. Com isso, subentende-se o grau de rigidez, da autonomia, do reconhecimento, da institucionalização dos serviços e projetos propostos pelas bibliotecas e o nível em que se estabelece a colaboração entre biblioteca, escola, professor e comunidade.

Com relação aos Projetos ou Propostas Políticas Pedagógicas (PPP) ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), analisados individualmente, é importante destacar que somente o CEPAE/UFG apresentou um PPC, ou seja, foi possível identificar a organização do CEPAE tanto na perspectiva político-administrativa quanto na perspectiva político curricular. E nesse meandro identificar minimamente a relação da biblioteca no currículo em específico, mesmo que sem muitos detalhes da profundidade das ações desenvolvidas.

Também é interessante destacar que somente o CA/CED/UFSC apresenta uma proposta pedagógica paralela para tratar da Educação Especial (PPEE). Nesta pesquisa não foram investidos esforços de compreender o motivo dessa segmentação, porém o que ficou evidente é que o PPEE não versa especificamente sobre o papel da biblioteca ou as possíveis contribuições desse recurso pedagógico na perspectiva da inclusão.

De maneira geral, a Análise de Conteúdo dos PPPs evidenciou que na maioria dos colégios estudados as bibliotecas são compreendidas como estruturas físicas ou administrativas no ambiente escolar. Os colégios que sinalizaram outras acepções sobre essas unidades foram o CEPAE/UFG ao compreender a biblioteca como instrumento pedagógico para o aluno (e isso ser reforçado no decorrer dos documentos analisados) e o CAp-UFRJ que, apesar de não possibilitar mensurar a ocorrência de termos, expressões ou valores, qualitativamente expressa que a biblioteca promove as relações com a comunidade escolar e comunidade universitária.

Com relação às disciplinas ofertadas pelos CAps, é destaque que a análise não incluiu dados do CA/CED/UFSC em razão das informações relacionadas à grade curricular não constar na documentação analisada. É interessante mencionar que há a oferta de pelo menos três componentes curriculares de Língua Estrangeira nos demais dos colégios investigados. E em todos o estudante escolhe qual idioma irá cursar.

No âmbito do desenvolvimento da pesquisa, o CEPAE/UFG se destaca por integrar ao currículo obrigatório a disciplina de Trabalho de Conclusão do Ensino Médio, o que demonstra um compromisso com a oportunidade de desenvolver habilidades e competências atinentes ao universo da pesquisa científica a todos os estudantes do Ensino Médio. Enquanto os demais colégios que apresentaram dados sobre o tema nos documentos analisados atuam no âmbito dos projetos de pesquisa e extensão. O quadro a seguir apresenta os destaques da análise de conteúdo dos documentos analisados.

Quadro 15 – Síntese dos resultados mais expressivos da Análise de Conteúdo aplicada aos Regimentos, PPPs, PPC e PPEE dos colégios de aplicação de ensino fundamental e médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC

Colégio	Regimentos	PPPs, PPC e PPEE	Disciplinas
CEPAE/UFG	É setor acadêmico do CEPAAE, setores composto por profissionais técnicos, responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades. Normas são definidas pela Biblioteca Central da UFG em comum acordo com a Direção do CEPAAE.	16 - Metodologia/ Instrumento pedagógico ao aluno 6 - Estrutura física ou administrativa 1 - Colaboradora	Três opções de Língua Estrangeira, de disciplinas eletivas obrigatórias e o Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM).
CAP-UFPE	É um órgão complementar na estrutura do CAp. A participação e representação da biblioteca é relativizada, mediante convite para consultar, emitir opiniões, dar parecer ou auxiliar a apreciação de algumas matérias. Bibliotecário tem direito à voz.	11- Estrutura física ou administrativa 2 - Espaço de acesso à cultura e informação para o docente 1 - Apoio	Três opções de Língua Estrangeira e diversificação do currículo conforme contexto e interesses. A pesquisa se configura no âmbito dos projetos.
Cap-UFRJ	O Diretor do CAp designa a chefia dos setores inclusive da biblioteca. Não deixa expresso como se dá a participação democrática da Biblioteca em específico.	Em alguma medida a biblioteca é vista como uma estrutura. As ações da Biblioteca promovem as relações com a comunidade escolar e universitária.	Três opções de Língua Estrangeira. A pesquisa se configura no âmbito dos projetos.
CA/CED/UFSC	É um organismo do colégio e que deve ser vista como parceira do processo pedagógico, baseia-se no Manifesto e nas diretrizes da IFLA/UNESCO. Arrolada como “outros serviços” juntamente com a Secretaria, Administração de Edifícios, Inspeção e Brinquedoteca.	3 - Estrutura física ou administrativa; 1 - Espaço de acesso à cultura e informação para o docente; 0 – PPEE.	Não apresenta informações sobre os componentes curriculares nos documentos consultados.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Com relação aos dados das bibliotecas, objeto de estudo desta pesquisa, é possível afirmar que as unidades vinculadas aos colégios mais antigos apresentam websites próprios

e robustos, agregando muitas informações sobre sua história, serviços, produtos e outras atividades. Enquanto as unidades mais novas fornecem apenas informações essenciais (contato, horário de funcionamento e relação dos servidores que atuam no local), sendo as páginas dos respectivos sistemas a principal fonte de informação sobre as unidades dos colégios e acesso aos serviços ofertados.

Estando caracterizado o campo de estudo da pesquisa a partir da pesquisa documental, segue-se aos resultados e discussões estabelecidos a partir das entrevistas.

4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E SEU CONTEXTO ORGANIZACIONAL

A caracterização do perfil dos entrevistados utiliza como fonte apenas dados coletados na observação e falas das entrevistas. A pesquisadora entende que o perfil dos entrevistados é uma informação contextual da visão dos interlocutores sobre os aspectos investigados pela pesquisa.

Neste estudo foram entrevistados sete bibliotecários, dos quais três não atuam mais no contexto de um colégio de aplicação e seguem vinculados e atuantes a um dos sistemas de bibliotecas que administram as bibliotecas objeto de estudo.

A fim de evitar identificar os participantes em razão de suas características por exclusão, considerado o universo de bibliotecas e participantes ser bastante restrito, não serão apresentados dados relacionados ao indivíduo como sexo, idade, naturalidade e outros. Focou-se apenas na formação, tempo de atuação na área e tempo de exercício em um dos colégios de aplicação e as características desse vínculo institucional.

Nesse sentido, três pessoas atuam em cargo de bibliotecário há quinze anos ou mais, uma atua há dez anos e outras duas há seis anos ou menos. O tempo de atuação junto aos colégios de aplicação é muito variável, como se observa no Quadro 16.

Quadro 16 – Perfil dos bibliotecários entrevistados

Atua em cargo de bibliotecário desde	Período de atuação na biblioteca do CAP	Tempo de atuação no CAP	Tipo de atuação	Nível de FG
2008	2010 – Atual	13 anos	Coordenação	FG-1
2008	2011 – Atual	12 anos	Membro da equipe	Não se aplica
2005	2017 – 2017	9 meses	Responsável	Não se aplica
2009	2012 – 2015	3 anos	Coordenação	FG-4
2013	2015 – 2017	3 anos	Coordenação	FG-4
2017	2022 – Atual	7 meses	Responsável	Não se aplica
2019	2021 – Atual	2 anos	Responsável	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Aos entrevistados foi questionado o setor de lotação no período em que estiveram exercendo suas atividades nas bibliotecas dos CAP. De maneira geral, todos responderam exercem ou exerciam suas atividades na biblioteca dos respectivos colégios e que estavam vinculados técnica e administrativamente pelo sistema de bibliotecas da respectiva universidade. Essa é uma ressalva presente nas falas de todos os entrevistados.

Apesar dessa semelhança, foi possível perceber singularidades nas falas. Um entrevistado alegou que sua passagem na biblioteca era transitória, pois estava substituindo a coordenação da setorial em um afastamento e por essa razão nem em sua ficha funcional consta esse momento na biblioteca do CAP. Apesar do vínculo com o sistema, três bibliotecários informaram que sua lotação é a própria biblioteca do CAP, portanto é considerada uma unidade organizacional no contexto administrativo da respectiva universidade. E outros três mencionaram pertencer ao sistema de bibliotecas.

Com relação à contribuição dos sistemas de bibliotecas às unidades de informação dos CAPs a maioria dos respondentes sinalizou que as contribuições são de ordem técnica-administrativa: disponibilização de equipe e gestão de pessoal da biblioteca, contratação e manutenção do sistema de gestão do acervo da biblioteca, catálogo integrado e outros softwares de informações utilizados, o processamento técnico do acervo.

A maioria das unidades estudadas apontam que os sistemas também absorvem parte da responsabilidade de aquisição do acervo e de outros recursos materiais das bibliotecas. Em todas as instituições compete às bibliotecas dos CAPs participar dos processos de seleção e aquisição de títulos e exemplares para as coleções, todavia, detém maior autonomia nos processos de doação cuja decisão se dá no âmbito local em vez de estar centralizada no setor de catalogação do sistema de bibliotecas. Já a aquisição de outros tipos de materiais, de modo

geral, depende de repasses da gestão superior das universidades aos sistemas. E a maioria dos bibliotecários participantes relatam que solicitam aquisições tanto para o colégio quanto para o sistema de bibliotecas como estratégia de ser atendido por um dos lados.

Percebe-se na fala dos entrevistados que em todas as instituições os sistemas de biblioteca colaboram no diálogo, mediação de conflitos, alinhamento das unidades de informação e serviços junto aos centros de ensino e diretores. Especialmente quando há questões sensíveis como aplicação ou extinção de multas, movimentação de pessoal, mudanças e obras no espaço físico das bibliotecas etc. Tais atividades são caracterizadas pela atuação por meio de comissões, por visitas das coordenações do sistema e das comissões nas unidades de informação e reuniões regulares para dialogar com os bibliotecários e diretores.

Outro elemento nas respostas, e correspondente à uma característica da atuação dos sistemas de duas instituições federais, foi o papel do sistema de bibliotecas em atuar para a formação continuada das equipes vinculadas aos sistemas.

Dentre as atribuições dos sete bibliotecários entrevistados, foram comuns as seguintes atividades:

- Realizar atendimento geral;
- Realizar atendimento de referência e auxílio à pesquisa;
- Orientar usuários quanto ao uso de equipamentos, sistemas, bens e o espaço da biblioteca;
- Realizar atividades administrativas;
- Realizar a seleção de materiais (doações, na sua maioria);
- Participar de reuniões de equipe e comissões do CAP e do sistema de bibliotecas;
- Gerenciar e divulgar o acervo;
- Organizar e guardar o acervo;
- Realizar ajustes na catalogação e classificação do acervo;
- Dialogar e articular com docentes do CAP;
- Dialogar com a comunidade atendida pela biblioteca;
- Integrar as atividades da biblioteca às rotinas e políticas do CAP;
- Supervisionar ou coordenar estagiários e bolsistas no âmbito da biblioteca.

Os entrevistados ressaltaram que não é sua atribuição realizar a catalogação do acervo com algumas exceções. Um profissional informou que todo acervo adquirido por

meio de compra é processado pelo setor competente vinculado ao sistema de bibliotecas, enquanto a doação é responsabilidade do(s) bibliotecário(s) da biblioteca do CAp. E todos sinalizaram a necessidade de fazer ajustes na catalogação, localização ou indexação do material da biblioteca do CAp com a finalidade de atender melhor às necessidades do cotidiano da unidade ou da comunidade.

Em todas as falas fez-se destaque que bibliotecários que atuam no contexto escolar fazem “de tudo um pouco”, não existindo uma atividade à qual estão exclusivamente dedicados. Inclusive destacando a inviabilidade que isso ocorra dado o contexto escolar.

Dos seis bibliotecários que declararam coordenar ou serem os responsáveis pela biblioteca do CAp, identificou-se que acumulam com as atividades comuns listadas anteriores, as seguintes atribuições:

- Coordenar a biblioteca e seus serviços;
- Garantir a manutenção do espaço físico;
- Garantir o funcionamento básico da biblioteca;
- Gerenciar a equipe;
- Representar a biblioteca em reuniões junto a gestão escolar;
- Dialogar e articular com docentes do CAp.

Dentre esses profissionais, apenas três declararam receber Função Gratificada (FG) para o exercício da atividade. Conforme listado, a dimensão de responsabilidades entre os que recebem FG e os que não recebem coincide. Portanto, nesta pesquisa, o termo “coordenação” indica apenas que o profissional está sendo ou foi remunerado por tal atividade e o termo “responsável” se refere ao profissional que exerce ou exerceu a mesma carga de responsabilidade e atividades sem receber qualquer adicional (

Quadro 1616). O profissional que declarou não exercer atividades de coordenação, informou que o bibliotecário que responde por essa atividade na sua equipe também não recebe FG.

Para fins de compreensão, a função gratificada é um adicional de Gestão Educacional que se soma ao vencimento básico do servidor, sendo o Nível FG-1 um valor superior ao Nível FG-4. Sendo as FGs-4 extintas com o Decreto nº 9.725 de 12 de março de 2019. Atualmente, apenas uma das instituições estudadas concede gratificação a um bibliotecário por estar à frente da coordenação da biblioteca do CAp.

A pesquisa não objetivou aprofundar as diferenças sobre a coordenação e responsabilidade em relação à biblioteca, esses foram elementos que surgiram na fala dos participantes. E ao que se pode compreender, o elemento de gestão da equipe toma dimensões distintas na fala dos entrevistados dado o contexto organizacional e temporal de cada participante. Observa-se que ora essa dimensão decorre de uma relação hierárquica e ora está relacionada à responsabilidade técnica do bibliotecário que acaba por esbarrar na gestão de pessoas, sem que essa hierarquia (chefe-subordinado) exista formalmente. De qualquer forma, nota-se, que essas atividades conotam o exercício de certa autoridade dos bibliotecários sobre a regência da equipe independentemente de serem ou não coordenadores.

Dos sete entrevistados, apenas dois atuaram em períodos em que a equipe da biblioteca era composta por mais de um bibliotecário. Dos sete entrevistados quatro relataram que durante o tempo em que atuaram nas bibliotecas estudadas o vínculo administrativo da equipe mudou. O quantitativo das equipes atuais das bibliotecas estudadas pode ser verificado na Tabela 9.

Tabela 9 - Dimensão das equipes que atuam nas bibliotecas dos Caps no primeiro semestre de 2023

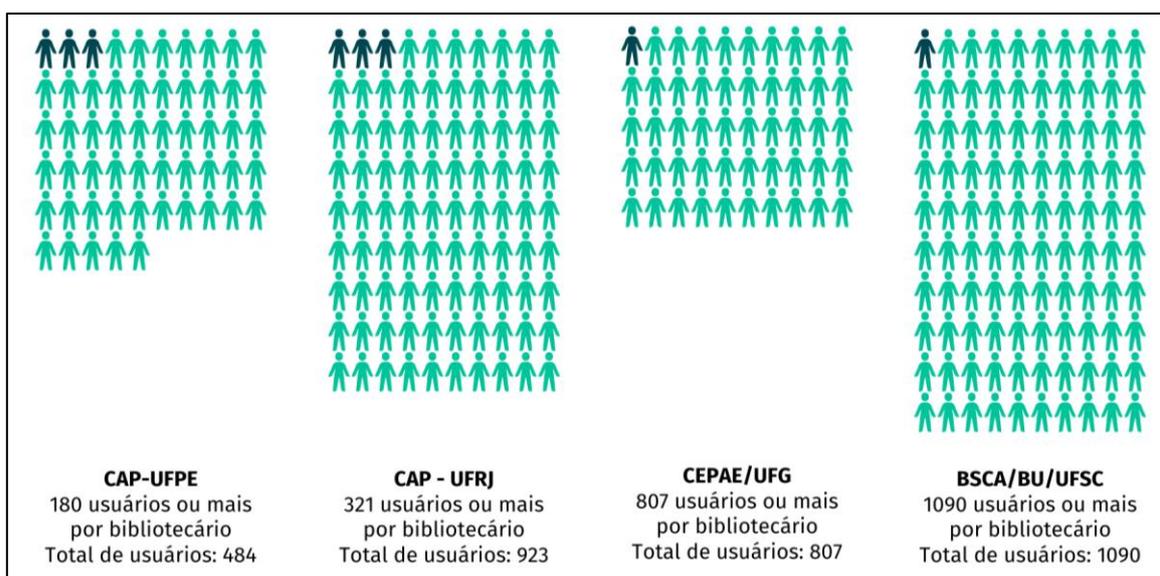
Biblioteca	Bibliotecários	Outros cargos	Estagiário/bolsista	Total
CEPAE/UFMG	1	3	0	4
CAP-UFPE	3	2	0	5
CAp/UFRJ	3	1	2	6
BSCA/BU/UFSC	1	3	1	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Observa-se que a média é de quatro servidores atuando nas bibliotecas. Dois participantes de duas instituições diferentes relatam que as equipes, no passado, foram maiores, variando em um quantitativo de cinco a sete pessoas. Em ambas as falas se percebe que a decisão de subordinar as equipes das bibliotecas dos CAPs aos sistemas de bibliotecas, extinguindo a subordinação à Direção dos Colégios, foi uma decisão para garantir um quantitativo razoável de pessoas trabalhando na unidade, ter maior controle e qualidade nos serviços prestados garantir a autonomia dos bibliotecários na condução de suas atividades.

Oportuno inferir que essa estratégia também favorece às bibliotecas dos CAP a estarem tão suscetíveis às questões de políticas internas dos gestores dos colégios, dos centros de ensino ou faculdades e reitorias. E favorece aos bibliotecários, possibilitando criar uma rede de cooperação interna na universidade. Elemento importante para a qualidade dos produtos e serviços entregues à toda comunidade, à manutenção das atividades das bibliotecas e à construção coletiva.

Gráfico 10 - Proporção entre número de usuários e bibliotecários por biblioteca dos colégios de aplicação estudados em 2023



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico em tons de verde com dados demográficos representados por silhuetas humanas dispostos em quatro colunas, cada coluna agrupa as informações de uma das quatro instituições estudadas. Cada coluna apresenta um quantitativo de silhuetas equivalente à fração real da comunidade atendida pelos bibliotecários. Em verde escuro é destacado o quantitativo real de bibliotecários atuando em cada instituição, abaixo das colunas de silhuetas está a legenda e o quantitativo de cada coluna. São os dados: no CAP-UFPE são três bibliotecários, a razão é de 180 usuários ou mais por bibliotecário, para um total de 484 usuários; no CAP-UFRJ são três bibliotecários, a razão é de 321 usuários ou mais por bibliotecário, para um total de 923 usuários; no

CEPAE/UFG é um bibliotecário, a razão é de 807 usuários por bibliotecário, o total de 807 usuários; na BSCA/BU/UFSC, é um bibliotecário, a razão é de 1090 usuários ou mais por bibliotecário, o total de 1090 usuários. Fim da descrição.

O gráfico soma os quantitativos de estudantes matriculados e os quantitativos de professores pertencentes à comunidade escolar e apresenta a proporção de bibliotecários disponíveis. Observa-se quantitativos discrepantes no universo pesquisado. Nota-se que BSCA/BU/UFSC e CEPAE/UFG têm a integralidade dos usuários para apenas um bibliotecário. Dentre essas, percebe-se que a comunidade da BSCA é quase o dobro da comunidade do CEPAE. No CAP-UFPE, para cada 180 usuários há um bibliotecário e no CAP/UFRJ apesar de um número elevado de usuários, eles podem ser atendidos por três profissionais, com uma proporção aproximada de 321 usuários cada.

Esses quantitativos nos fazem questionar acerca da disponibilidade desses profissionais para conduzirem as atividades de planejamento com a abstração necessária para elaborarem projetos criativos, inovadores e impactantes às suas comunidades. E ainda estarem disponíveis para dialogar e promover articulações com a equipe pedagógica e docentes para a inserção da biblioteca no plano pedagógico. Isso tudo sem considerar quantitativos de estagiários, pais, e usuários da graduação e pós-graduação, as demandas que essas relações agregam ao dia a dia das bibliotecas e as atividades básicas de gestão e de atendimento de uma unidade de informação no contexto escolar.

No contexto de análise deste gráfico, entende-se o termo disponibilidade não apenas como uma questão temporal, compreende-se em uma perspectiva amplificada. A disponibilidade aqui considera tempo, estado de espírito, ânimo e recursos para receber, gerenciar e servir às influências externas e ainda empreender melhorias ao seu cotidiano.

Dentre os cargos que, em algum momento, compuseram as equipes das bibliotecas estudadas, encontrou-se, além do cargo de Bibliotecário-Documentalista: Assistente em Administração, Auxiliar de Biblioteca, Pedagogo, Produtor Cultural, Copeiro e Contínuo. Segundo o plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (Decreto nº 94.664 de 1987), o cargo de Contínuo, já extinto do Plano, é de nível C, ou seja, exige-se escolaridade mínima de Ensino Fundamental Completo e experiência profissional de doze meses. O cargo de Copeiro, também extinto, é de nível B, exigindo do profissional a escolaridade mínima de Ensino Fundamental Incompleto e experiência profissional de doze meses.

Considerando as dinâmicas do funcionalismo público da esfera federal, no decorrer dos anos o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão extinguiu muitos cargos de nível fundamental do quadro efetivo de servidores, e algumas dessas atribuições são hoje prestadas por serviços terceirizados. Os servidores que seguem ativos e vinculados a esses cargos acabaram sendo realocados no desempenho de atividades administrativas, geralmente próximas às atribuições a de um Assistente em Administração, servidores que atuam no suporte administrativo e técnico nos setores em que estão lotados.

Entendendo que a formação continuada dos profissionais atuantes nas bibliotecas impacta na diversidade e qualidade dos produtos e serviços prestados, questionou-se acerca da formação tanto dos bibliotecários quanto das respectivas equipes em que atuam ou atuaram. Dentre os cargos mencionados nas entrevistas foi identificada a formação dos servidores para além da exigência do cargo, apresentada no quadro a seguir.

Quadro 17 - Formação inicial e continuada das equipes que compõem ou compunham as bibliotecas dos colégios de aplicação estudadas segundo dados das entrevistas

Cargo	Formação
Assistente em Administração	Administração, Direito, Gestão de Pessoas, Letras Português, Marketing, Pedagogia
Contínuo	Nível médio
Copeiro	Sem maiores informações
Pedagogo	Sem maiores informações
Produtor cultural	Sem maiores informações

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Seis bibliotecários entrevistados relataram ter ao menos uma pós-graduação e não foi possível identificar se alguma biblioteca não possui servidores pós-graduados.

Tabela 10 – Características da formação dos bibliotecário entrevistados em dados quantitativos de número de respostas conforme estudo desenvolvido em 2023

Nível	Curso técnico profissionalizante	Dupla graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Quant.	1	2	2	6	2	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Qualitativamente, dentre as menções relacionadas à formação dos bibliotecários identificou-se os seguintes cursos: Curso Profissionalizante em Teatro, Doutorado em Ciência da Informação, Especialização em Comunicação Social em Mídias Interativas, Especialização em Formação de Leitores, Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares, Especialização em Gestão de Pessoas, Graduação em Comunicação Social (Jornalismo), Graduação em Letras Português e Literatura, Mestrado em Administração e Assessoria, Mestrado em Ciência da Informação, Mestrado em Gestão de Unidades de Informação.

A Tabela 10 demonstra alta qualificação dos bibliotecários entrevistados. É possível observar, que dos sete entrevistados, seis responderam ter titulação de Mestre e dois entrevistados têm dupla graduação.

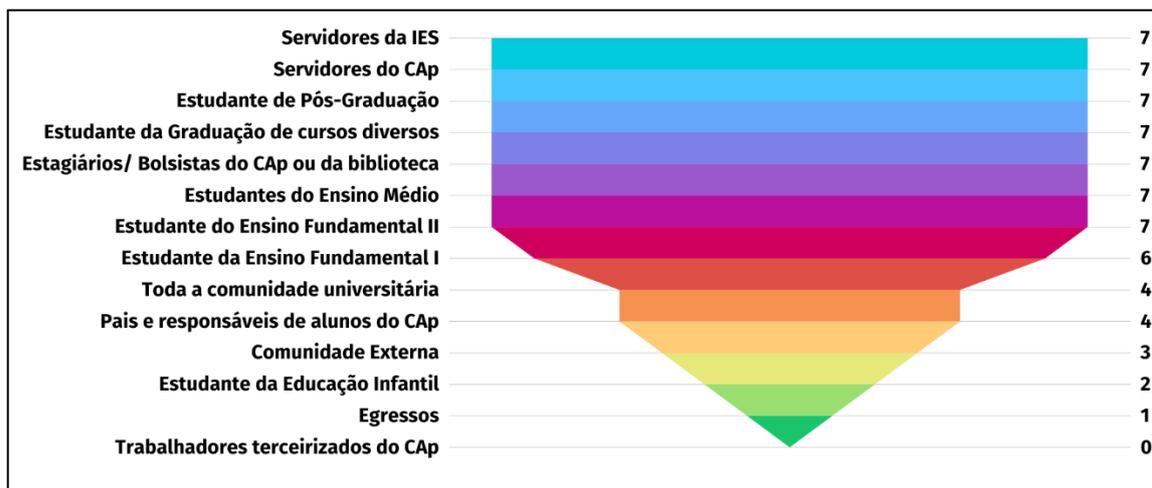
4.3 A BIBLIOTECA SOB A ÓTICA DO PROFISSIONAL

Esta seção circunda a caracterização das bibliotecas em três aspectos: comunidade atendida no cotidiano da biblioteca do CAP; características do acervo, a tipologia de biblioteca e a qualidade das estruturas físicas das bibliotecas.

4.3.1 *Características da comunidade atendida*

Nas falas dos entrevistados os estudantes da Educação Básica são o ponto focal das atividades promovidas nessas unidades.

Gráfico 11 - Categorias de usuários das bibliotecas conforme relato de sete bibliotecários que atuam ou atuaram até o ano de 2023 nos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades UFG, UFPE, UFRJ e UFSC



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico em forma de funil multicolorido em tons das cores do arco-íris, apresenta quatorze linhas de dados. A esquerda foi enumerada as categorias de usuários e a direita o quantitativo de cada categoria, no centro a representação gráfica de funil. Os dados estão organizados de maneira decrescente de número absolutos. São os dados: linha 1, verde-água, Servidores da IES, 7 unidades; linha 2, azul claro, servidores do CAP, 7 unidades, linha 3, azul escuro, Estudante de Pós-Graduação, 7 unidades; linha 4, violeta, Estudante da Graduação de cursos diversos, 7 unidades; linha 5, lilás, Estagiários/ Bolsistas do CAP ou da biblioteca, 7 unidades; linha 6, roxo, Estudantes do Ensino Médio, 7 unidades; linha 7, rosa, Estudante do Ensino Fundamental II, 7 unidades; linha 8, vermelho, Estudante de Ensino Fundamental I, 6 unidades; linha 9, laranja escuro, Toda a comunidade universitária, 4 unidades; linha 10, laranja claro, Pais e responsáveis de alunos do CAP, 4 unidades; linha 11, amarelo, Comunidade externa, 3 unidades; linha 12, amarelo lima, Estudante da Educação Infantil, 2 unidades; linha 13, verde claro, Egressos, 1 unidades; linha 14, verde escuro, Trabalhadores terceirizados do CAP, 0 unidades. Fim da descrição.

Ainda assim, atendem professores, técnicos-administrativos, bem como estagiários, bolsistas demais estudantes de graduação e pós-graduação da universidade. Em algumas unidades notou-se que o perfil da comunidade atendida é ampliado.

É evidenciado por todos entrevistados que as bibliotecas realizam empréstimo apenas para usuários com matrícula ativa na universidade, portanto, automaticamente, entende-se que estudantes do Ensino Básico, da Graduação e Pós-Graduação, assim como os servidores de toda a Universidade podem utilizar esse serviço. Os demais usuários mencionados na Tabela 11 **Erro! Fonte de referência não encontrada.** portanto, utilizam o acervo como consulta local ou os espaços de estudos nas unidades que ofertam esse espaço/serviço.

Na fala dos entrevistados é possível observar detalhes de algumas interações com a comunidade atendida. Dois profissionais relataram que os pais e responsáveis de alunos do CAP, utilizavam a biblioteca como espaço de estudo ou permanência para aguardar o fim do turno de aulas, destaca-se a fala de um deles:

naquela época a biblioteca era também frequentada por pais de alunos. Eles usavam a conta dos filhos para fazer empréstimo às

vezes. Tinha pais de alunos que usavam a biblioteca para estudar. Tem famílias que moravam longe do colégio, algumas mães relataram que não valia a pena ir e voltar. Então a mãe trazia o filho/filha para a escola e ela ficava na biblioteca estudando, lendo até o horário de saída da criança. Era o espaço que eles podiam utilizar. Tinham alguns pais que às vezes passavam a manhã ou a tarde toda lá. (pessoa 4).

Com relação ao atendimento de pais e responsáveis, é importante destacar que a Resolução CFB 220/2020 deixa expresso que as bibliotecas escolares precisam promover acesso irrestrito às suas comunidades. Nesse sentido, consultando os Regimento dos CAPs em estudo observa-se que apenas o CAP-UFPE não deixa expresso em um artigo específico quem são os membros de sua comunidade. Os demais colégios investigados enumeram os estudantes matriculados em seus cursos, os docentes, o corpo técnico-administrativo e os pais e responsáveis dos alunos. Nesse sentido, cabe ponderar acerca da estrutura das bibliotecas dos CAPs, que por estarem vinculadas aos sistemas de bibliotecas das universidades têm uma comunidade de usuários muito maior que a prevista pelos regimentos escolares, o que não afasta a necessidade de refletir sobre como e por que promover o acesso e até serviços de informação aos pais e responsáveis de estudantes dos CAPs em suas bibliotecas.

Um dos profissionais relata que o perfil da comunidade atendida modificou recentemente em razão de problemas estruturais do prédio que abarca a Educação Infantil. Isso acarretou o deslocamento das turmas ao CAP e conseqüentemente a biblioteca acabou incluindo em sua programação as atividades dessas turmas.

Dois bibliotecários relatam a baixa procura da comunidade externa. Desses, um evidência que a localização da biblioteca no espaço do CAP não favorece o conhecimento e o acesso da comunidade externa sobre a biblioteca:

Se ela fosse uma biblioteca próxima ao portão, viabilizaria mais esse acesso pela comunidade. As pessoas às vezes nem sabem que lá [no colégio] tem. Aqui no campus eu vejo que a [biblioteca] central faz mais esse papel de comunitária que a biblioteca do colégio e as outras setoriais. (Pessoa 6)

Ainda sobre a comunidade externa, um dos profissionais relatou que a unidade em que atua é referência ao Estado e Município em que está sediada, uma vez que seu acervo

abarca uma coleção importante de escritores regionais e locais e da história do Estado e da cidade.

Observa-se que nenhum dos entrevistados mencionou atender aos trabalhadores terceirizados que atuam no CAp ou na universidade. E apenas um participante mencionou o uso da biblioteca por egressos do colégio, “*que de vez em quando aparecem aqui*” (Pessoa 1) descrevendo uma relação afetiva e nostálgica dos egressos com o colégio e a biblioteca.

Tabela 11 - Dimensão das comunidades conforme dados do QEdU em 2022

Biblioteca	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ens. Médio	Ed. Especial	Professores	Total*
CEPAE/UFG	39	42	244	231	169	22	82	807
CAP-UFPE	0	0	0	227	171	6	86	484
CAp/UFRJ	30	27	225	220	253	39	168	923
BSCA/BU/UFSC	0	0	361	310	293	62	126	1090

*O quantitativo total não contabiliza a categoria “Ed. Especial” a fim de não duplicar a contagem.
Fonte: adaptado de QEdU; INEP, Censo Escolar, 2022.

A Tabela 12 apresentou o quantitativo de professores e estudantes matriculados nos colégios de aplicação estudados.

4.3.2 Características do acervo e estrutura física das bibliotecas

As coleções das bibliotecas dos CAPs estudados são multidisciplinares abrangendo todas as áreas do conhecimento. Segundo as narrativas, as coleções comportam em maior peso literatura infantil, literatura infanto-juvenil e literaturas brasileira e estrangeira, incluindo autores locais, regionais e quadrinhos. Possuem obras de referência, conhecimentos gerais, teatro, cinema e ciências abrangendo o currículo escolar. Algumas bibliotecas mencionaram que possuem mapas, CDs e DVDs, obras em Braille e alguns periódicos antigos em suas coleções.

É aspecto comum e evidenciado em todas as falas que nas bibliotecas dos CAPs existe uma coleção voltada a formação de professores, por vezes separada do restante do

acervo da biblioteca, recebendo nomenclaturas específicas: “Biblioteca do Professor”, “Acervo da Oficina da Palavra”, “Acervo do LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) e “Coleção do PAE” (Projeto Arte na Escola).

Alguns participantes destacam elementos interessantes sobre essas coleções.

A gente tem uma diversidade grande, um acervo muito bom, eu falo de literatura (...) o pessoal da área de exatas vai muito porque a gente tem uma boa coleção de matemática (...) a gente tem um acervo muito bom na área de sociologia, práticas pedagógicas, educação (Pessoa 2)

A formação do acervo das bibliotecas dos CAPs é semelhante. Considerada a divisão organizacional e orçamentária descrita na seção 4.2, essas unidades de informação desenvolvem e atualizam suas coleções por meio de aquisição e doação. Sendo mais frequente a doação. As aquisições são processadas de forma centralizada a partir dos respectivos sistemas de bibliotecas enquanto as doações chegam de diferentes fontes como também são processadas conforme critérios locais de cada sistema de bibliotecas. Uma segue o modo centralizado, outras as próprias unidades setoriais têm autonomia para selecionar, catalogar, classificar e realizar o processamento técnico desses materiais.

Sobre a formação do acervo tivemos alguns relatos que merecem destaque por caracterizar a singularidade vivida por essas bibliotecas:

A formação do acervo, na época me falaram, que recebia muita doação e não tinha muito filtro. Eu lembro até de um caso de um estudante de física que foi no colégio pegar um livro de física que era raro e de uma teoria paralela, e ele disse que não entendia por que tinha aquele livro somente no colégio. [...] eram doações de todos os lados, o pessoal [servidores do colégio] não tinha muito filtro e jogavam no acervo. Tinham muitos periódicos e nada no sistema. O controle era realizado em caderno, escrito à mão. Então, foi realizado o descarte de muita coisa e manteve-se apenas o que era pertinente. No acervo tinham blocos de revista, cerca de 20 anos de coleção, tinham muitos relatórios de estágio, também fora do sistema e muitos VHSs que foram descartados. Exceto a memória do colégio, que foi digitalizada (...) (pessoa 5)

A fala apresenta a chegada de um dos profissionais numa das bibliotecas estudadas. E demonstra a importância de se ter bem definidas as políticas de desenvolvimento de coleções e um bibliotecário coordenando as atividades.

No currículo dos Caps, os estudantes do Ensino Básico têm acesso às disciplinas de Língua Estrangeira em distintos idiomas para, além do espanhol e do inglês. Isso reflete

também na diversidade do acervo dessas bibliotecas, que acaba oferecendo alguns títulos de literaturas escritas em inglês, francês, espanhol e italiano.

Quanto às fontes das doações, é comum para todas as bibliotecas o recebimento dos livros do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático), segmento voltado ao fomento das coleções das bibliotecas. Isso significa que as escolas estão inscritas nos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e recebem tais incentivos. O que não é comum entre as bibliotecas estudadas é a gestão do PNLD, questão que casualmente surgiu durante as conversas e será retomada mais adiante.

As coleções das quatro instituições são tratadas, portanto catalogadas, classificadas, indexadas e identificadas aplicando padrões próprios da área de Biblioteconomia. Em todas as instituições utilizou-se padrões internacionais de classificação e a isso somaram-se estratégias para facilitar a navegação no acervo pelos alunos, especialmente os estudantes do Ensino Fundamental. Menciona-se o uso de etiquetas coloridas que sinalizam a quantidade de imagens e texto e a tipografia do texto em formato caixa alta. Outra biblioteca adota, em razão da política do sistema, um sistema autor título. Também foi mencionado que uma das bibliotecas seleciona e agrupa materiais mais procurados e aloca próximo do balcão de atendimento para facilitar a recuperação e entrega dos materiais aos estudantes.

Outro aspecto comum, resultante da atuação dos sistemas de bibliotecas, é que todas as instituições estudadas são automatizadas, possuem sistema de gestão de acervo com busca de acesso remoto de múltiplos usuários simultâneos.

Tabela 12 - Quantitativo de acervo das bibliotecas estudadas em 2023

Biblioteca	Quantitativo total de exemplares
CEPAE/ UFG	aprox. 32.000*
Cap-UFPE	aprox. 16.000**
CAp/UFRJ	aprox. 18.580*
BSCA/BU/UFSC	aprox. 30.000*

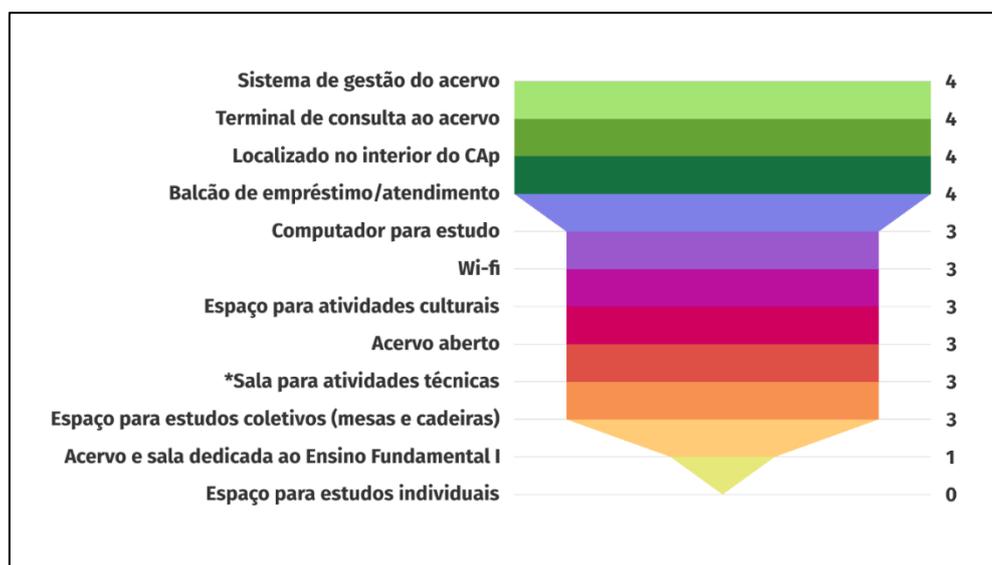
*Dados extraídos da pesquisa documental.

** Dados extraídos das entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Acerca dos espaços físicos ocupados pelas bibliotecas em estudo, todas estão localizadas nos mesmos prédios em que os Colégios de Aplicação operam. Extrai-se das falas dos entrevistados as seguintes características das instalações.

Gráfico 12 - Características das instalações das bibliotecas dos Colégios de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC conforme relatos de entrevistados atuantes nas bibliotecas dos CAPs em 2023



*O grupo de entrevistados de uma das bibliotecas não mencionou a existência ou ausência da estrutura.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico em forma de funil multicolorido em tons das cores do arco-íris, apresenta 12 linhas de dados. A esquerda, estão enumeradas as categorias de usuários e a direita o quantitativo de cada categoria, no centro a representação gráfica de funil. Os dados estão organizados de maneira decrescente de números absolutos, o número de bibliotecas correspondentes à ocorrência da categoria. São os dados: linha 1, verde claro, Sistema de gestão do acervo, 4 bibliotecas; linha 2, verde médio, Terminal de Consulta ao Acervo, 4 bibliotecas; linha 3, verde escuro, Localizado no Interior do CAP, 4 bibliotecas; linha 4, verde escuro, Balcão de Empréstimo/ Atendimento, 4 bibliotecas; linha 5, lilás, Computador para estudo, 3 bibliotecas; linha 6, roxo, Wi-fi, 3 bibliotecas; linha 7, rosa, Espaço para Atividades Culturais, 3 bibliotecas; linha 8, vermelho, Acervo Aberto, 3 bibliotecas; linha 9, laranja escuro, Sala para atividades técnicas (item com asterisco), 3 bibliotecas; linha 10, laranja claro, Espaço para estudos coletivos (mesas e cadeiras), 3 bibliotecas; linha 11, amarelo escuro, Acervo e sala dedicada ao Ensino Fundamental, 1 biblioteca e linha 12, amarelo lima, Espaço para estudos individuais, 0 bibliotecas. O item com asterisco indica que, o grupo de entrevistados de uma das bibliotecas não mencionou a existência ou ausência da estrutura. Fim da descrição.

A respeito do orçamento, a expectativa da pesquisadora era apenas identificar se a biblioteca recebia algum insumo extraordinário para realizar seus programas. Os dados não

comportam qualquer compreensão que corrobora esse entendimento. Todos os participantes deixam claro que as bibliotecas não possuem orçamento próprio e nem recebem valores específicos. Em todas as bibliotecas, os sistemas são responsáveis pelo empenho de recursos bibliográficos. E os valores direcionados pela gestão superior das universidades aos sistemas são partilhados nas demandas de todas as unidades de informação.

Um participante ressaltou que “*a biblioteca do colégio é sempre a última*” a ser beneficiada (Pessoa 1). Destacou que, em razão do sistema de bibliotecas compreender que a unidade do colégio recebe doações do governo federal via PNLD, a aquisição de livros para essa biblioteca é a última prioridade do sistema dentre as demais unidades.

A aquisição de outros bens (mobiliário, itens de expediente e tecnologias), em duas bibliotecas as solicitações são feitas tanto ao colégio quanto ao sistema. A execução da compra e entrega nesse caso é realizada pelo ente que tem disponibilidade. Em uma das bibliotecas é atribuição do colégio a aquisição de outros materiais e em apenas uma unidade toda a aquisição (bens e materiais bibliográficos) são de competência do sistema de bibliotecas. Por fim, as bibliotecas que possuem computadores para estudo, dispõem de um a quatro computadores com acesso à internet.

O Conselho Federal de Biblioteconomia apresenta duas resoluções que tratam dos parâmetros de estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares, a Resolução 199/2018 e a Resolução CFB nº 220/2020, de 13 de maio de 2020, que revogou a primeira. Apesar do instrumento de coleta de dados desta pesquisa não ter sido construído para traçar um paralelo entre o texto legal e a realidade, alguns elementos devem ser pontuados com base nos parâmetros da Resolução 220/2020:

- a) dispor de espaço físico exclusivo, suficiente e adequado para o acervo, o atendimento e a oferta de serviços, bem como para a realização dos serviços técnicos e administrativos;
- b) adotar normas e padrões biblioteconômicos na organização de seu acervo, visando facilidade e eficiência na busca e atendimento;
- c) promover o acesso a informações digitais;
- d) ser administradas por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas;
- e) área mínima de cinquenta metros quadrados, com mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar;
- f) acervo com acesso irrestrito a toda a comunidade escolar;

- g) oferta de serviços adequados e de qualidade, em particular: consulta local ao acervo; empréstimo domiciliar de itens do acervo; atividades de incentivo à leitura; orientação à pesquisa escolar.

Atinente disso tudo, é inegável que as bibliotecas dos CAPs estudados aqui atentem a maioria dos parâmetros quantitativos ou de qualidade estipulados pela Resolução 220/2020, especialmente o quantitativo mínimo e diversidade do acervo. Todas são gerenciadas por bibliotecários com formação em Biblioteconomia Bacharelado, registrados nos respectivos conselhos (parâmetro assegurado pelas Universidades Federais as quais estão vinculados, como requisito mínimo para investidura no cargo de Bibliotecário-Documentalista, dados verificados via consulta ao nome dos entrevistados no Portal da Transparência do Governo Federal).

Conforme os websites e os dados das entrevistas apontam, as coleções de todas as bibliotecas estudadas são organizadas conforme normas e padrões biblioteconômicos e adotam sistema de automação que facilitam a busca e o atendimento. Todas dispõem de serviço de empréstimo, consulta local e orientação à pesquisa às suas comunidades (alguns desses serviços são discutidos no item 4.5).

Com relação ao atendimento da comunidade escolar, como já foi abordado no item 4.3.1 desta dissertação, apesar de nenhuma das unidades considerar os pais e os responsáveis de alunos do CAP como usuários formais de suas bibliotecas, ao que foi expresso na fala da maioria dos entrevistados, essas pessoas têm acesso às bibliotecas e alguns de seus serviços.

Acerca do atendimento ao critério da metragem de área mínima das bibliotecas, não foi um elemento questionado de forma objetiva ou documentada por critérios ergonômicos e padrões de engenharia e arquitetura. É preciso ponderar que a Resolução 220/2020 do CFB estabelece um parâmetro mínimo visando bibliotecas escolares para uma comunidade de porte pequeno. Ao mesmo tempo, carece de critérios mais objetivos para mensurar a sua proporcionalidade em comunidades escolares maiores, volumes de acervo maiores, variedade de serviços maiores e atividade em sistemas e redes de cooperação ou supervisão mais complexas e numerosas. A padronização mínima atende à uma demanda política relacionada à universalização das bibliotecas escolares, mas cria desafios às unidades de informação que cuja comunidade e coleção extrapolam ou requisitam mais que a capacidade mínima. O mesmo desafio se aplica ao quantitativo de bibliotecários e equipe de apoio.

O conjunto de entrevistados foi efetivo em transmitir a ideia de que os espaços em que atuam ou atuaram não correspondem às necessidades e propostas de trabalho reais e ideais das bibliotecas dos CAPs.

Acerca das questões estruturais, os profissionais atuantes em três das bibliotecas estudadas descrevem-nas com as seguintes características, “*é uma biblioteca pequena*”, “*não cabe uma turma*”, “*quando tem uma turminha a biblioteca fica lotada*”, “*não corresponde à demanda de trabalho e tamanho do acervo*” e “*a biblioteca é pequena para o que se propõe*”.

Dentre as falas notou-se outros elementos que evidenciam problemas enfrentados pelos entrevistados com relação a inexistência de estruturas de banheiro ou copa no interior da biblioteca, falta de espaço para manipular, armazenar e gerenciar coleções de grande volume (tal como o PNLD - Livro didático), excesso de ruído no entorno, problemas de ventilação e conforto térmico, problemas com a segurança patrimonial do acervo e questões estruturais graves, como rachaduras nas paredes. Nesse último caso, a biblioteca mudou-se para o piso térreo em um espaço menor, resultando na perda de assentos e o desfazimento de exemplares do acervo.

4.3.3 Uma biblioteca escolar no meio da Universidade

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que a biblioteca do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que não integrou o campo de estudo desta pesquisa, se apresenta como Biblioteca Comunitária (BICOM). Tipologia distinta dos pressupostos desta pesquisa. Além disso, a pesquisadora compartilhou sua experiência em sua passagem pelo CAp que em razão do contexto universitário agir transversalmente no cotidiano do CAp e da biblioteca se via dividida nesses dois universos. Nesse sentido, despertou a curiosidade e a necessidade de se investigar como os demais profissionais compreendem o espaço em que atuam ou atuaram.

Essas questões foram compartilhadas em entrevista logo após os bibliotecários responderem ao questionamento da tipologia e sua justificativa, o que instigou alguns a tecer comentários sobre tais colocações e complementarem suas respostas.

A maioria dos entrevistados entende que as bibliotecas em que atuam ou atuaram são bibliotecas escolares. As razões disso ora pesam com relação ao público e ora com relação ao acervo, em menor frequência a justificativa ponderou o fato de ser uma biblioteca dentro de uma escola de educação básica.

A partir das discussões encampadas nas entrevistas, a maioria dos participantes afastam a possibilidade de conceituar as bibliotecas dos CAp estudadas como bibliotecas comunitárias os argumentos que sustentam essa postura residem especialmente no fato dessas bibliotecas não direcionarem seus serviços para esse fim ou não terem com tanta frequência o atendimento à comunidade externa da universidade.

Atendemos todos inclusive comunidade externa em razão do acervo, mas nosso foco é a comunidade escolar. (Pessoa 2)
Eu não considero que ela seja comunitária, porque eu não a vejo tão usada pela comunidade. Eu a vejo muito voltada para o apoio às atividades da escola. Talvez os pais tivessem que usar mais, até alunos de outras escolas. Até pela localização física dela, que ela fica lá em cima do colégio. Você precisa acessar o colégio para chegar. Talvez se ela fosse uma biblioteca logo já próximo ao portão propiciaria mais esse acesso pela comunidade. Que as pessoas passam e olhem 'há ali tem uma biblioteca, eu estou esperando meu filho, mas estou com meu outro filho pequeno aqui, vou ali'. As pessoas às vezes nem sabem que lá tem. (Pessoa 6)

A partir do questionamento da tipologia de bibliotecas, os entrevistados expressam três categorias distintas: escolar, mista e híbrida.

Quadro 18 – Relação de descritores aplicados por tipologia de biblioteca e entrevistado

Pessoa	Descritores por ordem de ocorrência	Tipologia
1	Acervo Forma de trabalho Foco na educação básica Estar dentro da escola	Escolar
2	Público atendido Alunos do colégio de aplicação Professores Acervo	Escolar
3	Atende uma escola	Escolar
4	Acervo de literatura infanto-juvenil Lúdica Acervo	Escolar
5	Difícil Principalmente biblioteca escolar Público escolar Dentro de uma universidade Atende pais Um pouco universitária Um pouco comunitária Foco escolar Público real que é universitário Acervo com muitos livros que não eram de comunidade escolar	Mista
6	Público atendido Voltado ao ambiente escolar Ambiente em que está Coleção Conteúdos curriculares da escola Espaço que está inserida Apoio às atividades da escola	Escolar
7	Setorial Público infantil Ensino médio Graduação Maior atendimento do público infantil Literatura infanto-juvenil Acervo para desenvolvimento de educadores Atende professores e graduação Público e acervo	Híbrida

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da análise foi possível compreender que os termos aplicados pelas pessoas 5 e 7 não visavam uma tipologia de bibliotecas conceituada. Na literatura o termo “biblioteca híbrida” remete a existência simultânea de coleções em suporte físico e suporte digital e que integra tanto funções de bibliotecas tradicionais quanto de bibliotecas digitais (Silva et al., 2018). Não é o caso neste estudo, portanto foi considerado que ambas as pessoas exprimem a dicotomia de atuar em um ambiente tão diverso inserido no contexto universitário. No quadro 18 os descritores utilizados na narrativa dos entrevistados foram categorizados conforme a tipologia defendida por eles.

Analisando os descritores aplicados nas respostas das pessoas 5 e 7, nota-se ainda que elas não afastam de suas realidades o contexto do ambiente, do público e do acervo voltado ao contexto escolar. O que a narrativa dessas pessoas evidencia é uma aproximação dos fins aos quais os CAPs foram constituídos, aos interesses dos cursos superiores de formação de professores.

A partir dos termos e expressões listadas no Quadro 1818 como descritores, identificou-se o valor semântico de cada narrativa a fim de identificar a justificativa preponderante no discurso desses profissionais. Para tanto, os descritores foram distribuídos em categorias chamadas aqui de “Valor semântico”. Nota-se no quadro a seguir, que os descritores podem estar presentes em diferentes categorias, isso se justifica por dois motivos, um por ser termo relacionado ao valor e outro dado o contexto da fala, ou seja, o termo ou expressão foi atribuído para justificar uma tipologia específica de biblioteca. A partir da contagem absoluta de descritores agrupados em cada categoria identifica-se a frequência do valor semântico.

Considerada a frequência do valor semântico dos descritores apresentados no Quadro 19, é possível inferir que os argumentos mais relevantes para se compreender as quatro bibliotecas estudadas é que essas unidades correspondem à tipologia de biblioteca escolar em razão do **ambiente escolar** em que se inserem, os Colégios de Aplicação. E o argumento que circunda com forte prevalência é o direcionamento dos métodos de trabalho ao perfil singular do **público escolar**, simbolicamente marcado pelos alunos da educação básica.

Quadro 19 – Relação do valor semântico, descritores e a frequência de menção

Valor semântico	Descritores	Frequência
Ambiente escolar	Ambiente escolar, Espaço que está inserida, Forma de trabalho, Público infantil, Ensino Médio, Apoio às atividades da escola, Foco escolar, Foco na educação básica, Estar dentro da escola, Atende uma escola, Lúdica	11
Público escolar	Público infantil, Ensino Médio, Atende pais, Foco escolar, Foco na educação básica, Público atendido, Alunos do colégio de aplicação, Professores	8
Público universitário	Graduação, Atende professores, Desenvolvimento de Educadores, Um pouco universitária, Público real que é universitário, Acervo com muitos livros que não eram de comunidade escolar	6
Acervo escolar	Acervo, Literatura infanto-juvenil, Conteúdos curriculares da escola, Foco escolar, Foco na educação básica, Lúdica	6
Acervo universitário	Acervo, Desenvolvimento de Educadores, Um pouco universitária	3
Ambiente universitário	Espaço que está inserida, Dentro de uma universidade, Um pouco universitária	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Isso tudo é possível verificar nas falas:

Por um tempo a biblioteca do colégio foi chamada de biblioteca juvenil. (...) Até que se entendeu que temos bibliotecas setoriais e a tipologia dela é que é diferente. Nós temos as universitárias e a escolar. É uma biblioteca escolar pelo público que ela atende. É uma biblioteca escolar no mundo universitário. Acho que o que identifica a biblioteca é o público que você atende. Então o meu público são os alunos do colégio de aplicação. Quando eu penso em comprar alguma coisa eu penso no que vai servir ao aluno do colégio de aplicação. Nos professores também, mas os professores, como trabalham com a pós-graduação, têm toda a estrutura da universidade para usar. O aluno [do ensino fundamental] quando chega fica restrito ali. Então eu a defino hoje como biblioteca escolar pelo perfil que ela tem. (Pessoa 2)

(...) biblioteca escolar em razão do acervo de literatura infanta juvenil, que é mais lúdica e isso ajuda no desenvolvimento deles porque eles aprendem brincando. (Pessoa 4)

Biblioteca escolar. Por causa do público que ela atende, é um público mais voltado para atividades de ensino do ambiente escolar, pelo ambiente que ela estava. A própria coleção que era voltada a apoio dessas atividades e conteúdos curriculares da escola e pelo espaço que ela está inserida. (Pessoa 6)

Nota-se que o público universitário e o acervo escolar compartilham de um mesmo peso semântico (frequência do valor semântico). O que nos leva a evidenciar que no contexto das bibliotecas estudadas, apesar de existir uma forma de trabalhar dos bibliotecários direcionada ao público escolar, os fins institucionais, marcado pelo **público universitário** presente nesse ambiente, conduzem a sua conexão ao campo universitário. Não só com relação a um atendimento de interação com distintos perfis, mas também uma relação de proporcionar o compartilhamento de conhecimentos e o aprendizado pela prática envolvendo o ambiente da biblioteca dos CAPs, elemento a ser analisado na seção 4.5.

4.4 COMPREENSÕES E INTERESSES ACERCA DO TEMA

Esta seção apresenta o grupo de respostas referente à questão que visa identificar o nível de conhecimento informal ou formal do entrevistado sobre o tema da pesquisa e conhecer o interesse do entrevistado e suas motivações em saber mais sobre o assunto.

Dos sete participantes, um declarou não fazer ideia do que se tratam os termos Letramento Informacional e Competência em informação e um declarou ter pouca compreensão e aprofundamento.

Dentre os participantes que declararam conhecer os termos, dois alegaram ter tido o primeiro contato sobre o assunto, de maneira formal durante a graduação, ambos atuam na área de Biblioteconomia há menos de dez anos. Os demais tiveram o primeiro contato em razão de atividades vinculadas ao Mestrado ou nesse período por meio de cursos de formação continuada.

Um dos participantes exemplifica que o tema estava presente nas disciplinas do curso de Biblioteconomia que tratavam do Estudo de Usuário e Estudo de Comunidade e na disciplina de Psicologia Organizacional. Outro participante destacou que teve oportunidade de participar de um curso ministrado por Belluzzo e Magda Soares. Que nessa época se discutiam as distinções entre alfabetização e letramento, compreendendo-se que os termos

alfabetização e letramento estavam mais voltados às discussões que abrangiam a perspectiva da área da Educação.

Quanto ao entendimento dos participantes relacionados aos termos identifica-se a diferenciação entre Letramento informacional e Competência em informação. Para os entrevistados o Letramento Informacional está compreendido na relação entre capacidades e diversidade de fontes de informação:

“Eu entendo como letramento informacional a capacidade que o usuário tem de buscar informação certa em vários tipos de fontes de informação, tanto impressa como digital.” (Pessoa 1)

“Mais pra área da Educação a discussão era mais para letramento e alfabetização.” (Pessoa 6)

“Letramento informacional é a questão de você educar o usuário para ele ter o entendimento dentro da biblioteca, para ele aprender a usar a biblioteca, como procurar a informação, é ele se encontrar no ambiente informacional.” (Pessoa 7)

Ao termo Competência em Informação foram atribuídas duas esferas de compreensão. A de que é algo inerente ao bibliotecário:

Competência é ser competente para usar a informação e o letramento está relacionado à educação. Acho que são coisas diferentes. Entendo que a competência quem tem que ter é o bibliotecário no sentido de organização e você repassar aquela informação e fazer que ele entenda essa competência, e o letramento é o usuário aprendendo isso. (Pessoa 7)

E a compreensão de que é algo que pode ser desenvolvido no usuário da biblioteca:

“Atividades, ações para e com os nossos usuários, leitores que vão habilitá-los a buscar, avaliar, analisar informação, a saber como utilizá-la, desenvolver habilidade informacionais em nossos usuários.” (Pessoa 3)

No caso a competência em informação em particular tem a ver com você achar aquilo que quer de uma forma eficaz. Eu tenho uma demanda x, e como que eu faço para obter uma demanda x em termos informacionais? Onde procuro? Como que eu faço essa busca? Como que eu sei se o resultado dessa busca é o que eu quero ou não? Que filtros eu aplico? Como de fato eu encontro aquilo que eu quero e não um monte de coisa aleatória? (Pessoa 5)

(...) do aprender a aprender, de ensinar a pessoa a dar os requisitos para ser autônoma e buscar a informação. Que para isso pressupõe que ela consiga ler e interpretar o texto e atribuir sentido àquilo que ela lê. De aprendizagem ao longo da vida, que a biblioteca propicia a aprendizagem ao longo da vida. Que não é um espaço de aprendizado informal que propicia que o indivíduo continue a formação dele independente ao longo da vida. (Pessoa 6)

Nota-se que a maioria dos entrevistados compreendem basicamente o que significa o universo geral da Competência em Informação. Nota-se que foram devidamente pontuadas as habilidades, competências e práticas essenciais para se compreender um indivíduo que sabe ou compreende como agir no campo informacional para solucionar questões de seu interesse.

Dos participantes que alegaram não saber ou não dominar o tema e optaram por abster-se de respostas mais detalhadas sobre sua compreensão acerca dos termos demonstraram que sua atuação junto aos CAPs esteve mais voltada em manter os serviços básicos das bibliotecas em andamento. Também destacaram não atuar nesse nicho temático o que justifica a insegurança e desconforto em responder essa questão.

4.5 PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Os entrevistados discorreram acerca do seu cotidiano nas bibliotecas estudadas. E nesse processo a pesquisadora não delimitou a investigação acerca das práticas a uma ou duas questões do roteiro de entrevista respondidas de forma objetiva. Foram exploradas a integralidade das falas e sempre que possível usou-se como suporte elementos da análise documental.

Nas falas, buscou-se identificar nos serviços oferecidos pelas bibliotecas e nos meios e métodos de mediação e relacionamento da biblioteca com alunos, professores e sistema de bibliotecas elementos que pudessem levar à recepção de algum vestígio de prática voltada ao desenvolvimento da autonomia do estudante da educação básica nos processos de seleção, acesso e uso da informação.

Vale ressaltar que nesta seção os recortes dos discursos dos participantes estão associados ao nome da universidade da qual a fala se origina e omite-se o código da pessoa. Essa decisão se dá em razão da fácil identificação dos participantes quando associamos aos

locais de atuação. E não faz sentido, neste conjunto de dados, visto que o objetivo desse bloco é conhecer as ações implementadas em cada biblioteca.

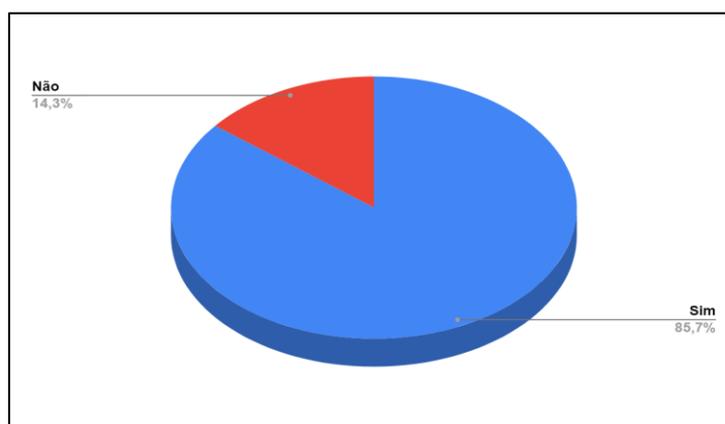
O mapeamento também considerou a análise dos PPPs, websites dos CAs, websites das bibliotecas estudadas, das atividades enumeradas nas entrevistas, verificação dos Currículos Lattes dos bibliotecários que mencionaram participar ou propor projetos no contexto dos CAs. Foram selecionadas 77 atividades.

Todas as atividades foram relacionadas às fontes de informação que as coletou, ou seja, se o reconhecimento de uma atividade se deu no âmbito documental ou no âmbito das entrevistas, ou ambos. Também se verificou o principal vínculo da informação, se ela compreende o âmbito da biblioteca ou âmbito do colégio como vínculo principal. Por exemplo, ações vinculadas aos projetos de iniciação científica tendem a estar previstas no campo das políticas institucionais dos colégios e são documentadas e divulgadas em seus websites. Enquanto os serviços prestados pelas bibliotecas e bibliotecários estão geralmente arrolados nas páginas das bibliotecas e seus sistemas de informação.

Nesse sentido, contabilizando as fontes de informação, incluindo o grupo de entrevistas por instituição, para as 77 ações identificadas, soma-se um total de 133 fontes. Dessas 64 estão vinculadas às bibliotecas e 13 no âmbito dos colégios. O gráfico a seguir representa o percentual de fontes identificadas (85,7%) e não identificadas (14,3%) nas entrevistas.

Gráfico 13 - Percentual de ações identificadas agrupadas conforme a sua menção ou não no teor das entrevistas com sete bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nas bibliotecas dos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades

UFG, UFPE, UFRJ e USFC



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico em forma de pizza nas cores azul e vermelho. Destaca duas fatias, a menor, na cor vermelha, representa as ações não identificadas nas entrevistas, correspondendo a 14,3% e a segunda fatia, maior, em azul, representando as ações mencionadas nas entrevistas, correspondendo a 85,7%. Fim da descrição.

14,3% das fontes que não foram identificadas nas entrevistas, cinco ações compreendem o grupo identificado no âmbito documental dos colégios e seis compreendem o âmbito documental das bibliotecas. Analisando o grupo dessas onze atividades, observa-se que as ações vinculadas aos colégios, compreende os grupos de pesquisa e projetos tais como: Desenvolvimento Integral, Competências e Aprendizagens, Laboratório Poético, Projeto Moodle, Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Laboratório de Aprendizagem Colaborativa em Rede: Aprender Brincando. Essas ações foram excluídas deste estudo por carecer de fontes que subsidiassem a discussão acerca da colaboração da biblioteca. É necessário destacar que o fato de não serem identificadas relações desses projetos com a biblioteca, não quer dizer que de fato tais vínculos não existam, o que se pode afirmar é que a metodologia e documentos que sustentam este estudo não evidenciaram tais contribuições.

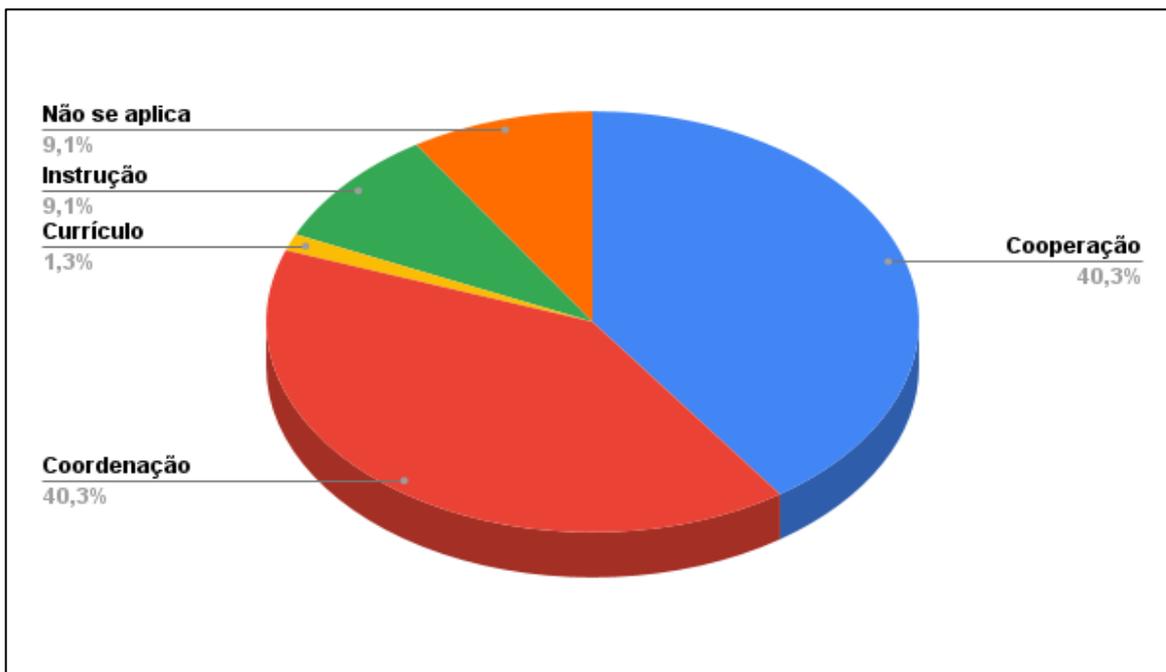
Quanto às seis atividades vinculadas às bibliotecas que não foram sustentadas no âmbito das entrevistas, todas essas foram mantidas na análise do estudo, sua maioria foi captada no âmbito documental dos websites. Acredita-se que a ausência de menção a essas atividades e em específico decorre do período em que cada entrevistado atuou na biblioteca, o que incorre no esquecimento do que já vivenciou ou desconhecimento sobre o passado da biblioteca.

À todas as atividades em que foi possível identificar a colaboração ou intervenção da equipe da biblioteca caracterizou-se mediante a natureza da colaboração. Tais categorias consideram os níveis de interação estabelecidas entre o bibliotecário e sua comunidade apresentadas por Montiel-Overall (2008) e difundida por Campello (2009) no Brasil. A *Theory of Collaboration for Teachers and Librarians* (TLC) estrutura a colaboração em quatro categorias: Coordenação, Cooperação, Instrução integrada e Currículo Integrado.

Das 77 atividades organizadas, sete foram excluídas porque as fontes não permitiram estabelecer a relação de dependência necessária com o tema e o universo da pesquisa.

A seguir apresenta-se o panorama das atividades encontradas segundo as categorias do TLC. O Gráfico 14 representa o percentual de atividades nas categorias Coordenação (40,3%), Cooperação (40,3%), Instrução Integrada (9,1%), e Currículo Integrado (1,3%). As categorias de Coordenação e de Cooperação são as ações em maior e igual presença. E Instrução Integrada e Currículo Integrado foram menos frequentes.

Gráfico 14 – Distribuição percentual por grupo categorizado conforme o modelo da TLC de Montiel-Overall de ações de CoInfo identificadas no âmbito dos Colégios de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio das universidades UFSC, UFRJ, UFG e UFPE em 2023

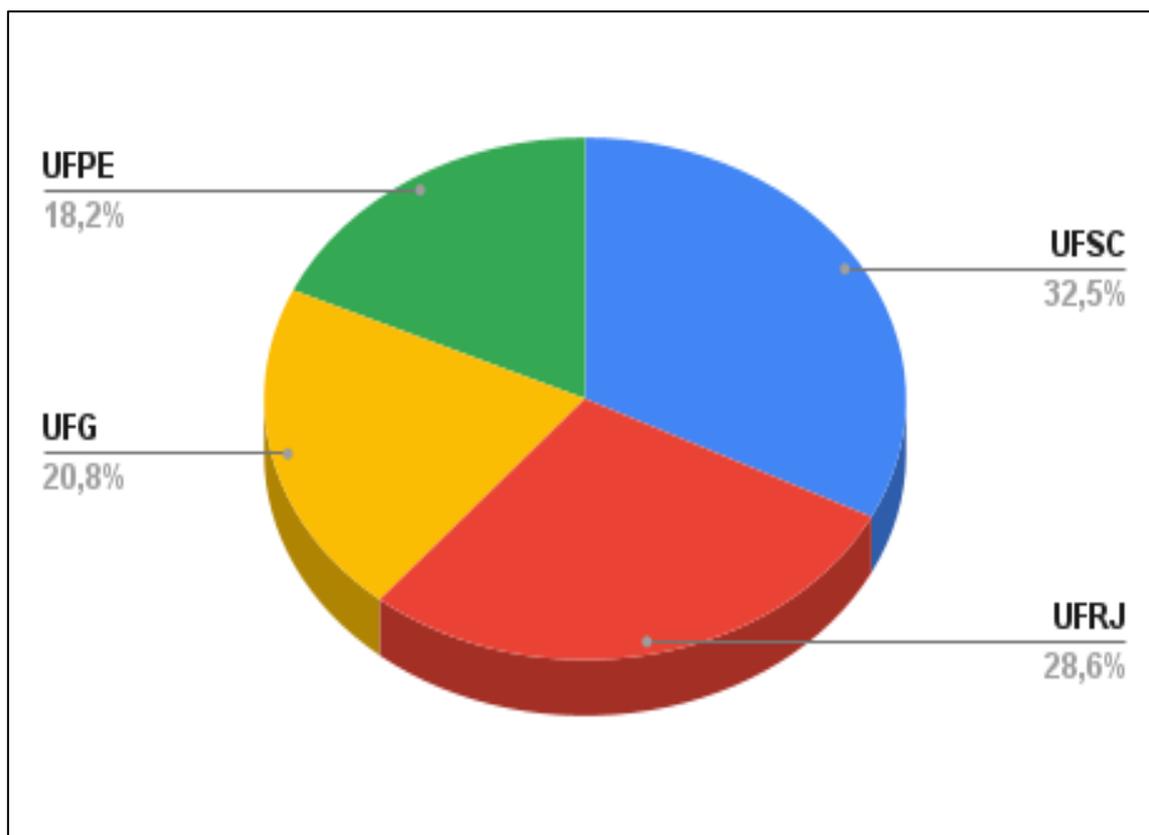


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico de pizza nas cores azul, vermelho, amarelo, verde e laranja representando as cinco categorias da TLC Cooperação, Coordenação, Currículo Integrado, Instrução Integrada e a categoria de ações que não se aplicam, respectivamente. Em sentido anti-horário, são os dados: fatia 1, laranja, Não se aplica, 9,1%; fatia 2, verde, Instrução Integrada, 9,1%; fatia 3, amarelo, Currículo Integrado, 1,3%; fatia 4, vermelho, Cooperação, 40,3%; fatia 5, azul, a Coordenação, 40,3% . Fim da descrição.

No Gráfico 15, observa-se a distribuição das ações mapeadas por instituição. Enquanto o Gráfico 16, representa esses percentuais decompostos em números absolutos na respectiva natureza da ação.

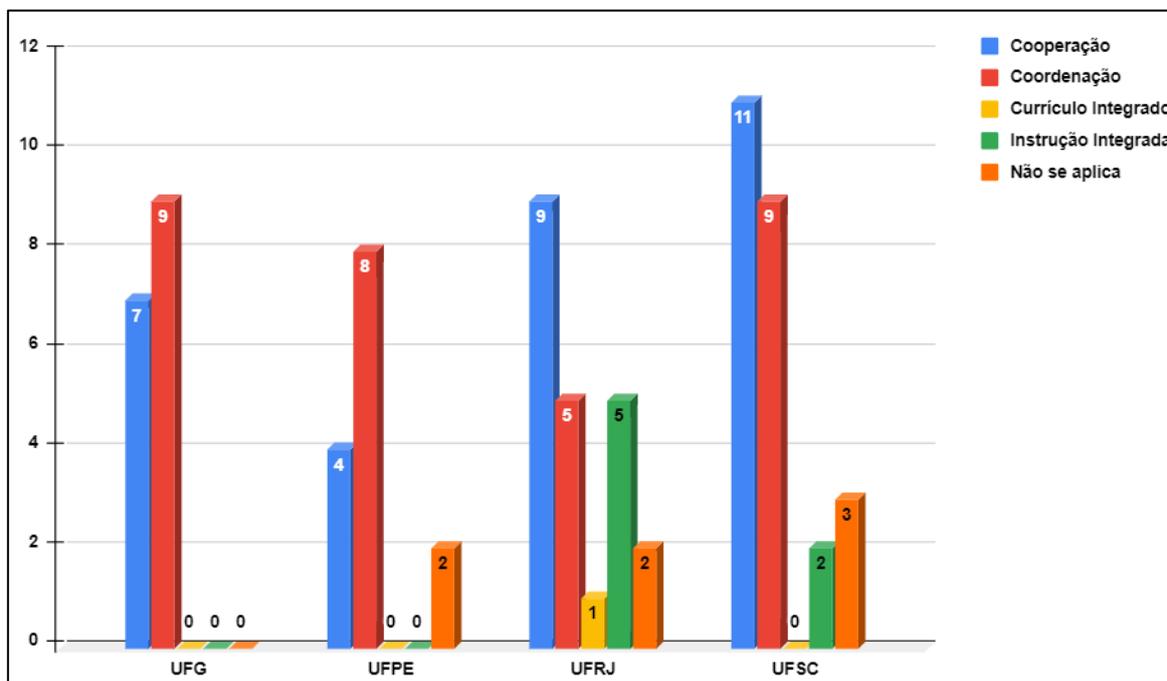
Gráfico 15 – Distribuição percentual por instituição das ações de CoInfo identificadas em 2023 nos Colégios e Aplicação de Ensino Fundamental e Médio vinculados às universidades UFSC, UFRJ, UFG e UFPE



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico de pizza nas cores azul, vermelho, amarelo e verde, representando a distribuição percentual das ações identificadas no âmbito dos colégios de aplicação estudados, agrupados por colégio de aplicação. São os dados, em sentido horário, azul, UFSC, 32,5%; vermelho, UFRJ, 28,6%; amarelo, UFG, 20,8%; verde, UFPE, 18,2%. Fim da descrição.

Gráfico 16 – Quantitativo absoluto de ações de CoInfo identificadas em 2023 nos Colégios e Aplicação de Ensino Fundamental e Médio vinculados às universidades UFG, UFPE, UFRJ e UFSC categorizado conforme o modelo conceitual da TLC de Montiel-Overrall e distribuídos conforme as respectivas universidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Descrição da imagem: gráfico de colunas nas cores azul vermelho, laranja, amarelo e verde. No canto superior direito a legenda do gráfico: azul corresponde à Cooperação, vermelho corresponde a coordenação, amarelo, corresponde a Currículo Integrado, verde a Instrução Integrada e laranja corresponde a Não se Aplica. A altura das colunas corresponde ao número absoluto de ações identificadas em cada categoria, definidos em uma escala de 0 a 10. No eixo horizontal, estão dispostos quatro grupos com um conjunto de cinco colunas cada. Os grupos são denominados pelas siglas das universidades dispostas na seguinte sequência: UFG, UFPE, UFRJ e UFSC. São os dados: Grupo 1, UFG, coluna 1, azul, cooperação, 7 unidades, coluna 2, vermelho, coordenação, 9 unidades, coluna 3, amarelo, currículo integrado, 0 unidades, coluna 4, verde, instrução integrada, 0 unidades, coluna 5, laranja, não se aplica, 0 unidades; Grupo 2, UFPE, coluna 1, azul, cooperação, 4 unidades, coluna 2, vermelho, coordenação, 8 unidades, coluna 3, amarelo, currículo integrado, 0 unidades, coluna 4, verde, instrução integrada, 0 unidades, coluna 5, laranja, não se aplica, 2 unidades; Grupo 3, UFRJ, coluna 1, azul, cooperação, 9 unidades, coluna 2, vermelho, coordenação, 5 unidades, coluna 3, amarelo, currículo integrado, 1 unidades, coluna 4, verde, instrução integrada, 5 unidades, coluna 5, laranja, não se aplica, 2 unidades; Grupo4, UFSC, coluna 1, azul, cooperação, 11 unidades, coluna 2, vermelho, coordenação, 9 unidades, coluna 3, amarelo, currículo integrado, 0 unidades, coluna 4, verde, instrução integrada, 2 unidades, coluna 5, laranja, não se aplica, 3 unidades. Fim da descrição.

As atividades categorizadas no nível de **Coordenação** compreendem ações esporádicas e pontuais junto ao aluno. Apesar de remeter a uma ideia de eficiência e sincronia ao proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem, bibliotecário e professor

Figura 19 – Exemplo 2 de atividade de coordenação



Fonte: UFSC, 2022.

Descrição da imagem: captura de tela da página 4 do tutorial. Texto em letras azuis. O rodapé da página é estilizado com a logomarca da Biblioteca universitária, com retângulos de diferentes tamanhos nas cores amarelo, azul e branco, completando uma faixa horizontal larga na cor azul com escrito em letras brancas o texto: Biblioteca Universitária, Setorial do Colégio de Aplicação, e o número da página, 4. No topo o título informa: Sugestões de compra de livros. Centralizado o texto: “Outra forma de solicitar sugestões de compra é utilizando a caixa de críticas ou sugestões localizada próximo à entrada da BSCA. Abaixo do texto a fotografia de uma caixa retangular coberta por um papel texturizado azul, no centro em papel colorido, moldura verde hexagonal e o centro em amarelo com o texto “críticas ou sugestões” em manuscrito em caixa alta na cor preta. Fim da descrição.

Figura 20 – Exemplo 3 de atividade de Coordenação



Fonte: UFRJ, 2016.

Descrição da imagem: captura de tela do Boletim de Aquisições. Página horizontal em fundo branco, o conteúdo está disposto em quatro linhas. Primeira linha, no canto esquerdo a logomarca da Biblioteca do CAp-UFRJ, em formato circular com fundo verde e linhas azuladas lembrando uma mandala. Ao centro, escrito em letras pretas e em caixa alta o título: Boletim de Aquisições 2016 – n1, no canto direito o brasão da UFRJ que retrata o perfil de uma pessoa com um elmo ornado com um cavalo alado no topo, a pessoa impunha uma lança, no topo do brasão em caixa alta o nome Universidade do Brasil. A segunda linha é uma faixa verde com o título em letra preta centralizado:

Literatura. As duas outras linhas enfileiram capas de dez livros da literatura infanto-juvenil. Fim da descrição.

Neste nível também podemos incluir algumas características das bibliotecas mencionadas na seção 4.1 e suas subseções. Os catálogos, os websites, a listas organizadas de fontes de informação são em alguma medida compreendidas como ações de coordenação, visto que estão preocupadas em dar suporte ao professor e aos estudantes na realização de atividade de ensino e pesquisa.

Em específico, as atividades implementadas pela UFRJ (Catálogo Temático, por exemplo) e pela UFSC (Recursos BSCA), mesmo que detenham pouca colaboração com o professor, consolidaram-se a partir de necessidades evidenciadas pelos professores na condução de suas atividades ou no contexto global vivido pelo Colégio.

O Catálogo Temático da Biblioteca do CAP-UFRJ surgiu das necessidades cotidianas do Colégio de relacionar a coleção de literatura infantojuvenil com as temáticas latentes da comunidade. Conforme relatos, em 2017 o Colégio passou a receber estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e paralisia cerebral em razão da adequação da escola à legislação da promoção da inclusão na escola. Com isso as atividades de mediação também precisavam se adaptar à perspectiva inclusiva. Em parceria com o Núcleo de Educação Especial (NEEI) e o setor de Orientação Educacional somaram-se esforços para promoção de ações nesse sentido. Com isso, a busca por materiais que tratavam sobre amizade, natureza, família, sentimentos, respeito às diferenças, mãe, pai, avós, inclusão etc. foram ganhando volume. O catálogo temático tem o intuito de facilitar a divulgação dos materiais nos temas procurados pelos professores e facilitar a recuperação dos títulos na mediação.

O *website* Recursos BSCA, conforme o que consta na *homepage*, é a ampliação de um serviço hospedado inicialmente no site da biblioteca, o “Recursos On-line de Informação”. Ambos criados para dar suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão, ofertando informações da *web* com foco nos estudantes e docentes do Ensino Fundamental e Médio (UFSC, 2020).

No nível de **Cooperação**, o bibliotecário precisa, ao menos, tomar conhecimento dos objetivos do trabalho solicitado, há algum planejamento conjunto e o trabalho do bibliotecário é percebido como apoio (Campello, 2009). Nessa categoria considera-se a orientação ao usuário no acesso e uso do acervo e seus espaços quando demandado pelo usuário e o levantamento bibliográfico. Em ambos os casos, a condução das atividades pode

instruir o usuário a um comportamento mais autônomo, todavia não há um compromisso de uma ação contínua e consciente do usuário no processo de aprendizado.

Também foram incluídas as ações que envolvem as atividades de assessoramento, seleção, organização, entrega e campanhas de conscientização do uso dos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando realizadas pela biblioteca. Entende-se essas atividades como um apoio que exige planejamento entre professor e bibliotecário no atendimento de um objetivo comum, especialmente quando está relacionada às campanhas de conscientização e a ciência dos atores envolvidos (escola, professor, aluno, bibliotecário e pais) acerca de seus direitos e responsabilidades no trato do material. Todavia, não é garantido que haja uma intenção de desenvolver habilidades nos estudantes por essa atividade por si só, pendendo ser uma conduta burocrática e de Coordenação.

Como **Instrução Integrada** identificaram-se atividades que demonstraram além da necessidade de se ter o planejamento em parceria com o professor, a busca por objetivos comuns entre esses dois atores e visam desenvolver oportunidades de aprendizagens inovadoras integrando a competência de ambos os profissionais. São ações identificadas nessa categoria: a mediação da leitura, serviços especializados no desenvolvimento de competência em informação, parceria com programas de iniciação científica e núcleos especializados. Trata-se de atividades que reconhecem no bibliotecário sua competência em ensinar e visam promover na comunidade escolar o desenvolvimento de conhecimentos específicos. São exemplos:

- O projeto “Biblioteca da Turma” (CAP-UFPE) que em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, busca formar leitores e desenvolver o conteúdo da disciplina incluindo a biblioteca no processo de seleção dos títulos e mediação da coleção com o estudante. Atualmente as atividades são aplicadas nas turmas de 6º a 8º ano. Os professores selecionam títulos do acervo em uma lista, a equipe de bibliotecários separa o material em um local específico e organiza-os por gênero literário (contos, aventura etc.) mantendo a classificação da biblioteca. Os alunos, a partir da orientação do professor, retiram os materiais na biblioteca. Os bibliotecários realizam uma mediação com o estudante para auxiliar na escolha dos títulos e realizam as atividades de discussão das leituras em sala de aula.
- O atendimento do Serviço de Competência em Informação e Suporte à Pesquisa da BU/UFSC aos estudantes do Programa de Iniciação Científica do Ensino Médio que forneceu uma capacitação em revisão sistemática. A atividade foi realizada por um

serviço ofertado pelo sistema de bibliotecas, mas articulada e acompanhada pelo bibliotecário da setorial, professores e técnicos do colégio. Essas atividades não aconteceram com uma turma específica e nem como parte de atividades obrigatórias do currículo escolar. Foi um serviço prestado aos estudantes do Ensino Médio (bolsistas PBIC-EM), técnicos-administrativos e professores vinculados a alguns projetos de pesquisa do Colégio.

- Ações da biblioteca do CAP-UFRJ como “Ciranda Literária” (realizado com turmas de 6º a 9º, parceria com professores de Língua Portuguesa sobre temas e gêneros literários que estão abordando em sala de aula) e “Semana da Biblioteca” (realizada com turmas de 2º a 5º ano) que por meio da Mediação da Leitura colaboram na aprendizagem de conteúdos e desenvolvem a autonomia dos estudantes na seleção, acesso e uso da informação considerando o cotidiano do estudante no contexto escolar.

Uma ponderação precisa ser evidenciada com relação ao projeto “Biblioteca da Turma”. Segundo uma publicação da UFPE (2018, p.38-57) que relata as experiências desse projeto, os autores se referem à biblioteca do CAP-UFPE como “Biblioteca Escolar”, sem utilizar o seu nome institucional. Evidenciam a qualidade e quantidade do acervo que dialoga com o projeto. A partir das entrevistas, percebe-se que há um envolvimento maior da biblioteca e isso é evidenciado de forma muito sutil na publicação, ao inserir o bibliotecário como um elemento a ser cogitado pelo aluno na avaliação do processo de escolha do livro para a leitura. O que nos remete ao entendimento de que há um espaço para exercício colaborativo entre professor e bibliotecário nesse contexto, mas essa dimensão não é explorada na publicação.

Um resultado importante desta pesquisa está relacionado ao uso da Mediação da Leitura como forma de desenvolver a Competência em Informação. Vale salientar que o projeto de pesquisa e seus instrumentos foram organizados a partir da perspectiva de que nos CAPs seria mais provável identificar atividades de desenvolvimento da CoInfo em razão da relação que estabelecem na dimensão da pesquisa e da iniciação científica.

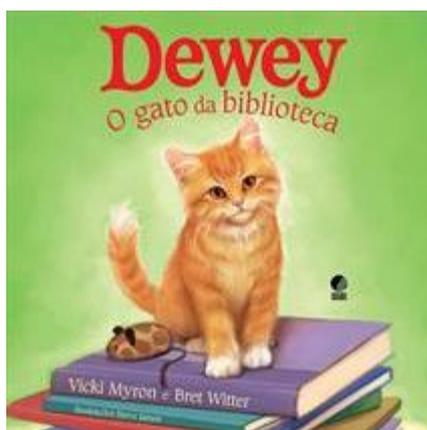
No sentido da mediação da leitura como meio para desenvolvimento da CoInfo, a fala de um dos participantes apresenta claramente o papel que a leitura e literatura desempenham na criança, dialogando com o referencial apresentado de Lucca, Caldin e Righi (2015):

(...) tem ações que a gente trabalha que é pensando tornar o aluno competente naquele assunto. E são assuntos importantes para a formação crítica, para a formação daquele aluno a utilizar a informação a saber como lidar com as informações no cotidiano. A gente quer desenvolver as habilidades socioemocionais (autonomia, empatia, autoconhecimento). (Pessoa 3)

A pesquisa identificou três exemplos que compreendem o desenvolvimento da CoInfo por meio de atividades de mediação da leitura, todos desenvolvidos na biblioteca do CAp-UFRJ:

- **Dewey: o gato da biblioteca** – conforme relatos a atividade consiste na leitura ou contação da história do livro. Em seguida é apresentada numa enciclopédia visual o verbete dos felinos e se faz uma relação do livro de literatura e um texto informativo. Nesse sentido é uma forma de divulgar e de conversar como utilizar o acervo de referência da biblioteca. Trata-se também do código de classificação da biblioteca (Classificação Decimal de Dewey - CDD) e conseqüentemente de como que a biblioteca se organiza e quais as principais áreas.

Figura 21 – Capa do livro de Vicki Myron, 2011



Fonte: Travessa, 2023.

Descrição da imagem: capa de livro em fundo verde, no topo e em destaque na cor vermelha o título do livro “Dewey o gato da biblioteca”, abaixo, sentado em cima de uma pilha de livros, um gato amarelo com listras alaranjadas, com bigodes e pontas das orelhas, da cola e patas na cor branca. O gato fita o espectador da capa, ele está com a cabeça levemente inclinada para a esquerda e a cola erguida. Ao lado dele, há um ratinho de brinquedo. Na lombada do primeiro livro da pilha há o nome dos autores: Vicki Myron e Bret Witter, flutuando na imagem, sob os livros, ao lado direito do gato, em preto, a logomarca da editora Globo.

- **Bingo da biblioteca** – é uma atividade prática realizada como uma sequência da leitura de “Dewey: o gato da biblioteca”. Após uma explicação do que é o número

de chamada e como se organizam os livros nas classes, os bibliotecários brincam com as crianças de bingo para fixarem as informações. Para isso, criou-se uma tabela com os títulos de livros e as classes da CDD. Um número é sorteado e o estudante deve apresentar a correspondência do título ou do assunto e a respectiva área da CDD.

- **Publicações informativas em boletins e mídias sociais** – sendo as mídias sociais um dos instrumentos de comunicação de massa mais acessíveis (em razão do custo e por estar quase que em qualquer lugar em razão dos celulares), foi possível identificar práticas que visam o desenvolvimento de conhecimentos sobre temas relevantes ao público da Educação Básica. Nota-se que ora o conteúdo dialoga com as famílias e ora com os estudantes. As figuras a seguir exemplificam essas ações:

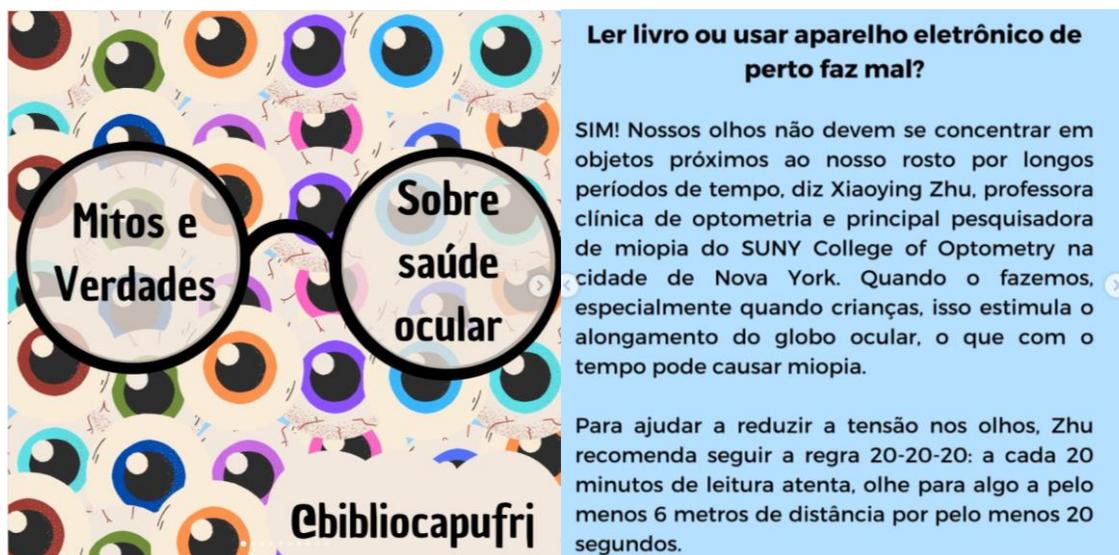
Figura 22 – Exemplo 1, conjunto de imagens de publicações informativas em mídias sociais sobre temas emergentes



Fonte: @bibliocapufRJ, 2023.

Descrição da imagem: composição da captura de duas imagens de post do Instagram. Primeira imagem em fundo laranja, texto em letra pretas e centralizado diz: 3 de julho, dia internacional do combate à discriminação racial @bibliocapufRJ 5 formas de exercer o antirracismo. Abaixo a imagem de três punhos em posição de protesto em distintas cores de peles e unhas. Segunda imagem, fundo preto com uma composição de colunas de números na cor verde e sobrepostas, remetendo a arte gráfica do filme Matrix. Em primeiro plano há quatro caixas de texto com fundo preto, contendo textos com fonte na cor verde em caixa alta e a ilustração de um celular e de um notebook aberto e ligado, com a tela azul. Nas caixas de texto o conteúdo textual: Você é dependente de mídias sociais? Veja como usar de forma saudável as redes sociais. Descubra! @bibliocapufRJ. Em ambas as imagens há uma seta branca indicando que o post compõe um carrossel de imagens. Fim da descrição.

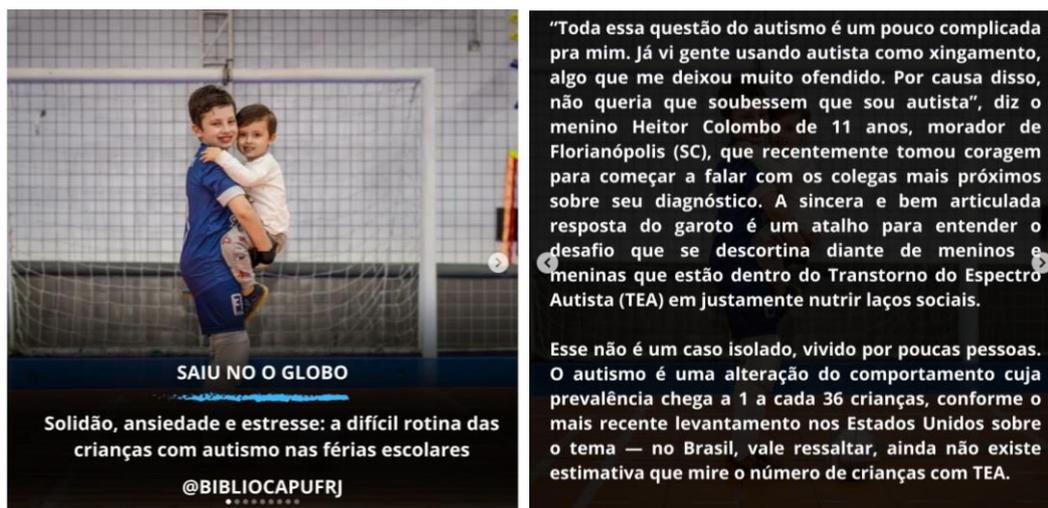
Figura 23 – Exemplo 2, conjunto de imagens de uma publicação informativa de combate a desinformação



Fonte: @bibliocapufri, 2023.

Descrição da imagem: composição da captura de duas imagens de post do Instagram. Primeira imagem em fundo claro, composto pela justaposição de diversos olhos brilhantes nas cores marrom, três tons de azul, verde oliva, laranja, rosa e lilás. Em primeiro plano, centralizado, há a ilustração de um óculos de grau de armação preta e lentes redondas. Nas lentes está escrito, em fonte preta o texto: Mitos e verdades sobre a saúde ocular. No canto inferior direito está escrito @bibliocapufri. A segunda imagem tem fundo azul claro. Em primeiro plano um texto longo em letra preta diz: Ler livro ou usar aparelho eletrônico faz mal? SIM! Nossos olhos não devem se concentrar em objetos próximos ao nosso rosto por longos períodos, diz Xiaoying Zhu, professora clínica de optometria e principal pesquisadora de miopia do SUNY College of Optometry na cidade de Nova York. Quando o fazemos especialmente quando crianças, isso estimula o alongamento do globo ocular, o que com o tempo pode causar miopia. Para ajudar a reduzir a tensão nos olhos, Zhu recomenda seguir a regra 20-20-20: a cada 20 minutos de leitura atenta, olhe para algo a pelo menos 6 metros de distância por pelo menos 20 segundos. Em ambas as imagens há uma seta branca indicando que o post compõe um carrossel de imagens. Fim da descrição.

Figura 24 – Exemplo 3, conjunto de imagens de uma publicação com foco no público adulto



Fonte: @bibliopufjrj, 2023.

Descrição da imagem: composição da captura de duas imagens de post do Instagram. Primeira imagem em fundo escuro, destaca a fotografia de dois meninos sorridentes, de pele branca e cabelos escuros, lisos e curtos. Os meninos estão abraçados e parados em frente a uma goleira de futebol branca. O menino da esquerda, em pé, veste calção e camiseta de manga-curta azuis escuro, o segundo menino é menor e aparentemente mais novo e está no colo do primeiro menino. Ele veste uma blusa de manga longa branca e calça comprida cinza com estampa. Abaixo da foto o texto em letras brancas: Saiu no O Globo, Solidão, ansiedade e estresse: a difícil rotina das crianças com autismo nas férias escolares. @bibliopufjrj. Seguido de uma linha com 9 bolinhas brancas, que indica o número de páginas que contém no post. A segunda imagem é sequência da primeira e em fundo preto apresenta o texto em letras brancas: “Toda essa questão do autismo é um pouco complicada pra mim. Já vi gente usando autista como xingamento, algo que me deixou muito ofendido. Por causa disso, não queria que soubessem que sou autista”, diz o menino Heitor Colombo de 11 anos, morador de Florianópolis (SC), que recentemente tomou coragem para começar a falar aos colegas sobre o seu diagnóstico. A sincera e bem articulada resposta do garoto é um atalho para entender o desafio que se descortina diante de meninos e meninas que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em justamente nutrir laços sociais. Esse não é um caso isolado, vivido por poucas pessoas. O autismo é uma alteração do comportamento cuja prevalência chega a 1 a cada 36 crianças, conforme o mais recente levantamento nos Estados Unidos sobre o tema – no Brasil, vale ressaltar, ainda não existe estimativa do número de crianças com TEA. Em ambas as imagens há uma seta branca indicando que o post compõe um carrossel de imagens. Fim da descrição.

Observa-se, com esses exemplos, a biblioteca, tanto uma difusora de informações, como também produtora de conteúdo.

Identificou-se apenas uma ação no nível de **Currículo Integrado**. Uma ação de extensão e interinstitucional realizada pela equipe da biblioteca do CAP-UFRJ. A ação configurou-se em um programa de competência em informação aplicado em três escolas (o CAP, uma escola municipal e outra estadual). Aos estudantes do Ensino Fundamental realizou-se a mediação da leitura que usou como metodologia o Sense-Making de Brenda Dervin (1986 *apud* Gonçalves, 2015) e ao Ensino Médio, a orientação à pesquisa escolar e

a normalização documental que usou a metodologia de Carol Kuhlthau (2010) (Gonçalves, 2015).

Ressalta-se que as ações que compreendem o nível de Currículo Integrado atuaram de forma pontual nas três escolas envolvendo um componente curricular. Segundo o conceito de Montiel-Overral (2008; Campello, 2009) essa categoria é percebida quando a colaboração ocorre no âmbito político-curricular ou sistêmico, ou seja, é elemento curricular transversal ou institucionalizado, ou quando é percebido em um grupo escolar ou localidade.

Neste estudo, nota-se que há uma ação coordenada entre escolas de uma determinada localidade, independentemente do número de componentes curriculares envolvidos. Também, são aplicadas metodologias claras e que visam a consecução de um objetivo comum, mensurável e avaliado por instrumentos condizentes ao contexto da ação. Tudo isso descaracteriza-a como atividade esporádica, de atuação isolada, desarticulada do currículo e que se dá de forma inconsciente do estudante do processo de aprendizado.

As ações de Instrução Integrada e as de currículo integrado identificadas neste estudo, compreendem tanto as fontes mencionadas em entrevistas quanto às fontes documentais, na sua maioria. E ressalta-se esse aspecto porque somente foi possível reconhecê-las dessa maneira em razão do nível de detalhes acerca dessas ações fornecidos em entrevistas somados aos registros dessas atividades em documentos institucionais ou material bibliográfico divulgado em eventos.

4.6 AVALIAÇÃO DA CONJUNTURA

O último grupo de questões da entrevista visava identificar quaisquer justificativas que impedem ou corroboram à realização de programas de CoInfo no âmbito das bibliotecas estudadas. Assim como identificar os potenciais de contribuição dessas unidades de informação como laboratório de práticas para o desenvolvimento da atuação no campo da Biblioteconomia no âmbito escolar, na formação dos demais profissionais que atuam no Ensino Básico e o contributo para a formulação do produto desta dissertação.

Para a análise desse grupo de questões a pesquisadora sintetizou as respostas dos participantes em unidades de registro, as unidades de registro foram atribuídas conforme os contextos e significados extraídos das falas dos participantes. As unidades de registro foram agrupadas em categorias, ou seja, assuntos. E a partir disso quantificou-se as semelhanças e

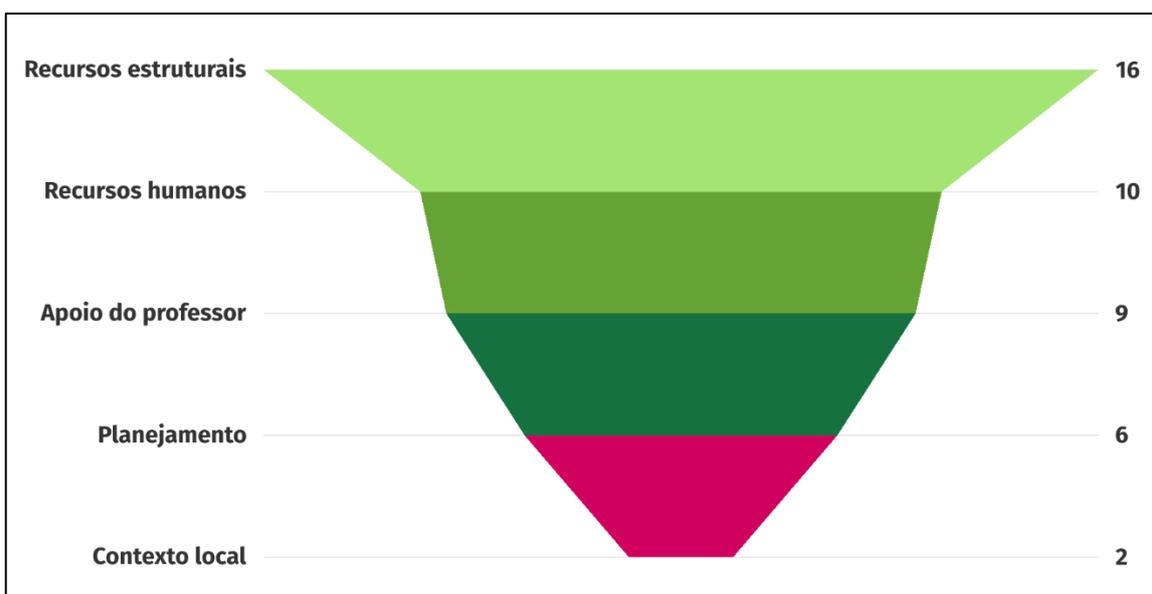
evidenciaram-se as ausências. Tal decomposição dos dados permitiu compreendermos o encadeamento de ideias e valores atribuídos ou ausentes no grupo pesquisado.

4.6.1 *Dificuldades em propor, planejar ou executar ações de CoInfo*

Da questão que visava identificar as dificuldades que poderiam impedir os bibliotecários de planejar, propor e executar um programa ou ações de CoInfo, as respostas foram organizadas em categorias e unidades de registro, também foram quantificadas conforme a Tabela 15. É possível identificar os dados dos quais emergiram as respectivas unidades de contexto no Apêndice C.

O gráfico a seguir sintetiza o universo das dificuldades mencionadas pelos entrevistados:

Gráfico 17 – Frequência absoluta das categorias de dificuldade para a promoção da CoInfo mencionadas pelos bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: gráfico em forma de funil nas cores verde e rosa, representando em cinco linhas as categorias de dificuldades e seu respectivo números absolutos de frequência. São os dados: linha 1, verde claro, recursos estruturais, 16 unidades; linha 2, verde médio, recursos humanos, 10 unidades, linha 3, verde escuro, apoio do professor, 9 unidades, linha 4 rosa, planejamento, 6 unidades, linha 5, sem cor, 2 unidades. Fim da descrição.

Dentre os argumentos apresentados pelos entrevistados, a maioria está relacionado às questões estruturais do local ou das atividades em que atuam ou atuaram. Caracterizando essa categoria, dentre os argumentos, o mais mencionado é a falta de tempo. E ao qualificá-la ante os discursos, percebe-se que essa falta de tempo está relacionada aos demais argumentos da mesma categoria. A falta de recursos humanos, estão associadas a uma quantidade de assistentes, auxiliares e bibliotecários compatível com a demanda do cotidiano. Quando a falta de tempo e de pessoal são mencionadas, a maioria das vezes estão relacionados ao fato de que os bibliotecários acabam sendo essenciais para realizar as atividades básicas de manutenção da biblioteca em funcionamento (empréstimo, devolução, atendimento de rotina, serviço de referência básico, guarda dos materiais e atividades administrativas próprias das instituições a que estão vinculados).

Outro argumento (unidade de registro) muito frequente é a dificuldade de planejar as atividades em razão da falta de estrutura (aqui fez-se uma associação entre as categorias Recursos estruturais e Planejamento), as quais estão associadas à falta de capacitação, interesse, disponibilidade da equipe que acabam sobrecarregando o bibliotecário nas atividades de manutenção do atendimento básico da biblioteca.

Tabela 13 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das dificuldades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano (continua)

Categoria	Unidade de Registro (UR)	Frequência da UR
Recursos estruturais	Falta tempo	5
Recursos estruturais	Espaço físico é limitador	4
Recursos estruturais	Falta bibliotecário	3
Recursos estruturais	Falta de equipe de assistentes ou auxiliares	4
Recursos humanos - características	Aspectos psicológicos	3
Recursos humanos - características	Capacitação	3
Recursos humanos - características	Ser um profissional solo	4

Tabela 14 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das dificuldades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano (conclusão)

Categoria	Unidade de Registro (UR)	Frequência da UR
Apoio do professor	Falta interesse	2
Apoio do professor	Não há abertura para dialogar com os grupos	2
Apoio do professor	Não são estabelecidas parcerias	3
Planejamento	Falta sistematização do que já é realizado	1
Planejamento	Dificuldade em razão da falta de estrutura	5
Do contexto local	Excesso de interrupções	1
Do contexto local	Relações interpessoais	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A segunda categoria mais frequente está relacionada às características dos recursos humanos. Nesse caso as unidades de registro dizem respeito aos aspectos psicológicos percebidos na fala de alguns participantes, ou relacionados à capacitação e competências ou relacionados às condições de atuação do bibliotecário entrevistado.

Nesse sentido, quatro entrevistados ressaltaram que um dificultador é a atuação solo. Nesta pesquisa a dimensão de sentido não recai no contexto popularizado da área de atuação de bibliotecas escolares do “Euquipe²⁴”. Mas toma a dimensão de que este profissional está

²⁴ O termo, utilizado por Eliane Fioravante Garcez, no campo da Biblioteconomia Escolar, em 2007, associou as diversas atividades do bibliotecário associadas tanto ao desenvolvimento de programas de incentivo à leitura quanto para as atividades de atualização, catalogação e organização do acervo. Segundo Priscila Guerra (2011), em uma publicação da área da Administração, trata-se de uma ilusão do gerenciamento de equipes, em que o trabalho é distribuído entre os membros de uma “equipe” que atua de forma presencial ou não num mesmo ambiente atendendo as funções exigidas pelo emprego e induzidas pelo individualismo. No sentido aplicado por Guerra o gesto acaba tomando as atribuições de avaliar, organizar férias, cobrar assiduidade e performance dos membros de um grupo e vez de influenciar seus pares. O primeiro sentido evidencia o acúmulo de tarefas sobre humanas, enquanto o segundo destaca um perfil de liderança possível de existir quando há um grupo de pessoas a serem coordenadas para uma atividade fim e um gestor sobrecarregado ou despreparado em razão da estrutura organizacional engessada ou de suas rasas habilidades de liderança. Em ambos os sentidos o termo “Euquipe” exprime a ideia de concentração e especialização de decisões e tarefas sob o crivo de um indivíduo. E em ambas situações a aplicação evidencia uma precariedade do modelo de gestão e seus possíveis resultados. Referências: GARCEZ, Eliane Fioravante. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 12, n. 1, p. 27-41, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684544.pdf> Acesso em 12 out. 2023. GUERRA, Priscila. Euquipe ou equipe...Eis a gestão! **Administração: Gestão & Sociedade**, v. 1, n.

isolado, tem dificuldade de dialogar com profissionais e compartilhar questões do cotidiano da biblioteca. Ou, ainda, se sente sobrecarregado em ser o único profissional treinado para tomar as decisões, recaindo a este indivíduo toda a sorte de atividades e embates do cotidiano da biblioteca escolar no interior de uma universidade. Incluindo as questões interpessoais de gerenciar equipes.

Com relação à capacitação há registros tanto relacionados à preparação da equipe que assistem aos bibliotecários em compreenderem o espaço da biblioteca escolar e seus fins, ou ainda estarem minimamente capacitados para dar suporte ao bibliotecário ou ainda ter interesse de desenvolver tais competências. Também há um registro da sensação de despreparo do bibliotecário de estabelecer o diálogo e conexão com o público infanto-juvenil.

A terceira categoria preponderante neste estudo está relacionada à colaboração do professor. Segundo as unidades de contexto, a falta de apoio poucas vezes está associada ao desinteresse do professor em estabelecer parcerias ou estar disponível ao diálogo, isso não quer dizer que não ocorra. A preponderância da falta de apoio reside muito mais na dificuldade de firmar as parcerias, seja em razão da distância da biblioteca do convívio com os professores, seja em razão da falta de tempo e sobrecarga dos bibliotecários e professores para estabelecerem o diálogo próximo ou o receio ou o cuidado do bibliotecário ao oferecer seus serviços e não criar uma expectativa no professor superior à capacidade de atendimento da biblioteca e de seus profissionais.

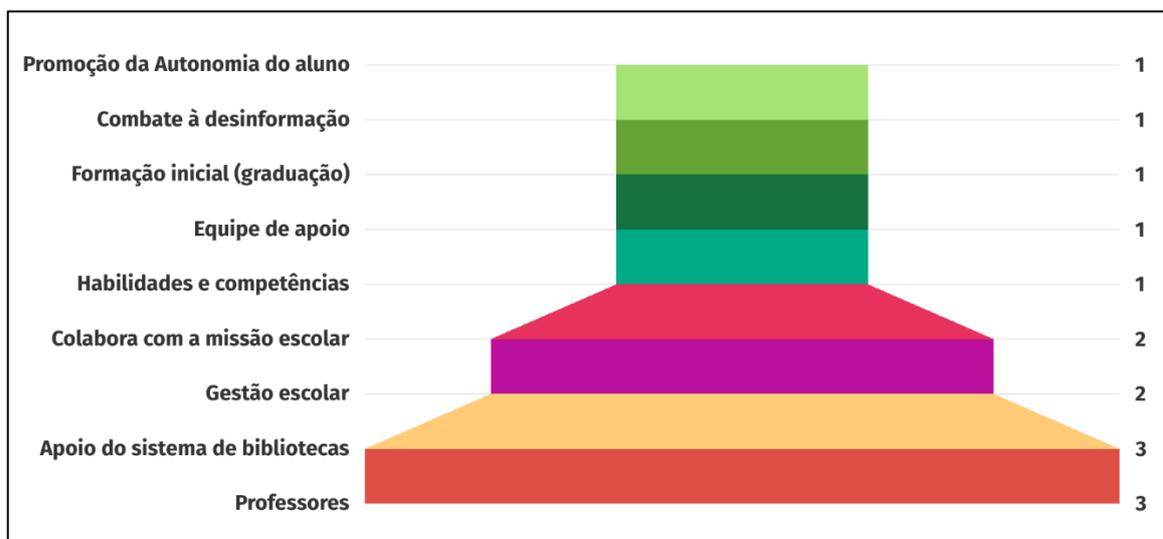
4.6.2 *Facilidades que podem corroborar ao implemento da CoInfo*

Aceca da questão que visava identificar as facilidades que poderiam corroborar para o planejamento, proposição e execução de ações de CoInfo, as respostas foram organizadas em categorias e unidades de registro, quantificadas conforme a Tabela 16. É possível identificar as respostas das quais emergiram as respectivas unidades de contexto no Apêndice D.

O gráfico a seguir sintetiza o universo dos elementos facilitadores mencionados pelos entrevistados:

1, 2011. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/sites/publicacaofmr/pdf/adm/ensaio.pdf> Acesso em: 12 out 2023.

Gráfico 18 - Frequência absoluta das unidades de registro de facilitadores para a promoção da CoInfo mencionadas pelos bibliotecários que atuam ou atuaram até 2023 nos colégios de aplicação de Ensino Fundamental e Médio da UFG, UFPE, UFRJ e UFSC



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Descrição de imagem: gráfico em forma de pirâmide nas cores verde, vermelho, rosa, amarelo e laranja representando em nove linhas as unidades de registro de facilitadores e seu respectivo número absoluto de frequência. São os dados: linha 1, verde claro, Promoção da Autonomia do aluno, 1 unidade; linha 2, verde médio, Combate à desinformação, 1 unidade; linha 3, verde escuro, Formação inicial (graduação), 1 unidade; linha 4, verde água, Equipe de apoio, 1 unidade; linha 5, vermelho, Habilidades e Competências, 1 unidade; linha 6, rosa, Colaboração com a missão escolar, 2 unidades; linha 7, amarelo, Gestão escolar, 2 unidades; linha 8, laranja, Apoio do sistema de bibliotecas, 3 unidades; linha 9, sem cor, professores, 3 unidades. Fim da descrição.

Das unidades de registro representadas no gráfico, foram identificadas três categorias que agrupam os argumentos apresentados pelos entrevistados e justificam seu ponto de vista de quais aspectos viriam a facilitar a implementação de ações de CoInfo nos respectivos contextos de atuação (Tabela 16).

A categoria mais diversa foi a dos argumentos que demonstram que a oferta de ações e serviços que dialogam com o desenvolvimento da CoInfo no contexto dos CAPs são os benefícios que essas ações podem agregar à comunidade em que as bibliotecas atuam.

Tabela 15 - Análise quantitativa do conteúdo acerca das facilidades percebidas pelos entrevistados no seu cotidiano

Categoria	Unidade de Registro (UR)	Frequência da UR
Benefícios à comunidade	Aluno - Promoção da autonomia	1
Benefícios à comunidade	Aluno - Combate à desinformação	1
Benefícios à comunidade	Colégio- Colabora com a missão escolar	2
Benefícios à comunidade	Graduando - Formação inicial	1
Recursos humanos	Equipe de apoio	1
Recursos humanos	Professores	3
Recursos humanos	Habilidades e competências	1
Fatores externos	Apoio de bibliotecas ou de bibliotecários do sistema	3
Fatores externos	Gestão escolar	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dentre os argumentos, o mais frequente está relacionado a um benefício para os colégios, seja no sentido de agregar um serviço relevante, mas também por dialogar com a missão escolar e colaborar para sua consecução. E nesse sentido, um participante demonstra que essa demanda é evidente, pois o ambiente escolar é propício para o desenvolvimento de ações do tipo:

(...) perceber que estás num lugar muito propício de fazer esse tipo de atividade. A demanda está na tua cara. As parcerias com os professores... é muito fácil chegar e conversar com o professor. Mas até que ponto você podia ficar muito tempo fora da biblioteca? O bibliotecário do Colégio, é mais importante ele estar fora da biblioteca do que dentro da biblioteca. É importante ele participar das coisas do contexto escolar. O ideal é que o bibliotecário consiga gerenciar a biblioteca de forma que ela siga funcionando sem a presença dele. O aluno vai lá e consegue emprestar livros e fazer o que ele quer, as pessoas que estão lá vão conseguir fazer funcionar. E o bibliotecário se dedicaria ao networking, ao relacionamento externo, para as coisas acontecerem no interior da biblioteca. Muita

*coisa acontece a partir do quanto você se desloca da sua sala.
(Pessoa 5)*

A terceira categoria, apesar de não figurar dentre a categoria que agregou maior diversidade de argumentos, apresenta um argumento com a maior unidade de registros. Ao observar os facilitadores que se configuram como fatores externos ao contexto dos colégios e de suas bibliotecas, encontra-se o apoio de bibliotecas ou de bibliotecários do sistema. Dentre as falas nota-se que fazer parte de um sistema de bibliotecas é oportuno para estabelecer parcerias, em que é possível se apoiar em trabalhos exitosos de outros bibliotecários do sistema e docentes, bem como manter as parcerias estabelecidas por esses bibliotecários com a comunidade escolar. É uma perspectiva de que os vínculos já foram estabelecidos e que a tarefa que resta é cultivá-los.

Do grupo de dados analisados é possível perceber que os participantes não estabelecem conexões de condições materiais ou de valores diretamente atribuídos ao suporte dos sistemas de bibliotecas como um elemento facilitador de promoção da CoInfo.

Quando mencionadas as bibliotecas e os bibliotecários dos sistemas, o que se observa das falas é em relação a diversificação do acervo e a possibilidade de dialogar com distintas áreas do conhecimento.

Os sistemas subsidiam os *softwares* de gestão da informação, coordenam a padronização das políticas e articulam com a gestão superior dos centros de ensino e das universidades para alinhar as atividades das bibliotecas aos interesses institucionais. E para isso precisam dialogar com as extremidades do processo (comunidade, bibliotecários e gestão superiores). Isso significa uma possível incapacidade dos sistemas em congregar recursos e esforços para a redução das dificuldades mencionadas pelos participantes no item 4.6.1. Isso fica evidente no comentário da Pessoa 7 com relação ao apoio do sistema de bibliotecas:

A coordenação do sistema sempre deixou claro que está disponível para o que for necessário. Apesar disso, eu acho que não há compreensão sobre a dimensão do atendimento e do que é trabalhar na biblioteca do colégio de aplicação. Por mais que se fale “a gente sabe que lá é corrido” eu acho que eles não têm noção do que é. É muito vago. Você trabalhar num setor que você só vai etiquetar ou só vai catalogar é uma coisa, agora num setor que você vai fazer isso tudo, atender aluno, guardar livro, fazer tudo ao mesmo tempo é totalmente diferente. Você tem que dar as prioridades para que a coisa continue porque tem que andar. Ai a pessoa fala contigo e diz “ah eu te mandei uma coisa que é prioridade, você não viu?” Mas

ela não entende que naquele momento aquilo não pode ser prioridade no seu setor. Não tem como fechar a porta da setorial e focar em algo específico a hora que se bem entende. (...) Então é assim, eu me sento para fazer uma coisa “Fulano isso, fulano aquilo” então você para tudo para resolver aquilo. E assim acaba demorando uma vida para concluir uma tarefa simples porque foi interrompida diversas vezes. O apoio do sistema existe, mas o entendimento do que é a setorial eles não têm, só quem trabalhou na biblioteca do colégio é que compreende. (Pessoa 7)

É necessário considerar que os sistemas têm papel fundamental em absorver questões da esfera administrativa e política das bibliotecas. E ao mesmo tempo devem estar atentos aos elementos necessários presentes e ausentes, inoportunos e oportunos que viabilizam a melhor condução das atividades das bibliotecas dos CAPs. E criar condições para que as bibliotecas dos CAPs consigam alavancar os resultados alinhados aos objetivos institucionais aos quais os colégios de aplicação estão direcionados, a fim de que as bibliotecas atinjam o seu máximo potencial.

4.6.3 As bibliotecas como contributos à qualificação da Educação Básica brasileira

Dos sete entrevistados, seis responderam à pergunta relacionada ao papel das bibliotecas dos CAPs como contribuidoras para a estruturação e qualificação das bibliotecas escolares nas esferas de ensino público e privado dos municípios e estados brasileiros.

Nesta questão, em específico, a pesquisadora ajustou a pergunta a fim de atender a linha de raciocínio dos entrevistados. Notou-se que os participantes não compreendiam que as ações e serviços ofertados em suas bibliotecas não se constituíam como ação de CoInfo. Entendendo que apesar disso, cabia à pesquisadora a análise posterior desse valor, optou por direcionar a questão de forma ampla, a fim de identificar se os profissionais entrevistados viam suas bibliotecas e sua postura profissional como elementos de observação e exemplo de prática cotidiana útil à formação inicial e continuada de estudantes e profissionais da Educação Básica.

Portanto, o conteúdo das respostas foi organizado conforme o a tabela a seguir. É possível identificar as categorias que agrupam as unidades de registro. As categorias representam o contexto em que as unidades de registro se manifestam. As unidades de registro são representações de extratos das falas dos entrevistados. Apresenta-se a frequência de cada unidade de registro e a frequência da categoria que aglutina todas as menções.

As respostas foram agrupadas em duas categorias: a dos argumentos que corroboram a compreensão de que a biblioteca dos CAPs pode qualificar o campo de atuação das bibliotecas escolares e a Educação Básica e o seu oposto, de que as bibliotecas não assumem esse papel.

Tabela 16 - Análise quantitativa do conteúdo acerca da perspectiva do entrevistado sobre o papel das bibliotecas dos colégios de aplicação das instituições federais

Categoria	Unidade de Registro (UR)	Frequência da UR
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Para a sociedade em geral	5
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Contribuir na formação inicial	4
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Contribuir na formação continuada	8
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	A biblioteca assume o papel de contribuir para a qualificação do campo de atuação	8
A biblioteca não assume o papel de contribuir para a qualificação do campo de atuação	Bibliotecário tecnicista	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apenas um participante deixou expresso de que a biblioteca não assume esse papel. Segundo seus argumentos, apesar de entender que o CAP tenha um fim maior, tanto na promoção do campo de estágio como também na transformação social, o participante compreende que os bibliotecários são muito tecnicistas. Segundo ele, sua formação não comporta uma atuação direcionada à formação. E acredita que as pessoas em geral não compreendem que a dimensão social da atuação do bibliotecário pode extrapolar o a catalogação, empréstimo, devolução e cobrança de multa.

Dos argumentos que dialogam com o envolvimento da biblioteca na qualificação da Educação Básica e das bibliotecas escolares, subdividem-se em quatro unidades de registro, com 25 ocorrências no total.

Segundo os participantes, que concordam com a perspectiva de colaboração, reconhece-se a significância da biblioteca dos CAPs para a sociedade em geral ao passo que

são implementados esforços para divulgar os feitos da biblioteca nas mídias, à medida que ela pode servir de elemento de inspiração para outros profissionais ou pessoas em geral. Também foi evidenciado na fala de um dos participantes que a biblioteca em que atua é uma referência no município e no Estado, não só pelo acervo, mas também pela nostalgia das pessoas em revisitar o espaço em que contribuiu para a sua formação. Um participante evidencia que a biblioteca por si só pode provocar transformações: *“Pessoa 7 - Toda a pessoa que vem aqui, sai com um conhecimento, seja uma informação falada ou através do uso do acervo.”*

Entende-se que a biblioteca pode contribuir na formação inicial ao divulgar suas práticas e essas serem referências para a observação, que traz impactos na formação dos estagiários que por ali passam numa atuação direta ou indireta (quando sua inserção está na sala de aula acompanhando um professor que usa a biblioteca como recurso pedagógico).

Percebe-se que há um olhar voltado à intencionalidade de causar impactos significativos à construção de valores relacionados à biblioteca a partir do empenho do discurso do bibliotecário direcionado aos graduandos e professores.

Dentre os argumentos que sustentam o entendimento que a biblioteca contribui para a formação continuada evidencia-se a importância dos bibliotecários em difundir suas práticas, por meio de artigos, participação em eventos, divulgação nas mídias sociais. Os argumentos também residem numa postura mais ativa do bibliotecário no cotidiano, de estabelecer diálogos e discursos intencionais para que os frequentadores das bibliotecas ou os consumidores das informações difundidas por elas, compreendam o seu papel como ferramenta pedagógica:

Acho que sempre que a biblioteca consegue êxito e isso é compartilhado, serve de modelo para colegas e para outros conseguirem replicar. Assim como a gente se inspira nas ações e atividades que os colegas desenvolvem nas bibliotecas em que eles atuam. Outro é buscando parcerias que se possam expandir, que isso é possível com a troca, o compartilhamento de ações. É isso que faz uma ação que impacta na minha biblioteca impactar na outra. Impacta também quando um aluno da minha escola tem um hábito e ele muda de escola e ele leva esse hábito para a outra escola também. Mas isso requer disposição do outro lado. Quando a gente busca ou compartilha essas parcerias em congressos. Me parece que vai muito nesse sentido do compartilhamento mesmo. Eu acho que impacta de alguma forma na formação dos estagiários. Eu penso que o estágio é um momento de formação e de espelho. Ele chega com uma imagem que pode ser construída positiva ou negativamente. E acho que vai muito com relação ao

compartilhamento do conhecimento não só explícito, mas também tácito do dia a dia no aprender ali fazendo. As visitas da Pedagogia eram oportunidades sim, porque dependendo do que a gente fala para eles na biblioteca escolar sobre o que a gente faz e as ações que eles costumam fazer - não só vendo ali esse aluno como um acadêmico que vem para buscar acervo para respaldar a formação dele - mas também inculcar nele a ideia de que a biblioteca é um espaço, é um recurso que ele pode utilizar para a prática pedagógica e atividade profissional, ferramenta e parceria para ele. Quando ele adentra esse espaço ele vê que não é somente para a vida acadêmica dele, é um espaço que ele pode depois incorporar na prática profissional com os alunos. (Pessoa 6)

Dos argumentos que justificam a colaboração da biblioteca para a qualificação do campo, as respostas foram categorizadas a fim de identificar quais sustentam a perspectiva de que a biblioteca efetivamente assume esse papel, ou seja, não é consequência da atuação cotidiana, ou seja, há intencionalidade neste fim. Quatro falas cujo relato deu ênfase ao papel dos CAPs para a formação de professores foram observadas, seja ao reconhecer o peso dessa responsabilidade à cidade e ao Estado e o prestígio atribuído à instituição. E com a perspectiva do papel da formação de professores e bibliotecários torna-se evidente a importância de divulgar as práticas que realizam em artigos, eventos, projetos, mídias sociais e nos canais institucionais de comunicação.

Destacam-se algumas falas que evidenciam a possível atuação das unidades de informação dos CAPs a favor da qualificação das bibliotecas escolares e das práticas aplicadas à Educação Básica:

Acho que os Colégios, de forma geral, são bem interessantes justamente por serem laboratórios de pesquisa pedagógica. Você sai dessa coisa que é só escolar. E ao mesmo tempo que é escolar já está preparando o aluno para a pesquisa, que geralmente é só na universidade que ele iria fazer isso. É um colégio dentro da universidade. Então as bibliotecas dos Colégios deveriam ter consciência disso, da importância da formação do leitor e da importância da pesquisa. Casa com a questão da competência em informação. Estar numa biblioteca que é um centro de pesquisa e extensão, que está dentro de uma universidade - olha o quanto de potencial isso tem para virar um trabalho que seja referência em bibliotecas escolares que não tem esse contexto! Talvez não vão alcançar isso também, porque tem muita biblioteca que tem muito menos recurso que o ideal. As bibliotecas dos Colégios podem se tornar um ideal de modelo de biblioteca escolar. Agora, claro, isso no campo do discurso, a prática para chegar nesse nível envolve uma série de fatores. Eu acho que as Bibliotecas dos Colégios de Aplicação têm esse potencial. (Pessoa 5)

Você precisa considerar que aqui nós recebemos professores que estão em formação inicial ou continuada de diferentes áreas, porque usam nosso

acervo, solicitam entrevistas etc. Todos que chegam aqui saem com algum conhecimento, seja uma informação falada, seja da observação de que existe um acervo organizado variado, as pessoas irão levar esse conhecimento para algum lugar. (...) Acho que tudo o que a gente faz e apresenta no cotidiano serve para as pessoas irem obtendo conhecimentos e repassando. Por exemplo, o site, o catálogo, o cotidiano podem ser repassados, especialmente aos estagiários, que pela observação e na mediação podem sair daqui com informações a serem aplicadas na sua vida pessoal ou profissional e outros ambientes. (Pessoa 7)

4.7 BIBLIOTECAS DOS CAPS COMO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO PARA QUALIFICAÇÃO DE SERVIÇOS, PRODUTOS E PROCESSOS

Nas entrevistas foram captadas informações inesperadas e úteis de serem problematizadas e partilhadas na observação crítica acerca de problemas de interesses coletivos. Nesse sentido, destacam-se dois elementos, a gestão local do PNLD centrada nas bibliotecas e seus profissionais; e o imaginário da biblioteca escolar como castigo ou punição presente nas falas de alguns entrevistados.

Importante ressaltar que nenhum desses conjuntos de dados representam ações bem ou malsucedidas das bibliotecas analisadas. Esses exemplos estão sendo apresentados para fins de observação crítica, e não se configuram em ações implantadas com o objetivo de análise ou simulação. A caracterização dos problemas presentes nos relatos, deflagra seu potencial de estudo voltado para a busca de soluções de interesses coletivos, uma forma desta pesquisa exemplificar, como as bibliotecas dos CAPs compartilham de problemas comuns e poderiam corroborar em discussões ampliadas.

4.7.1 *Gestão local do PNLD*

Com relação ao PNLD, os entrevistados de três das quatro instituições relataram ter enfrentado algum tipo de desgaste na gestão dos livros didáticos. Apenas uma das quatro bibliotecas estudadas segue realizando atividades de gestão de livros didáticos do PNLD.

Observando os documentos institucionais dos CAPs, o CEPAE não menciona como se dá a gestão do PNLD no colégio e o CAP-UFRJ delega a organização, o recebimento, guarda e distribuição do material ao Registro Acadêmico e Pedagógico em parceria com os Assistentes de Alunos.

O CAp-UFPE e o CA/CED/UFSC atribuem às bibliotecas algumas atividades relacionadas ao material. O CAp-UFPE, afirma no PPP (UFPE, 2016) que a biblioteca administra localmente o programa, enquanto o CA/CED/UFSC, no regimento (UFSC, 2019), inclui a atividade de distribuição, devolução e guarda sob responsabilidade compartilhada das Coordenações e da BSCA, atividade que não é contemplada no Regimento da BU/UFSC (UFSC, 2016).

Dos sete entrevistados, quatro relataram ter experiências negativas com relação à gestão do PNLD, nenhum entrevistado relatou aspectos positivos dessa atividade. O conjunto de dados acerca desse tema apontam problemas como:

- necessidade de secretariar os professores para dar andamento no processo ou realizar atividades que não compactuam com as atribuições do cargo de bibliotecário das IFES;
- excesso de materiais que ficam represados nas bibliotecas comprometendo o andamento de outras atividades;
- uma carga de trabalho braçal excessiva;
- pouco ou nenhum suporte dos demais setores dos colégios;
- falta de estrutura para realização das atividades;
- bibliotecários não reconhecem que gerenciar a integralidade do processo seja atribuição exclusiva das bibliotecas e de suas equipes.

Segundo relatos, os processos inerentes à gestão do PNLD consistem em: avaliar, selecionar, solicitar, receber, organizar, distribuir, registrar, receber a devolução e educar os estudantes no manuseio do material. É competência da direção escolar²⁵ realizar os trâmites necessários no sistema de informações do governo federal. Com isso, é preciso coordenar os professores a instruir o processo, ou seja, mobilizar o corpo docente do colégio a realizar as avaliações, seleções e reunir a documentação necessária dentro dos prazos estipulados.

Após a chegada do material, alguns entrevistados relatam que ele acabava sendo acumulado na biblioteca, tanto os exemplares novos quanto o material usado e devolvido pelos estudantes. E dado o volume, os espaços de estudo e qualquer outro ambiente vago da biblioteca acabavam comprometidos.

Em seguida os materiais eram contabilizados, a fim de organizá-lo em *kits* para distribuição conforme o número de alunos por turmas e séries. Além de atuar na

²⁵ Esta afirmação se sustenta no fato de que é atribuição do gestor escolar o trâmite e assinatura dos processos de solicitação dos materiais nos editais do PNLD.

conscientização dos estudantes e famílias acerca do cuidado com o material para que ele complete o ciclo de uso para o qual foi destinado. Nesse sentido, além de entregar o material ao aluno era feito um documento de responsabilidade ou apenas o registro de materiais que era entregue ao estudante.

São exemplos das queixas relatadas:

(...) em razão de a biblioteca receber materiais do PNLD, o colégio é deixado por último na fila de prioridades de aquisição [do sistema de biblioteca]. (...) Os livros do PNLD são vistos como o bicho papão. (...) Após a demanda do atendimento dos alunos do Fundamental I, o que mais toma tempo da biblioteca são as demandas do livro didático (...) a direção da escola entendeu que isso era papel da biblioteca. O que não era atribuído à biblioteca é o lançamento do pedido e o censo escolar, pois isso é papel do diretor. (Pessoa 1)

(...) foi uma briga terrível (...) então, final de ano até o começo do ano letivo, a biblioteca era só livro didático. Então nós organizamos essa história dos livros didático e depois eu vim entender que aquilo não era função nossa era função da escola. E ninguém quer pegar aquela bomba, dá um trabalho desgraçado. Nem todo mundo quer ajudar. (...) E numa reunião ouvi os professores questionando o que a biblioteca iria fazer se não ficasse com o livro didático (...) meio que a biblioteca só serve para distribuir livro didático. Isso incomoda a gente, e eu falei na reunião que me entristece muito que professores estejam dizendo isso. (Pessoa 2)

A gestão do PNLD era histórica. (...) Na época, a biblioteca distribuía os livros didáticos e essa sala ficava tudo acumulado (...) uma servidora que já se aposentou chamava os filhos para ajudar. Era um trabalho insano, era sempre no começo do ano, no verão, e essa sala não tinha ar-condicionado e ficava um calor insuportável por mais que abrisse portas e janelas. E tinham questões que fugiam do controle e poder da equipe da biblioteca. Se faltava livro didático, os alunos vinham cobrar e nem era a gente que fazia a solicitação para o MEC, era só trabalho braçal. Era um pepino. E o fato de os servidores serem lotados no colégio, eles acabavam sendo deslocados para outras atividades deixando a biblioteca em segundo plano. (Pessoa 4)

(...) uma sala cheia de materiais depositados, livros didáticos, materiais para descarte, materiais de doação que aguardavam processamento, era uma sala que parecia um lixão. (Pessoa 6)

Cabe ressaltar que a distribuição dos livros didáticos aos estudantes é um direito do aluno da Educação Básica que precisa ser atendido pelas escolas e colégios

independentemente da esfera a que está subordinada e organização administrativa adotada. Conforme o Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017):

Art. 7º Os materiais didáticos adquiridos no âmbito do PNLD serão destinados às Secretarias de Educação e às escolas beneficiadas por meio de doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o caput corresponde à obrigatoriedade de as Secretarias de Educação e as escolas beneficiadas adotarem procedimentos para a utilização correta e a conservação dos materiais didáticos no âmbito do PNLD, observado o disposto nas orientações a serem expedidas pelo FNDE.

A legislação citada, além de atribuir às escolas beneficiadas a responsabilidade da gestão dos materiais unificou o PNBE ao PNLD. Portanto, à parcela de materiais que são pertinentes ao desenvolvimento do acervo das bibliotecas e suas atividades compartilha dos processos de aquisição do livro didático.

Não é propósito desta pesquisa avaliar mérito e competências acerca da gestão dos materiais doados aos colégios e geridos ou não pelas bibliotecas dos colégios. Nem mesmo foi elemento pretendido na coleta de dados. Todavia é preciso trazer as queixas à luz e minimamente problematizar alguns elementos que permeiam tais competências.

Estando o antigo PNBE compreendido no PNLD Literário, aos profissionais que não participam mais da gestão do PNLD restou a dúvida sobre se, e como estão sendo selecionados e recepcionados os materiais atinentes ao acervo das bibliotecas dos CAPs. Considerando que todas as unidades estudadas estão vinculadas aos sistemas de bibliotecas da IFES e os processos de aquisição atrelados à centralidade dessa gestão, estariam os sistemas apartados da seleção do material?

Além disso, podemos nos questionar, por que, na cultura dessas escolas - que pensam a formação de professores e a profissionalização da Educação Básica – ainda é possível evidenciar discursos que reduzem a atuação das bibliotecas à processos administrativos e de logístico-material vazios de sentido? Por que perpetuam a concepção de espaços de armazenamento ou de locais de trabalho insalubre? Os dados desta pesquisa são insuficientes para concluir respostas satisfatórias para tais questionamentos.

4.7.2 Biblioteca escolar como espaço de castigo e isolamento

Para a pesquisadora - as bibliotecas dos CAPs são elemento de observação e prática supervisionada para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica –

portanto é mister identificar serviços, processos, atitudes, políticas e produtos que agregam informações que possam corroborar na qualificação dos processos aplicados no cotidiano das demais redes escolares. Do mesmo modo, é imprescindível não sermos ingênuos ao pensar que os CAPs serão modelos ideais a serem seguidos cegamente. É preciso sermos críticos e cautelosos.

Portanto, não se pode afastar as queixas de sobrecarga e desvalorização do sentido do trabalho. Também devemos considerar a percepção dos entrevistados que a sua atuação profissional e o seu espaço de trabalho foram reduzidos à compreensão de meros condutores da logística de materiais bibliográficos da escola. E mais temeroso ainda é quando se percebe a reprodução do viés de biblioteca como espaço de castigo perpetuado na cultura da escola e/ou da universidade.

Das quatro instituições estudadas, em três foi possível identificar nos relatos essa perspectiva. Ora ela está direcionada às equipes, ou a um integrante da biblioteca, por vezes a própria pessoa bibliotecária, e ora ao conjunto de atividades que representa o espaço de trabalho da biblioteca:

Eu acho que eles [professores] enxergam a biblioteca como um local de prestação de serviços (...) essa confusão de ser lotado na biblioteca do Colégio, e a biblioteca ser gerência do sistema de bibliotecas, então dá uma confusão na cabeça deles. E eles tratam como se a gente não fosse funcionário do colégio. Quando a gente conseguiu ser unidade organizacional, o Diretor do centro disse: - "eu perdi sete servidores". (...) essa confusão é tanta que eles esquecem de convidar para participar das reuniões (...) Você meio que tem que desenhar que "eu faço parte do mesmo grupo que vocês" (...) preciso me colocar, se não fizer isso a gente vira prestador de serviço para sempre. (...) Então você tem que defender a biblioteca escolar, defender as pessoas que trabalham na biblioteca. Eles tentam minimizar o trabalho da biblioteca e não é bem assim que a coisa tem que acontecer. Hoje eu procuro mais interagir para que nada passe por cima da gente. (Pessoa 2)

"E os outros bibliotecários do sistema veem a biblioteca do Colégio como uma biblioteca de punição. O volume de trabalho é grande, a correria grande, há muita coisa que a gente quer fazer e não pode." (Pessoa 1)

É que o tipo de público do colégio, de forma geral, é um público que demanda mais do que qualquer outro. É um atendimento frenético, é a criança que quer contar uma história às vezes e demanda muita presença. Para você fazer coisa extra é o mais difícil porque aquela

*presença da biblioteca tem que estar sempre ali. (...) As crianças não são que nem adulto que ficam numa fila esperando a sua vez, elas se atravessam, outro vem, um dá uma desculpa, um não sabe dizer onde que está o livro, outro esqueceu a senha, o colega chega no teu ouvido falando outra coisa. E quando acaba você já está esgotado(a). (...) São atividades que demandam muito de quem está lá, por isso, naturalmente, você não vai conseguir fazer tanto como você faria em outra biblioteca. A partir daí, tudo fica mais difícil, **ainda mais quando você está isolado no seu canto sem contato.** (Pessoa 5, grifo da pesquisadora)*

“Quando eu cheguei, eu já percebi algo considerado ruim, porque quando eu fui apresentado(a) e diziam [para outras pessoas bibliotecárias do sistema] ‘ele(a) vai para o Colégio’ as pessoas olhavam feio, até que alguém largou “Coitado(a)!” (Pessoa 7)

Nota-se que os elementos descritos nesta seção exemplificam o que fora expresso por Pereira (2015) acerca da Cultura Escolar. Tanto a imagem deturpada da atividade das bibliotecas quanto a carga de atividades dos bibliotecários escolares contribuem para a menor disponibilidade desses atores à condução de atividades direcionadas à uma atuação pedagógica. Não bastaria estar escrito nos documentos regimentais e curriculares a missão utópica da biblioteca, sem que as atitudes cotidianas levassem o mesmo ânimo e direcionamento. Portanto, o cenário de abandono ou descaso aqui descrito pode também justificar a ausência de ações e programas de desenvolvimento da CoInfo nos CAPs.

4.7.3 DOS OMBROS DOS GIGANTES EU VI...

“Se vi mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes” (Isaac Newton)

A metáfora de Isaac Newton (1675), de forma consciente ou não, conduziu este estudo do início ao fim. Quando iniciado o processo de submissão da proposta de projeto de pesquisa ao PPGInfo da UDESC, em 2021, esperava-se conhecer mais de perto a atuação dos demais profissionais que atuavam nos CAPs. E dessa forma compreender não só como conduzir as atividades de Competência em Informação como também compreender o papel dos bibliotecários nesse contexto tão diverso.

No decorrer das entrevistas os participantes foram questionados acerca de sugestões destinadas a um profissional que estivesse iniciando sua trajetória na formulação de um programa de CoInfo e contribuições à pesquisa.

Nesse sentido, dos sete entrevistados, seis teceram sugestões. Uma das sugestões propõem que o programa leve em consideração as bibliotecas prisionais como objeto de aplicação. O que em primeiro momento soou estranho à pesquisadora foi logo esclarecido.

Segundo o relato do entrevistado, as bibliotecas prisionais são em sua essência bibliotecas escolares, que estão presentes nesse local em razão de se ter uma escola conduzindo atividades no interior do presídio. Todavia, ela não atende somente os apenados inscritos em seus cursos, mas também outras pessoas que convivem no local.

O participante concluiu que ante os elementos discutidos na entrevista a CoInfo teria muito a agregar à comunidade presidiária. Tal compreensão não foge à perspectiva que se visa implementar nos colégios, claro que com as devidas proporções. Ações de CoInfo direcionadas ao público apenado, podem desenvolver habilidades a fim de promover um novo direcionamento em suas vidas e melhores expectativas de reinserção na sociedade. Trata-se do desenvolvimento da cidadania, numa perspectiva de resgate ou de ressignificação do espaço e tempo prisional, para um caminho mais engajado à proposta de ressocialização do apenado e de garantia de direitos humanos.

O desenvolvimento da cidadania também é uma tônica no ambiente escolar, porém numa perspectiva de acompanhar as fases do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, de fomentar a curiosidade pelo saber, ampliando o universo de possibilidades e agregar vivências que permitam o exercício da autonomia de maneira consciente e libertadora. Nesse sentido, os demais participantes do estudo evidenciaram a necessidade de conhecer o público-alvo das ações que o programa irá atender.

Portanto, ressaltaram que é importante conhecer como o usuário aprende para promover oportunidades de aprendizado mais efetivo e prazeroso. Assim como, conhecer os objetivos e dificuldades da comunidade para poder desenvolver as oportunidades de aprendizado que dialogam com isso, resultando no maior interesse do participante e alinhamento do programa a uma finalidade comum.

Nesse sentido, destacaram a necessidade de se apropriar da realidade do CAp e se conectar com o público. Essa estratégia é destacada tanto como um meio de conhecer o usuário quanto para estabelecer o diálogo e alinhar o discurso à linguagem e realidade do público específico. É preciso, portanto, partir das experiências reais desse usuário.

A importância de estabelecer parcerias é destacada por um dos participantes: “*é impossível um bibliotecário sozinho realizar ações desse tipo e manter a biblioteca*

funcionando” (Pessoa 3). É possível perceber que essa mensagem se repete ao longo de toda a pesquisa e está presente na narrativa de outros participantes.

Outro participante evidenciou que mesmo sozinho não se pode deixar de fazer. É preciso identificar o que é possível ser concretizado e é importante fazer algo, mesmo que seja o mínimo.

Mapear o que é possível. É importante fazer algo, mesmo que seja o mínimo. O que é possível com o que se tem de equipe e de recurso. Mas principalmente entender o porquê daquela atividade. A gente não está emprestando o livro por emprestar. Tinha gente na equipe que ficava melindrado porque bagunçavam tudo. O acervo está ali para ser usado, ele não é decorativo. Você precisa entender o porquê você vai fazer algo, porque se não entender, não fará sentido, não terá justificativa nem objetivo, não terá um resultado esperado. Quando se tem a noção da importância da formação do leitor e o que aquilo vai causar e a reação em cadeia a partir daquilo é muito legal. Eu tive contato com alunos do Colégio já no ensino superior que comentaram de suas vivências na biblioteca no tempo que estiveram na escola. Quando a gente faz a gente nem sabe o alcance e o marco que uma atividade, que te parece rotineira e irrelevante, faz na vida de uma pessoa. As vezes ela se tornou aquilo que ela é, quis fazer um vestibular, se tornou uma pesquisadora, fez o doutorado e se tornou uma pessoa grande por causa de uma experiência que ela teve na biblioteca no colégio. Acho que a competência tem a ver com isso, compreender a sua realidade, entender o que é e ver o que você pode fazer. Eu não consigo fazer uma capacitação, mas eu posso explicar a lógica do catálogo da biblioteca, eu posso explicar a lógica do Google aproximando da biblioteca. Associar com a indexação, as hashtags e as redes sociais. (Pessoa 5)

Nesse sentido, a pessoa 7, dentre outros elementos já mencionados, ressaltou que o programa precisa trazer inovação. E que essa inovação não precisa ser algo grandioso, pode ser algo simples, mas que pode causar uma grande mudança para o público participante.

Corroborando com isso, é preciso pensar que propor, executar e divulgar ações e programas de desenvolvimento da CoInfo, não só é algo inovador, mas também de efeitos grandiosos ou valiosos. Por mais simples que sejam os instrumentos, os métodos e quão pequenos sejam os objetivos, planejar e aplicar tais propostas demanda tempo, habilidades e conhecimentos acerca do que se pretende fazer, com quem e para quem se pretende realizar e o que se pretende alcançar.

Enquanto isso tudo não tiver sido apropriado como objeto da atuação do bibliotecário; e não for considerado objeto ou método de atuação das bibliotecas nas políticas

institucionais dos colégios e das bibliotecas e seus sistemas, certamente as ações partirão de uma automotivação da pessoa bibliotecária. A qual consciente de seu papel no universo escolar e apropriada da realidade em que atua se dispõe a fazer por entender necessário ou inerente ao seu cotidiano.

Não somente a dimensão técnica é envolvida, no sentido de aprender a fazer. Ao atribuir a uma prática do indivíduo bibliotecário, parte-se também de um elemento estético, a vontade, as emoções e ambições pessoais do querer fazer, do querer aprender, do sentir-se capaz e de doar-se ao processo. O que também envolve uma visão ética e política do dever fazer, ou de compreender seu papel profissional como um serviço à sociedade, para promover um bem comum, uma transformação social da qual esse indivíduo também se entende um sujeito.

Restando o desencadeamento desse processo atrelado ao indivíduo bibliotecário, é mister perceber que esse profissional criará seus instrumentos e desenvolverá a técnica com base nas experiências anteriores. Portanto, é indispensável pontuar a divulgação do fazer do bibliotecário em websites, mídias sociais, artigos, eventos, congressos e grupos de discussão. Isso tudo sensibiliza e serve de subsídio que estimula o desenvolvimento e a validação ou não de práticas em toda a sorte do campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Além disso, é observado que a presença digital dessas bibliotecas corrobora não só para o acesso à informação, serviços e compreensão das comunidades escolares sobre o espaço da biblioteca. Ao contextualizar as unidades setoriais dos colégios de aplicação como bibliotecas inseridas num universo formativo, modelo para reprodução de metodologias aplicadas à educação básica de outros sistemas de ensino - a presença digital dessas unidades soma à uma importância ímpar de serem fontes de informação para bibliotecários, docentes e gestores de escolas públicas ou políticas públicas na universalização e qualificação dos serviços de bibliotecas escolares.

4.8 CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No que concerne às práticas de Competência em Informação, objeto de investigação desta pesquisa, foi observada uma alta subnotificação do que consistem as atividades desenvolvidas pelos bibliotecários no âmbito dos Colégios de Aplicação. Isso se evidencia a partir do quantitativo de ações descartadas na seleção para análise por carecerem de fontes documentais ou menções em entrevistas que pudessem tanto caracterizá-las quanto

apresentar vestígios de que estivessem associadas a uma possível colaboração da equipe da biblioteca.

Tal inviabilidade pode ser explicada em perspectivas que ora se cruzam e ora justificam uma à outra:

1. os projetos políticos-pedagógicos ou políticas pedagógicas de curso são, na sua maioria, vagos ou omissos ao descrever como as bibliotecas dos Colégios de Aplicação deveriam dialogar com o currículo e o cotidiano escolar. Isso certamente se deve à incompreensão das comissões que desenvolveram esses documentos acerca dos potenciais das bibliotecas escolares;
2. há fragilidade no vínculo das bibliotecas com a gestão de alguns dos Colégios de Aplicação estudados. Quando compreendidas como membros partícipes das comunidades escolares, a visão de utilidade da biblioteca, na maioria das vezes, está direcionada às percepções superficiais de espaço de leitura, armazenamento de coleções e distribuição ordeira de materiais e da cobrança por disciplina. Falta maior delineamento das atividades básicas e outras mais complexas que poderiam dialogar com o desenvolvimento pedagógico do educando a partir da perspectiva teórica, filosófica e político-pedagógica adotada pelo Colégio. Quando compreendida como membros externos a participação é restrita no cotidiano e nas decisões acerca da gestão escolar. Com isso, a ideia de o bibliotecário “pegar junto” fica comprometida, pois ele pode ser compreendido tanto como um intruso quanto como estar atuando em desvio de função;
3. os bibliotecários não veem viabilidade ou capacidade de atuar como educadores. Na maioria das respostas a razão reside na falta de recursos para o desenvolvimento das atividades (tempo, número de pessoas com relação à demanda de trabalho, reconhecimento desse papel como uma função da biblioteca etc.). E pouco se justifica em razão da falta de habilitação para fazê-lo, pois a maioria entende que as práticas de CoInfo perpassam o cotidiano do bibliotecário (o fazer sem saber que está fazendo, ou fazer sem a intenção direta de que se constitua um programa de CoInfo, ou o fazer por ser ocasionalmente oportuno). Tais perspectivas mais uma vez esbarram na indefinição das políticas dos colégios com relação às bibliotecas. E somam-

se aos limites do suporte oferecido pelos sistemas de bibliotecas que talvez não comportem algumas peculiaridades do espaço escolar.

4. é possível existir algum nível de incompreensão ao reconhecer a fluidez do gerenciamento da biblioteca escolar, que está, possivelmente, em razão da conformação da equipe da biblioteca e a demanda cotidiana, atrelada à uma carga estética e emocional elevada. Baseada, frequentemente nas observações do bibliotecário no convívio cotidiano dos usuários, sendo isso tudo métodos e instrumentos de gerenciar a biblioteca e de construir e manter a colaboração entre biblioteca e escola. Elementos que, por vezes carecerem de uma sistematização robusta e academicista, nem sempre compactuam com a austeridade, impessoalidade e burocracia das bibliotecas universitárias. Elementos que podem ser entendidos como uma forma de manifestação do preconceito relacionado às bibliotecas escolares como um espaço menos importante e menos técnico por não partilhar de instrumentos comumente aplicados no universo acadêmico. Possíveis reflexos do imaginário de biblioteca escolar ainda arraigado à perspectiva da punição.

Esses elementos em conjunto dialogam com uma perspectiva oposta ao que se pretende caracterizar nessa pesquisa. De que as bibliotecas escolares, incluindo as bibliotecas dos colégios de aplicação, são espaços de desenvolvimento de conhecimentos científicos e oportunos ao desenvolvimento de pesquisas. E que por isso, não podem ter sua identidade difamada a partir do viés de um espaço menos importante. Como se o lúdico, a estética e o cuidado não pudessem ser métodos e instrumentos científicos.

A dificuldade de encontrar publicações sobre as atividades e estudos realizados nas bibliotecas de Colégios de Aplicação e em especial elaborados e publicados por seus bibliotecários, podem também estar associadas ao imaginário. Dentre os relatos das entrevistas, foi observada a perspectiva do menosprezo, do castigo e da pena sendo perpetrados ao ambiente das bibliotecas de colégios de aplicação e às pessoas que lá atuam.

No campo acadêmico, foram identificados alguns referenciais bibliográficos e documentais que mencionam as bibliotecas. E quando associados a algumas atividades pedagógicas não foi possível compreender a dimensão de tal colaboração, como por exemplo é a atividade promovida em parceria com a biblioteca do CAp-UFPE na mediação da leitura.

Considerando os pressupostos enumerados no item 3.1 esta pesquisa deixa evidente o papel dos Colégios de Aplicação atrelados a ambientes de formação de educadores e

constituírem-se em laboratórios das Universidades. Conclui que de acordo com as falas dos entrevistados, a maioria compreende que seu papel no espaço escolar é participar do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que de maneira informal. Entendem que os serviços promovidos pela biblioteca e o diálogo com o bibliotecário contribuem na construção cidadã, na formação do pensamento crítico e no desenvolvimento da autonomia no uso da informação. Nesse sentido, o pressuposto de que os bibliotecários, no seu espaço de atuação, são educadores é reforçado.

A partir do universo pesquisado, é compreendido que, além das bases que fundamentam a atuação dos CAP, essas unidades são ambientes possíveis ao desenvolvimento de práticas no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação. A maioria dos entrevistados declarou ser uma facilidade articular com os professores. Portanto é flagrante a possibilidade e a demanda, porém não é oportuna dada a sobrecarga dos profissionais da biblioteca, que se sentem atados às atividades administrativas básicas do cotidiano.

Com relação a aplicação estratégica da CoInfo para o alcance de objetivos institucionais e de desenvolvimento humano, é possível perceber essa perspectiva presente no referencial teórico acerca da CoInfo, bem como relacionado ao papel das bibliotecas escolares e, em outros termos, presente na perspectiva da Escola Nova de Dewey. Todavia, o grupo de dados analisados não apresentou evidências que comportem ações que efetivaram resultados nessa perspectiva no campo prático das bibliotecas dos CAPs.

Nesse mesmo sentido, o pressuposto de que é possível organizar um programa de CoInfo alinhado ao currículo escolar pensando no seu desenvolvimento ao longo da vida escolar de Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, considerado o universo pesquisado, não ultrapassou o plano das ideias. Apesar de ter sido possível identificar práticas de currículo integrado e de instrução integrada, as ações não visavam uma continuidade, nem uma inserção curricular no nível de política institucional.

A discussão teórica e os dados coletados nesta pesquisa corroboram por validar o pressuposto de que as bibliotecas dos Colégios de Aplicação de universidades federais serem espaços privilegiados e oportunos para o desenvolvimento da CoInfo dada sua fundamentação no trinômio do ensino-pesquisa-extensão, vinculação administrativa e condições estruturais e de pessoal alinhadas às bibliotecas universitárias. Os CAPs se propõem ao desenvolvimento de pesquisa e lançam os próprios estudantes do Ensino Médio ao exercício da pesquisa ao disponibilizarem as bolsas PIBIC-EM.

O que os dados não comportam é um alinhamento proposital dos serviços das bibliotecas dos CAPs para atendimento especializado desses grupos de pesquisa, de maneira a oferecer serviços que visem o desenvolvimento da CoInfo ou atendimentos de orientação focados ao desenvolvimento das pesquisas nos grupos dos Colégios. Nesse aspecto seria importante ampliar o estudo a investigar se os serviços promovidos pelos sistemas de bibliotecas em que as bibliotecas dos CAPs partilham absorvem tais demandas ou outra setorial. No universo desta pesquisa, foi possível identificar um caso ocorrido na UFSC do Serviço de Competência em Informação e Suporte a Pesquisa ter realizado um atendimento pontual aos estudantes, professores e técnicos vinculados ao PIBIC-EM de maneira que foi articulado pela BSCA.

Quanto ao pressuposto relacionado à tipologia das bibliotecas dos Colégios de Aplicação os entrevistados, por unanimidade, reconhecem essas unidades de informação atuando, na sua maior parcela de tempo, como biblioteca escolar. Apenas dois dos sete entrevistados evidenciaram uma atuação mista relacionada ao ensino superior que poderia interferir na identidade da biblioteca. De todo modo frisaram que identificarem-se como biblioteca escolar é parte de sua atuação principal em razão de se dedicarem a um público específico da comunidade universitária.

Já acerca do pressuposto de que os CAPs oferecem a disciplina de Iniciação Científica no currículo escolar de ensino fundamental e médio, o conjunto de dados desta pesquisa não possibilitou confirmar essa informação. O que é possível afirmar é que todos os colégios integram em sua metodologia de trabalho a inserção do estudante da Educação Básica no universo da pesquisa.

No Ensino Médio, esse processo é incentivado pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio pela CAPES (PIBIC-EM). Esse fato pôde ser verificado em todos os colégios que compuseram o corpus desta pesquisa. Mas a existência dessas bolsas e de grupos de pesquisa não pressupõe a existência de uma disciplina no currículo. O CEPAE, por exemplo, exige dos alunos do Ensino Médio a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Enquanto o CA/UFSC inclui a disciplina nos três segmentos escolares com metodologias individualizadas pelo professor que conduz as atividades. O que também não quer dizer que a pesquisa não faça parte do programa curricular de outras disciplinas. Como é o caso da disciplina de História no Ensino Fundamental do CEPAE.

Já nas bibliotecas que compuseram o grupo estudado, é possível afirmar que possuem uma semelhança organizacional. Todas estão vinculadas aos sistemas de bibliotecas de suas

universidades. Nenhuma delas detém orçamento próprio e todas aparentam compartilhar problemas semelhantes com relação às estruturas físicas (não ser possível comportar a demanda total da escola, necessidade de solicitar a aquisição de materiais a dois organismos universitários, o colégio e o sistema de bibliotecas).

Com relação ao dimensionamento de recursos humanos há uma similaridade que deve ser destacada. Em todas as bibliotecas a gestão de pessoal está a cargo dos sistemas de bibliotecas e não das direções dos CAPs. E na análise das entrevistas foi possível compreender as razões dessa decisão. A gestão local e a gestão sistêmica das bibliotecas acabam por se fortalecer com essa decisão. Primeiro que assegura às bibliotecas dos CAPs de que a composição das equipes das bibliotecas seja definida a partir de uma perspectiva técnica de um bibliotecário ou grupo de profissionais que compreendem o universo e demandas de trabalho de uma unidade informacional. Segundo que protege as bibliotecas dos CAPs de terem suas equipes diluídas ou as atribuições dos servidores das bibliotecas desvirtuadas conforme os interesses da gestão escolar que ora podem compreender como também podem diminuir o valor ou entender irrelevante a presença e a missão da biblioteca nos colégios.

Apesar disso, há muita discrepância com relação à proporção de número de estudantes da Educação Básica para o número de integrantes das equipes, número de bibliotecários e quantidade de cursos atendidos. O que evidencia a sobrecarga ou justifica a dificuldade de alguns profissionais em propor, planejar e executar ações de CoInfo nos locais em que atuam ou atuaram.

Consideradas as questões organizacionais da estrutura administrativa das bibliotecas estudadas e os relatos das condições das estruturas físicas de trabalho, da relação com a gestão, das características do trabalho que é desempenhado por essas unidades e o que lhes é demandado. Em alguns momentos as estruturas dificultam o exercício profissional do bibliotecário ao isolá-los e fazê-los ser único em um contexto específico de uma ciência que se faz e se constrói entre pares. E para este estudo se entende que a atuação isolada da pessoa bibliotecária é um aspecto negativo e de precarização do trabalho. Não só em razão de faltar ou dificultar o diálogo entre profissionais da área, mas também por se tratar do campo educacional em que as pessoas deveriam sempre trabalhar coletivamente e partilhar os ônus e onus dessas atividades a fim de tanto construir a partir de uma perspectiva multifacetada como também compartilhar a responsabilidade sobre as decisões e problemas de forma a reduzir os impactos sociais e psicológicos inerentes dessa atuação.

Portanto, foi observado como isolamento do bibliotecário, o fato dessa pessoa atuar numa equipe que não está preparada, não compreende e não colabora para o exercício do papel da biblioteca no contexto escolar, ou um contexto escolar que segue reproduzindo valores arcaicos (a perspectiva de uma biblioteca para armazenamento, castigo, um lugar onde apenas serve para emprestar livros, cheio de regras e que cobra multas). Algo distante de um modelo que deveria ser exemplo para a formação e transformação da Educação Básica. Se nas falas dos entrevistados encontramos expresso esse tipo de descaso, a falta de recursos, a falta de cooperação e a falta de diálogo, essas não são distintas do que ocorre no contexto da rede de ensino básica das instituições públicas do país, em especial naqueles locais em que os agentes políticos são mais descrentes e menos propensos a adotar políticas de incentivo e implementação às bibliotecas escolares.

E com relação ao trabalho solo dos bibliotecários dos CAPs, a responsabilidade recai também aos sistemas de bibliotecas dessas universidades em não considerar a dimensão das atividades e os impactos da atuação desses profissionais tanto na vida do estudante da Educação Básica matriculado no CAP quanto à quebra de paradigma ao interromper a reprodução dos valores e eventos supracitados.

Quando se evidenciou que em algumas bibliotecas estudadas atuam ou atuaram nas equipes pessoas lotadas em cargos extintos, é possível estabelecer um paralelo com a readaptação de professores das redes públicas escolares que acabam lotados na biblioteca por não terem condições de regressar às salas de aula. E não é um problema isso ocorrer quando essas pessoas estão ali para somar aos serviços e propósitos da biblioteca. Torna-se um inconveniente quando os gestores justificam que o quantitativo de profissionais lotados na biblioteca é suficiente e ignoram os elementos qualitativos da força de trabalho (perfil, alinhamento de interesses pessoais e profissionais, formação inicial e continuada por exemplo) que impactam na qualidade e tempo dedicado do bibliotecário às atividades básicas e rotineiras da biblioteca em detrimento das atividades específicas de seu cargo.

A precariedade das bibliotecas dos CAPs pode também ser observada à medida que foram extintas ou são inexistentes as funções gratificadas ou comissionadas de gestão escolar, ou ainda a investitura de gratificações de baixo valor às pessoas que acumulam as atribuições do cargo e as atividades relacionadas à coordenação da gestão da unidade de informação.

As atividades de coordenação da gestão da unidade informacional deveriam ser consideradas atividades de gestão educacional porque exigem que o profissional que às

exerce seja responsável pelas decisões, tenha visão estratégica e articule politicamente interna e externamente à gestão do CAP, do Centro de Ensino a que está vinculado o CAP, o sistema de bibliotecas ao qual a unidade responde e à Universidade e comunidade externa sempre que necessário. Além de fazer a perspectiva da biblioteca presente e compreendida nas discussões que tratam das políticas institucionais da universidade, dos sistemas, dos colégios e dos cursos aos quais presta serviços ou está vinculado. Também, faz parte se preocupar para que todas essas ações sejam registradas e ao mesmo tempo é tarefa garantir sua ampla comunicação. Ainda, mesmo não sendo de sua alçada lidar com questões da gestão de pessoal, é papel desse coordenador garantir que os serviços sejam prestados na devida qualidade, a ser dimensionada pela autoridade competente e assegurada pela pessoa do coordenador da unidade de informação. Todas essas ações são atividades de gestão educacional que se distanciam da relação direta de prestação de serviços exercidas no nível do atendimento ao público.

Essa falta de reconhecimento repercute numa perspectiva remuneratória menor. Além de ausentar-se a equiparação com as atividades que outros servidores realizam de igual peso e natureza semelhantes. Na perspectiva desta pesquisadora deflagra-se a desvalorização do bibliotecário uma vez que colocando esse profissional a frente da gestão, do atendimento e das atividades técnicas da biblioteca ele precisa lidar com uma infinidade de responsabilidades, habilidades e competências, muitas vezes díspares e em uma velocidade superior ao tempo necessário para uma pessoa só lidar com tudo isso.

Foi possível identificar ações que dialogam com o desenvolvimento da CoInfo, compreendidas como ações de nível de Instrução Integrada. E desse nível é possível observar uma diversidade de estratégias. As ações realizadas no âmbito da biblioteca do CAP-UFRJ, se destacam por utilizar da mediação da leitura como metodologia para o desenvolvimento de habilidades informacionais. Enquanto a desenvolvida pelo CA/CED/UFSC por articular os serviços inicialmente pensados para o atendimento do público do Ensino Superior com uma necessidade dos estudantes de Ensino Médio das bolsas PIBIC-EM.

Ambas as bibliotecas apresentam em seus websites serviços pensados ao desenvolvimento da pesquisa escolar, o que também sinaliza uma preocupação dos profissionais que organizaram esses ambientes em atender ao diferencial dos CAPs de investir na experiência do educando a partir da prática da pesquisa científica. E certamente propiciar uma experiência menos frustrante e mais enriquecedora aos estudantes por

selecionar, organizar, disseminar e facilitar o acesso às fontes de informação que dialogam com o currículo escolar.

Foi possível perceber que alguns bibliotecários não compreendem a diversidade, a possibilidade e dimensão da importância das práticas que englobam o desenvolvimento da Competência em Informação no espaço escolar. O que demonstra a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam nas unidades de informação estudada.

Ao olhar desta pesquisa, as práticas de desenvolvimento da CoInfo ocorrem sem sistematização, a todo ou qualquer momento nessas unidades. Dificilmente consegue ser algo planejado, pois exige maior disponibilidade dos profissionais para que consigam incluir nas suas rotinas tempo e foco para estudar, elaborar e planejar uma programação que comporte os objetivos que se almeja alcançar. E além desses recursos também é necessário suporte de outros profissionais, seja para consultar conhecimentos diversos que possibilitam a validação ou o aprimoramento daquilo que se quer desenvolver, bem como permite espaços de diálogo e escuta.

Observados todos os dados, considerando que esta pesquisa verte do campo prático a fim de convergir esforços para o seu incremento; compreendendo que o diálogo e a troca de experiências são elementos importantes desse processo, a necessidade de dar continuidade às discussões é evidente. Assim como, oportunizar aos profissionais que atuam ou atuaram em colégios de aplicação conhecer seus pares e conhecer-se como bibliotecários de colégios de aplicação. Nesse sentido, a análise e discussão dos resultados das entrevistas é encerrada e a seguir é apresentado o produto desta dissertação.

5 PRODUTO

No âmbito dos Colégios de Aplicação, é sabido dos encontros bianuais do Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (nacionais e regionais) que visam as trocas entre docentes e estudantes dessas instituições, que também reúne o Encontro Nacional de Estudantes de Colégios de Aplicação (UFSC, 2011; EVENT3, 2023). Foi realizada uma busca rasa no Google para tentar identificar as edições e anais desses seminários. E foi possível identificar as publicações dos dois últimos eventos realizados na UFAC (2022) e na UFRGS (2020) sendo veiculadas nas revistas dos respectivos colégios.

No contexto das bibliotecas dos CAPs, no decorrer deste estudo foi identificada a ausência de grupos especializados, eventos e encontros especializados e organizados no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação que visam a interlocução e cooperação entre bibliotecários de Colégios de Aplicação.

Em nível de mestrado, foi encontrada uma dissertação que buscou implantar uma comunidade de prática para bibliotecários de Colégios de Aplicação via Facebook em 2015 (Valdez, 2015). O projeto de comunidade de prática se justificava nos seguintes argumentos: relevância das ações de mediação da leitura e da informação na biblioteca escolar; importância dos CAPs para a sociedade, baseado na sua trajetória histórica e seu compromisso com a formação cidadã; os CAPs como espaço referencial de práticas para a formação de professores; integração das bibliotecas à Cultura Escolar; na importância das bibliotecas escolares integrarem o currículo e ser adotado um projeto político de valorização desses espaços (Castro Filho, 2012 *apud* Valdez, 2015).

O estudo de Valdez (2015) aponta que as bibliotecas dos Colégios de Aplicação das IFES já em 2015 apresentavam um baixo número de atividades de mediação da informação, especialmente quando se refere à pesquisa escolar, sendo mais comuns as atividades de mediação da leitura. A pesquisadora identificou que essas ações não eram compreendidas pelos bibliotecários como forma de mediação da informação nas bibliotecas analisadas.

Essas considerações dialogam com as observações e lacunas enumeradas nesta dissertação. A proposta de construção do evento tanto é uma forma de se construir uma comunidade de prática, como também se torna uma oportunidade para os profissionais dos CAPs deixarem de atuar isoladamente. De agregarem maior eficiência na solução de questões comuns de um coletivo semelhante. Além de reduzirem os riscos de erros e retrabalho do cotidiano ao reutilizarem os conhecimentos produzidos em outras instituições

e compartilhados ao coletivo. Agregarem parceiros que compreendem, em alguma medida, a carga mental, de tempo e trabalho de suas atividades, com isso possibilitando maior sucesso no implemento de novas estratégias e a validação entre pares, qualificando produtos e serviços ofertados pelas bibliotecas dos CAPs. E por fim, possibilitar produzir impacto externo, pois à medida que compartilham e validam suas ações no coletivo, reservam energia e recursos para propagarem os resultados de suas ações.

Considerando os resultados desta dissertação relacionado a necessidade de se ampliar o diálogo entre os bibliotecários acerca da dimensão das atividades das bibliotecas dos CAPs, nada mais sensato que ampliar essa discussão nos espaços de diálogo das bibliotecas universitárias. Sendo oportuna, portanto, a ocorrência do XXII Seminário de Bibliotecas Universitárias (SNBU) em Florianópolis, organizado por uma instituição que possui dois colégios de aplicação e um sistema de bibliotecas que comporta uma biblioteca escolar.

Ao SNBU, o tema “bibliotecas de colégios de aplicação”, não pode ser percebido com total estranheza, nem mesmo o tema “bibliotecas escolares”, que desde 1994 tem sido abrangido nas edições do Seminário, seja em razão da presença do público escolar na universidade ou da interlocução das bibliotecas com o campo escolar para a formação em todos os níveis.

A partir de pesquisa realizada em agosto de 2023, no Repositório da FEBAB, fazendo uso das palavras-chave “colégio de aplicação” e “escola de aplicação”, de forma independente e o filtro de coleção para restrição da pesquisa aos registros do SNBU foram identificadas as publicações relacionadas à atuação dos CAPs no quadro a seguir:

Quadro 20 – Trabalhos do SNBU relacionados à atuação dos CAPs

Ano SNBU	Autor(es) - Título do trabalho
2004	Falcão, Maria Engracia Paes Freire; Carvalho, Maria Auxiliadora; Vidal, Maria Marinês Gomes; Oliveira, Márcia Gonçalves de - Inclusão digital: compromisso social da biblioteca do Colégio de Aplicação, da UFPE.
2004	Mattos, Elson; Fachin, Gleisy Regina Bories; Peters, Leila Lira - Informatização do acervo de brinquedos e jogos infantis do Laboratório de Brinquedos (LABRINCA) do Colégio de Aplicação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
2010	Fonseca, Maria Clara; Palhares, Márcia Maria - Estação "Internautas mirins": espaço de inclusão, aprendizagem e competência informacional via biblioteca universitária.
2012	Gonzalez, Leonise Verzoni - Competência informacional e educação de usuários: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)
2012	Gonçalves, Ana Lúcia F.; Fulco, Leni Rodrigues P.; Valdez, Tatyanna Christina G. Ferreira - A semana da Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Fonte: Repositório FEBAB, adaptado pela autora, 2023

Assim, foi proposto o evento paralelo ao SNBU, chamado de I Encontro Nacional de Bibliotecas de Colégios de Aplicação (ENBCAP).

Nele, as bibliotecas dos CAPs são consideradas espaços oportunos ao desenvolvimento da Biblioteconomia e Ciência da Informação acerca das práticas profissionais aplicadas ao contexto das bibliotecas escolares. E a proposta do encontro poderá contribuir numa rede de discussão e colaboração entre bibliotecários atuantes nesses espaços. Além de promover um debate sobre o papel e a importância dessas bibliotecas no contexto universitário, instigando os bibliotecários das bibliotecas universitárias a refletirem sobre o seu papel para a formação inicial e continuada de profissionais da área da Educação, como meio de colaboração à universalização das bibliotecas escolares nas redes de ensino básico.

A seguir, são apresentados os objetivos, a prévia da programação e o que foi empenhado por esta pesquisadora em parceria de outros profissionais para possibilitar a realização do evento.

5.1 OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Promover debates pertinentes à atuação profissional no âmbito das bibliotecas de Colégios de Aplicação;
- Dialogar acerca do papel das bibliotecas dos Colégios de Aplicação para a formação inicial e continuada de profissionais da área da Educação;
- Incentivar a construção de uma rede de discussão ou de colaboração profissional;
- Debater sobre temas emergentes do universo escolar (interseccionalidades, desinformação, mediação da informação, formação de leitores e outros).

5.2 PROPOSTA DE PROGRAMAÇÃO

A programação do evento (Apêndice F) foi pensada para que fosse concentrada em um só turno ou dia e as dinâmicas pensadas para oportunizar o diálogo entre os participantes, palestrantes e mediadores.

A **Abertura**, visa apresentar aos participantes como se estruturou esse primeiro encontro, a comissão organizadora, as entidades apoiadoras e autoridades presentes. A fala de abertura sugere aos ouvintes pensar sobre como os bibliotecários que atuam nos espaços universitários, em especial os que atuam nos Colégios de Aplicação, poderiam contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica e de bibliotecas escolares para todos.

O segundo momento deste encontro compreende na programação que visa os debates temáticos. Iniciando em formato de **palestra**, idealiza-se possibilitar a compreensão do papel da Educação Básica no Ensino Superior. Pretende-se trazer a fala de um educador e/ou pesquisador, ou de um gestor para tratar dos fundamentos sociais, políticos e econômicos que consolidam os CAPs nas Universidades, sua trajetória história com um olhar para as problemáticas da atualidade e seu futuro.

Em seguida, realizar duas **rodas de conversa**, uma para tratar das práticas interseccionais nas bibliotecas dos CAPs, onde se espera que os participantes relatem o que têm realizado no seu cotidiano para o combate ao racismo, ao capacitismo, à gordofobia e à transfobia, para o acolhimento e desenvolvimento socioemocional dos estudantes da Educação Básica e a construção de valores e da consciência voltada à promoção da justiça social. Nessa roda estariam presentes três profissionais da área da Biblioteconomia, que preferencialmente atuam ou atuaram em bibliotecas escolares, e tenham domínio teórico-prático (ou seu inverso) numa dessas temáticas e outros três profissionais da Educação Básica com experiência teórico-prática nessas mesmas temáticas a fim de mediar discussões que provoquem os participantes a lapidar suas práticas ou planejar e construí-las a partir de um olhar crítico e multifacetado.

Ainda no segundo momento, é proposta a discussão acerca da desinformação, e para tanto seria convidado ao menos um bibliotecário que pudesse mediar uma **roda de conversa** com os participantes acerca da adoção de estratégias que possibilitem instrumentalizar estudantes e professores dos CAPs ao combate às *fakenews* e suas resultantes no ambiente escolar. E ainda trazer subsídios para sua condução contínua para a oferta de serviços de informação no âmbito dessas bibliotecas para o desenvolvimento da competência em informação, para o letramento midiático e/ou da competência crítica em informação.

O terceiro momento proposto visa a integração dos profissionais a fim de oportunizar conhecer os pares, a diversidade de colégios e bibliotecas, compreender minimamente seus métodos, práticas e motivos que justificam esses pilares, de identificarem-se com a identidade de “bibliotecários de Colégios de Aplicação” e compreender no que se constitui

isso. Ou seja, validar ou não os papéis que nesta dissertação estão atribuídos a esse profissional em decorrência dos vínculos institucionais e político-pedagógicos das bibliotecas em que atuam. Esse momento também visa definir se há ou não interesse desses profissionais discutir, colaborar e pensar em coletivo ante essa identidade, dando um futuro ao próprio encontro ou transformando-o em outros meios de interlocução da categoria.

O quarto e último momento deste encontro, é uma produção intelectual ou manifestação dos participantes. Seria o registro coletivo desse encontro e das decisões que venham a resultar os diálogos em uma carta, ata ou manifesto a ser entregue às autoridades de interesse dessa categoria.

5.3 RELATOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO ENCONTRO

A proposta do encontro foi construída individualmente e coletivamente. Quando se refere ao individual, está relacionada à compreensão da pesquisadora em ter segurança e condições de levar à diante a ideia. A ideia do encontro surge em razão da inquietação da própria pesquisadora com o seu espaço de trabalho, ao mesmo tempo instigado pela fala de outros profissionais que observaram e acompanharam uma parcela das experiências vividas pela pesquisadora enquanto atuava no Colégio de Aplicação da UFSC.

Elementos trazidos à tona por esta pesquisa também justificam a necessidade de se criar canais de construção de redes de apoio, diálogo e construção de conhecimentos representativos ao cenário dos colégios de aplicação e suas bibliotecas. Alguns dados inclusive apontam a necessidade de capacitação dos profissionais ou para a construção de conhecimentos teóricos e práticos ou para desenvolverem habilidades que resulte em maior segurança e assertividade para aprimorar as atividades que desempenham. Nesse sentido, o produto da dissertação pode ser lido como um projeto de desenvolvimento de competências em formação.

Quando assentado o entendimento de que era possível propor o evento e que ele teria alguma condição de agregar ao coletivo a pesquisadora passou a trabalhar coletivamente para que fosse incorporada à proposta essa perspectiva. Assim, além das provocações externas para elaboração do evento, a construção coletiva se deve especialmente na participação dos entrevistados a sugerir temas de seu interesse para discussão. Também na composição da comissão organizadora que envolveu a atual bibliotecária da BSCA e a orientadora desta dissertação. Forma convidados a colaborar com o projeto a Coordenadoria

de Educação Básica da UFSC, a Direção do Colégio de Aplicação e a Direção do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

Parte da comissão organizadora realizou reuniões com essas autoridades apresentando o projeto que foi submetido e aprovado como proposta de evento paralelo do SNBU. Considerando que o evento se propõe a ser 100% gratuito, os palestrantes e mediadores convidados foram solidários e atuarão de forma voluntária. Todas as atividades estão sendo registradas no sistema de gestão de projetos da UFSC o SIGPEX²⁶, a fim de emitir declarações e certificados de participação dos inscritos e colaboradores.

Figura 25 – Divulgação dos eventos paralelos aprovados no SNBU 2023



Fonte SNBU, 2023.

Descrição da imagem: captura de tela do website do SNBU 2023. Fundo branco, letras pretas. No topo à esquerda a logomarca do evento, caracterizada pela representação em desenho linear da Ponte Hercílio Luz, em que a base, em múltiplas cores remetem aos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU (ODSs/ONU), abaixo, em letras de caixa alta na cor azul, a sigla do evento, seguido do ano “2023” em que o zero também remete aos ODSs. Ao lado da logo o menu do site. No centro o conteúdo informacional destacado. Título: “Eventos complementares aprovados”, publicado por Admin, na data de 19 de julho de 2023, nenhum comentário. Texto da publicação: recebemos até trinta de junho propostas de eventos complementares ao SNBU, a partir do edital 01/2023. Nosso intuito era o de incentivar a realização de eventos técnicos-científicos relevantes para a Biblioteconomia e Ciência da Informação Brasileira e promover o debate e o compartilhamento de experiências. Tudo isso norteado por critérios isonômicos para a realização das propostas. Recebemos oito propostos e temos a satisfação de anunciar os seis eventos que foram aprovados: Reunião da Rede Norte de Repositórios Digitais, I Encontro Nacional das Bibliotecas de Colégios de Aplicação, I Fórum CRUESP Bibliotecas: A Biblioteca como agente social e transformador. Fim da descrição.

²⁶ Registro número 202310289. Consulta disponível em: <https://sigpex.sistemas.ufsc.br/publico/consultaSemSigilo.xhtml>

Ao tratar do projeto com os gestores, a comissão organizadora foi elogiada pela iniciativa. Eles compreendem como uma ação importante para iniciar o diálogo, especialmente integrando a participação dos estudantes da graduação e de forma a se preocupar com a formação dos profissionais que atuam no âmbito da Educação. Apesar de a comissão, até o presente momento (julho de 2023), não ter conseguido apoio financeiro ou material, os gestores se dispuseram a divulgar o encontro nos canais de comunicação do CONDICAP e pessoalmente nas reuniões com a finalidade de incentivar os gestores dos demais colégios a facilitar a participação dos bibliotecários.

Certamente a maior preocupação que se tem é da adesão dos profissionais considerado o breve tempo de divulgação do encontro. E com isso, as expectativas também não são altas, tanto que se imagina que o encontro não terá mais que 50 participantes, considerando os palestrantes, mediadores e autoridades convidadas.

Diante de tudo isso, são às considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como delineado no decorrer da pesquisa, as bibliotecas escolares acompanham a trajetória da constituição das escolas e colégios de aplicação. E estão sujeitas aos mesmos processos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que conformam os colégios de aplicação da atualidade.

Essa trajetória inclui tanto as escolas quanto as bibliotecas escolares na promoção de uma agenda voltada para a construção de cidadãos autônomos, com capacidade de aprendizagem contínua. Portanto é papel dos Colégios de Aplicação se preocupa com a formação de professores que detenham os conhecimentos necessários para uma atuação profissional voltada a esses fins. E ainda, conduzir atividades junto à Educação Básica que propiciem oportunidades ao educando para a construção do pensamento crítico por meio da iniciação científica. O que também vincula as bibliotecas a uma ação voltada ao desenvolvimento da Competência em Informação e do suporte à pesquisa ao público da Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica evidenciou os métodos, os modelos aplicados e os instrumentos de avaliação das práticas identificadas. As ações que dialogam com o desenvolvimento da CoInfo foram compreendidas como ações de nível de Instrução Integrada. E desse nível é possível observar uma diversidade de estratégias. Apesar serem identificadas ações de currículo integrado já descontinuadas, elas não visavam uma continuidade, nem uma inserção curricular das bibliotecas envolvidas no nível de política institucional.

Esta pesquisa conclui que as Bibliotecas dos Colégios de Aplicação devem estar alinhadas aos fins institucionais dos Colégios, sob pena de não darem suporte aos seus principais objetivos. Nesse sentido, as bibliotecas são objetos de observação, simulação e vivência de práticas. Portanto, são instrumento pedagógico voltado à formação inicial e continuada de professores. É admitido, com isso, o papel educador do bibliotecário e o da biblioteca como espaço de aprendizagem.

A CoInfo é, portanto, oportuna de ser desenvolvida junto aos professores da Educação Básica para que se torne uma ferramenta da prática docente. Para isso precisam considerar o bibliotecário parte do processo de formação, tanto do aluno da Educação Básica quanto do professor e demais trabalhadores da escola.

Conforme apresentado no referencial teórico, a CoInfo é um processo participativo, que precisa considerar educando e educador como sujeitos e agentes promotores de uma vivência de ensino-aprendizagem. Poderiam, então, os bibliotecários contribuir na formação dos professores dos CAPs para desenvolverem tais compreensões e assim ampliar a compreensão que se têm das bibliotecas para algo além do empréstimo e depósito de livros.

Os Colégios de Aplicação no espaço universitário têm o compromisso de fomentar uma atuação na Educação Básica cientificamente embasada. Com isso, para o Ensino Superior, as bibliotecas dos colégios precisam ser mais que espaço de estudo, oferta de serviços e acervo. A biblioteca como um todo - serviços, produtos, espaço, organização, articulação com a gestão escolar e seu cotidiano, políticas, condutas de seus agentes e toda a fundamentação teórica que mobilizam seu fazer – precisa ser concebida como modelo a ser observado, questionado, simulado, desenvolvido e executado de maneira participativa, com olhares múltiplos.

Os resultados desta pesquisa apontam um trabalho diminuto das equipes das bibliotecas em concretizar o desenvolvimento da CoInfo. Conforme as ações identificadas, esse diálogo está ainda centrado nas atividades básicas (compreensão das regras da biblioteca, autonomia de uso do acervo físico e recuperação de informações em catálogos). Certamente isso é importante de ser desenvolvido no âmbito escolar. Todavia, é preciso compreender que um grande diferencial das bibliotecas e da presença dos bibliotecários reside no seu papel de mediador da informação e em auxiliar no desenvolvimento de pesquisas.

A pesquisa no universo dos CAPs toma forma em ao menos três perspectivas: a de fonte de informação para escolha dos métodos pedagógicos a serem aplicados na prática docente (do professor do CAP e do licenciando); a de ser ferramenta pedagógica ao estudante da Educação Básica para desenvolver conhecimentos do currículo; e a de instrumento que pode incentivar o estudante da Educação Básica a seguir carreiras acadêmicas.

Nesse sentido, as bibliotecas dos CAPs precisam estar alinhadas à promoção da CoInfo tanto para a formação de leitores e de conhecimentos importantes para a construção cidadã, por meio da mediação da leitura; quanto no desenvolvimento de habilidades que dialogam com a estética da pesquisa, do método científico e da construção crítica de saberes.

Ao seu tempo, sendo a CoInfo um elemento presente no cotidiano da biblioteca, o papel educador do bibliotecário poderá ser mais bem compreendido por quem hoje concentra o ato de ensinar apenas na figura do professor e o de aprender na figura do estudante,

esquecendo todos os demais interagentes desse processo. É importante incluir todos os atores que participam do cotidiano escolar como: alunos, professores, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, fonoaudiólogos, nutricionistas, administradores, terapeutas ocupacionais, pedagogos, equipes de serviços gerais e demais servidores técnicos que atuam ou podem vir a atuar nas escolas. É importante evidenciar os processos de trabalho das bibliotecas, instrumentos, colaborações e resultados a quem atua ou atuará nas escolas de Educação Básica das demais redes de ensino como alternativas de ação. Não só é oportuno como também necessário que os professores formados ou em formação possam vivenciar e compreender os potenciais de se ter uma biblioteca escolar com bibliotecários atuando em prol dos objetivos da escola.

Considerados os índices de presença de bibliotecas nas regiões e cidades apresentados neste estudo, é muito provável que os professores dos CAPs, os docentes dos cursos de graduação e os estudantes em formação não compreendam o papel da biblioteca para além do empréstimo, armazenamento de coleções e cobrança de multas. Talvez essas tenham sido as poucas vivências acumuladas ao longo da vida. E por isso desconhecem outros usos da biblioteca e têm dificuldade de ver no bibliotecário um colaborador.

Cientes disso, é papel dos bibliotecários atuarem como educadores para desmistificar a biblioteca escolar e modificar essa realidade. A luta pela universalização das bibliotecas escolares não pode ser só de bibliotecários por bibliotecários e bibliotecas. Também precisa engajar os professores e as universidades.

Os bibliotecários que atuam nas universidades talvez pudessem adotar discursos e atitudes que corroboram com os objetivos dessa pauta. Uma forma pela qual isso pode se efetivar é considerar as interlocuções estabelecidas com os usuários no cotidiano das bibliotecas como uma oportunidade de aprendizado. E para isso, é necessário evidenciar a razão de ser e existir das bibliotecas e seus processos, considerando a biblioteca como parte da formação do sujeito, independentemente se a biblioteca consta ou não no currículo dos cursos. É preciso esclarecer aos licenciandos que também é papel deles, na qualidade de futuros professores, aprender a utilizar a biblioteca como instrumento e reconhecer que ali existem parceiros para o sucesso do seu trabalho. Importa observar que o ensino pode ser um processo com múltiplos atores. É, portanto, uma postura política do bibliotecário reivindicar um espaço que é seu e que importa à sociedade.

Os bibliotecários que atuam diretamente junto aos Colégios de Aplicação têm uma carga de responsabilidade peculiar na promoção desses discursos. Esses profissionais estão

num contexto mais propício de serem observados e ouvidos como orientadores no cotidiano escolar, especialmente no que concerne ao uso e convivência na biblioteca. Com isso, não é só de sua responsabilidade a preocupação com a formação de futuros bibliotecários (assim como está posto em alguns PPPs), mas também, de incutir no licenciando a compreensão do que representam as bibliotecas escolares para a sociedade, para a escola, para os indivíduos e como utilizá-la para esses fins.

A experiência vivida pelos estudantes e professores nas bibliotecas de Educação Básica e da Educação Superior reverberam na vida dos usuários em efeitos inimagináveis, como foi posto por um dos entrevistados. E com isso, é notória a possibilidade de investir num futuro mais promissor aos bibliotecários que um dia atuarão na Educação Básica, preocupando-se também na formação dos futuros professores.

Considerando a dificuldade de encontrar referenciais bibliográficos produzidos no contexto dos CAPs ou por seus bibliotecários, evidencia-se mais uma frente de trabalho aos profissionais que atuam próximo aos pesquisadores. É preciso fomentar a importância de os pesquisadores detalharem a dimensão da contribuição das bibliotecas, seus serviços e profissionais no desenvolvimento de suas pesquisas. E atribuírem as devidas responsabilidades aos bibliotecários que atuam em colaboração desses trabalhos.

Isso não se compara com exigir do bibliotecário escolar o registro e divulgação das suas atividades, o que também é importante. Mas, se há colaboração entre docente e bibliotecário, por que cobrar somente do bibliotecário esse registro? Não é papel cativo do pesquisador (professor universitário ou da Educação Básica dos CAPs) registrar os métodos, os recursos e os resultados? Estariam sendo consideradas as dimensões de contribuição das bibliotecas e seus profissionais em seus textos?

Essa caracterização da dimensão da colaboração dos bibliotecários, bibliotecas e seus serviços, nas pesquisas das diversas áreas podem promover uma inversão de valores nos locais e nas pessoas que essas publicações alcançam. Aos pesquisadores, portanto, é preciso reconhecer e atribuir valor material ou imaterial da contribuição das bibliotecas e seus produtos, serviços e pessoal. Esse reconhecimento não é para fins individuais e não se confundiria com autoria, por exemplo. Visa essencialmente propagar nos canais de comunicação das diversas áreas como foram estabelecidas as colaborações da ou na biblioteca. E assim possibilitar a redução da incompreensão acerca do papel pedagógico das bibliotecas e dos bibliotecários no campo da Educação. E ainda contribuir no reconhecimento da intelectualidade do trabalho das pessoas bibliotecárias e demais

profissionais que atuam nas bibliotecas. Deixando de limitá-los ao serviço administrativo, de emprestar e dispor livros, que reduz o sentido de existir das coleções, dos serviços e da biblioteca no espaço escolar. Também poderia servir como evidência ao conhecimento do impacto da Biblioteconomia e Ciência da Informação no campo da Educação.

Apesar de não encontrar programas e ações sistematizadas visando o desenvolvimento da CoInfo em andamento nas bibliotecas, é perceptível a possibilidade de articulação entre professores e bibliotecários em alguns dos CAPs num futuro próximo. Tanto em razão do contexto sócio informacional vivenciado nos últimos anos, que envolve a competência midiática no arrefecimento da desinformação, como também do resultado da atuação dos bibliotecários em suas comunidades.

Esta pesquisa não agregou dados que possam aferir que a estrutura dos CAPs e/ou das universidades são determinantes para a efetivação de práticas em CoInfo. O que é possível afirmar é que existe campo cativo para esse exercício. E existe interesse dos profissionais em saber mais e oferecer serviços especializados às suas comunidades.

É notável o viés político como um determinante da efetivação e com maior ou menor articulação da biblioteca no contexto escolar e da comunidade. Isso reside no fato de os CAPs reconhecerem a existência das bibliotecas no contexto escolar ao mencioná-las nos regimentos, políticas pedagógicas e websites. A dimensão do **ser** biblioteca ainda está arraigada na disponibilidade de livros e promoção da leitura. O que não distancia os CAPs do senso comum da manifestação da biblioteca no âmbito escolar. Mas privilegia-os à medida que essa existência reverbera mudanças culturais, mesmo que pequenas e ainda centradas no perfil do bibliotecário atuante nesse espaço.

Este estudo também evidenciou que por não estarem integralmente subordinadas aos Diretores dos CAPs, as bibliotecas estudadas exercem certa autonomia sobre sua gestão técnica e de pessoal. Ao estarem subordinadas a bibliotecários e sistemas de bibliotecas, por vezes equiparadas às unidades setoriais desses sistemas ou e/ou unidades organizacionais das universidades, a figura do bibliotecário é reconhecida como profissional competente pela gestão dessas unidades. E a autonomia gerada com isso é tanto forma de proteger a biblioteca de uma gestão escolar superior repressora, quanto impõe ao bibliotecário o papel de se posicionar como um gestor no espaço escolar. Algo que culturalmente é compreendido como um papel exercido somente pelos professores.

É possível sugerir analisar a viabilidade de reproduzir tal estrutura na conformação das bibliotecas das redes dos demais sistemas de Ensino Básico, a fim de que não fiquem à

mercê de mandos e desmandos dos agentes políticos ou de coordenações e direções escolares que ainda não compreendem a biblioteca escolar. A organização coletiva possibilita promover suporte especializado e a validação crítica de práticas junto aos pares que compartilham de um contexto comum. E com isso, é preciso pensar que os profissionais que atuam na esfera de ensino municipal, estadual e privado também precisarão de redes, associações e grupos de apoio. De maneira a estabelecer sistemas de cooperação que beneficiem a qualificação das bibliotecas, dos bibliotecários e demais profissionais que atuam nesses espaços. Especialmente em benefício daqueles que estão mais distantes dos centros de formação da área.

Ao longo do estudo foi constada a necessidade de pensar a criação de redes, grupos e associações dedicadas aos interesses e discussões dos temas pertinentes às bibliotecas dos CAPs e seus profissionais. Nesse sentido, foi apresentada a proposta do I Encontro Nacional de Bibliotecas de Colégios de Aplicação, como uma estratégia para mobilizar a categoria de profissionais a se conhecer e ampliar o diálogo entre os bibliotecários que atuam em bibliotecas universitárias acerca desse espaço singular das universidades. Não há como prever os resultados desse encontro, mas é inegável que se tenham expectativas do que venha a ocorrer, inclusive de acompanhar seus resultados e impactos futuros.

Esta pesquisa apresenta evidências que demonstram que a CoInfo poderia ser desenvolvida nos CAPs aproveitando a estrutura universitária. Todavia, pensar que essas estruturas pudessem ser reproduzidas no universo das escolas municipais e estaduais públicas é utópico, dada a dificuldade que temos hoje para conquistar as estruturas mínimas de atuação nessas esferas. Porém algo que pode reduzir os impactos dessa lacuna é difundir aos bibliotecários e professores das redes de ensino os produtos da atuação das bibliotecas dos CAPs. Exemplo disso, seriam os serviços ofertados nos sites da Biblioteca do CAP-UFRJ e da BSCA.

Vale destacar que para compreender os meandros dessas práticas específicas, seria necessário aprofundar a investigação. A fim de evidenciar o porquê e como essas práticas se constituíram e se mantêm. Elementos esses que esta pesquisa não conseguiu captar com tamanha profundidade, dadas as limitações metodológicas ou da falta de referenciais bibliográficos e documentais dessas ações. Isso abre espaço para novos estudos que enriquecerão a temática aqui abordada.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy: final report**. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 27 ago. 2022
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 6 maio. 2023.
- AZEVEDO, Francisco *et al.* **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo**. In: UNICAMP. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006. Seção Acervos: Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, Editora, 2018. Disponível em: <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/83/1/BELLUZZO.%20A%20compet%C3%Aancia%20em%20informa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20cen%C3%A1rios%20e%20espectros.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: das origens às tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 1–28, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n4.57045. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/articl>. Acesso em: 17 mai. 2022
- BOBBIO, Norberto. Verbete Oligarquia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. L-Z. 4. ed. v. 2. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992. p. 835-838.
- BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios da educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 21 de abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que

assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.244, de 4 de abril de 1932.** Dispõe sobre a organização do Colégio Universitário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21244-4-abril-1932-515850-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.131, de 26 de fevereiro de 1942.** Incorpora o Colégio Universitário da Universidade do Brasil ou Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4131-26-fevereiro-1942-414130-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=decreta%3A,matriculados%20no%20curso%20de%20did%C3%A1tica>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. 1946b Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.** Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10452.htm#:~:text=LEI%20No%20452%2C%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201937.&text=Organiza%20a%20Universidade%20do%20Brasil.&text=Art.,e%20alunos%2C%20consagrados%20ao%20estudo. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.244 de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022.** Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 26. set. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mai. 2023.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento Informacional: função educativa do bibliotecário na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, B.; BARBOSA, R. R.; PROENÇA, S. G. Bibliotecas escolares no Brasil: uma análise dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 609–624, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10397>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613> Acesso em: 25 abr. 2021.

CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. D. T.; LIMAS, R. F. DE; SOUSA, T. G. F. A universalização de bibliotecas nas escolas: reflexos da lei 12.244. **Ponto de Acesso**, v. 10, n. 2, p. 39, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/13609>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAMPOS, Ernesto de Sousa. Colégio de Aplicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, v. 27, n. 67, jul./set. 1957. p. 233-240. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/456/93>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CARTA DE MARÍLIA. 2015. Disponível em: https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=546. Acesso em: 09 set. 2022.

COLÉGIO PEDRO II. **Sobre o CPII**. [s.d.]. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso em: 07 maio. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução CFB N. 220/2020, de 13 de maio de 2020**. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20220%20Par%C3%A2metros%20biblioteca%20escolar%20%281%29.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CORREIA, Eveline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 116–129, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias->

112877938/orgaos-vinculados-82187207/12857-formacao-de-docentes-docencia Acesso em: 22 abr. 2023.

DECLARACIÓN DE TOLEDO SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. 2006. Disponível em: <https://milobs.pt/en/politica/declaracion-de-toledo-sobre-la-alfabetizacion-informacional-declaracao-de-toledo-sobre-a-alfabetizacao-informacional/>. Acesso em: 09 set. 2022.

DECLARACIÓN DE MURCIA SOBRE LA ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS BIBLIOTECAS PUBLICAS EN TIEMPOS DE CRISIS. 2010. Disponível em: https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=291. Acesso em 09 set. 2022.

DECLARAÇÃO DE HAVANA. 15 ações de Competência em Informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos. 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em 09 set. 2022.

DECLARAÇÃO DE LYON. 2014. Disponível em: <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-pt.pdf>. Acesso em:09/09/2022.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ. Sobre a competência em Informação. In: SEMINÁRIO SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: cenários e tendências, 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

DE LUCCA, D. M.; CALDIN, C. F.; RIGHI, J. P. R. O desenvolvimento da Competência Informacional nas crianças a partir da literatura infantil. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 192–206, 2015. DOI: 10.20396/rdbci.v13i1.1588. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1588>. Acesso em: 17 mai. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p.

FARIAS, Christianne; VITORINO, Elizete. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. [s.d]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Conceitos e orientações do censo escolar de 2022:**

Matrícula Inicial. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/caderno-de-conceitos-e-orientacoes-do-censo-escolar-2022-2013-matricula-inicial>. Acesso em: 12 out. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). **Agenda 2030 e como as bibliotecas podem contribuir com a sua implementação**. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/438>. Acesso em: 14 mai. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação, 1, 2000, **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Gráfica Scortecci, v. 1, p. 375-376, 2000. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1A_C4dlgnYFQwv82mCeYCrptY79wnyAj5/edit. Acesso em: 22 abr. 2022.

FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12086>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 183 p. Disponível em: <http://leunb.bce.unb.br/bitstream/handle/123456789/2>. Acesso em 17 mai. 2021.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Manual do letramento informacional: saber buscar e usar a informação**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2020. 384 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35957>. Acesso em: 17 mai. 2021.

GONZALEZ, Leonise Verzoni. **Competência informacional e educação de usuários: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Cap/UFRGS)**. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (11: 2012 set.: Gramado, RS). Anais. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/61050>. Acesso em: 12 ago. 2022.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9788522114023>. Acesso em: 22 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **História**. Publicado em 16 jul. 2020, atualizado em 01 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 1997. 175f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584801>. Acesso em: 06 maio 2023.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMOS, Dayana da Silva. **A biblioteca escolar nos processos de ensino-aprendizagem: o cenário da produção acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Fluminense. Niterói, RJ, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10634> Acesso em: 14 mai. 2021.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Século XX**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. Série Revisão, v. 11.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Contemporâneo**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. Série Revisão, v. 3. ISBN 8528001563.

LUCCA, D. M.; CALDIN, C. F.; RIGHI, J. P. R. O desenvolvimento da competência informacional nas crianças a partir da literatura infantil. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p. 192-206, 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/40162> Acesso em: 05 ago. 2023.

MANIFESTACIÓN DE PARAMILLO. 2010. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B8nzryP1iqFIMGQ3N2I5YmYtNDYwNi00MjdjLWFmMjEtOWNiZmU2ZGQ0OGMz/edit?hl=en_US&resourcekey=0-_EcjF9uSsjdvrIn-NBR3sA. Acesso em: 09 set. 2022.

MANIFESTO DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E AS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS E MINORIAS. 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4554>. Acesso em: 09 set. 2022.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. As bibliotecas escolares à luz dos estudos do letramento. In: Romão, Lucília Maria Sousa (org.). **Sentidos de biblioteca escolar**. São Paulo: Gráfica e Editora Compacta, Alfabeta, 2008. ISBN 9788560586042.

MIRANDA, M. L. DE. **10 anos da Lei no 12.244/2010**: universalização das bibliotecas escolares no Brasil. 2020. Disponível em: <http://cfb.org.br/urlpreview.net/noticia/artigo-do-presidente-do-conselho-federal-de-biblioteconomia/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MOLINA, W. F.; SANTOS, V. L. B. dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, ago./set. 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200042. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17277>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. **Library & Information Science Research**, Tucson, Arizona, EUA, v.30, n.2, 2008, p.145-155. ISSN 0740-8188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.06.008>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074081880800011X>. Acesso em: 15 jun. 2023

OHIRA, Maria Lourdes Blatt et al. **Retrato das bibliotecas da rede de ensino municipal de Santa Catarina**. Florianópolis, CRB-14, 2021. Disponível em: <https://www.crb14.org.br/usr/files/Relatorio-MPSC-Oficial-BT-Escolares-Municipais.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) - Guia Prático para Construção Participativa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. E-book. ISBN 9788536522326. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522326/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

OTTONICAR, S. L. C.; CASTRO FILHO, C. M. de; SALA, F. A competência em informação aliada as tarefas do bibliotecário escolar. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 17, p. e019005, 2019. DOI: 10.20396/rdbci.v17i0.8653232. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8653232>. Acesso em: 17 mai. 2021.

PASSOS, Juliana. **Manifesto dos Pioneiros, marco da defesa da escola pública, universal e laica, faz 90 anos**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/manifesto-dos-pioneiros-marco-da-defesa-da-escola-publica-universal-e-laica-faz> Acesso em: 21 abr. 2023.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científica: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.

PNUD. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

QUEIROZ, Solange Palhano. Information Literacy: uma proposta expressiva para a biblioteca escolar p. 21-31. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (orgs.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. ISBN 8572280235.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/trabalho-educacao-e-correntes-pedagogicas-no-brasil-um-estudo-a-partir-da-formacao> Acesso em: 22 abr. 2021.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos *et al.* **História da educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

ROCA, G. D.; PROLONGO, A. C.; GUERREIRO, J.G. **Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar**. Sevilla: Junta de Andalucía, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/316>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SANTOMAURO, Beatriz; SCACHETTI, Ana; SCAPATICIO, Márcia. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**, 19 mar. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil> Acesso em: 14 abr. 2021.

SANTOS, Andrea Pereira *et al.* Retratos da biblioteca escolar da rede estadual de ensino do estado de Goiás. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 773-787, dez. 2017. ISSN 1980-6949. Disponível em: <https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/927> Acesso em 22 ago. 2022.

SANTOS, Letícia. 62,4% dos alunos do CEPAE-UFG são aprovados no ensino superior. **Jornal UFG**, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/115598-62-4-dos-alunos-do-cepae-ufg-sao-aprovados-no-ensino-superior>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SENA, Guiomar Osório de. **O colégio de aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Orientador: Teodoro Rogério Vahl. 1987. 133 fl. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Administração, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75427> Acesso em: 15 abr. 2023.

SENA, P. M. B. **Retrato das bibliotecas da rede de ensino estadual de santa Catarina**. Florianópolis: CRB-14, 2021. Disponível em: <https://www.crb14.org.br/usr/files/RETRATO-BIB-ESCOLAS-SC-CRB-14-PUBLICO%2040%20paginas.pdf>. Acesso em 01 ago. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS (SNBU), 22, 2023, Florianópolis. **Eventos complementares aprovados**. Florianópolis: FEBAB, UFSC, 2023. Disponível em: <https://snbu2023.febab.org/eventos-complementares-aprovados/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SEMINÁRIO DE INSTITUTOS, COLÉGIOS E ESCOLAS DE APLICAÇÃO (SICEA), 12, 2023, Belém. **Inclusão e diversidades: percursos democráticos na Educação Básica**. Belém: UFPA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/xii-seminario-de-institutos-colegios-e-escolas-de-aplicacao-xii-sicea-335621/>. Acesso em: 02 ago.2023.

SOARES, Natália. **Biblioteca para que te quero**. O Globo, Educação, 2009. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/biblioteca-para-que-te-quero-3191987>. Acesso: 08 jun. 2023.

UNESCO. **The Prague Declaration:** Towards an information literate society. Praga: US National Commission on Library and Information Science; National Forum on Information Literacy, 2003. Disponível em: <https://ar.unesco.org/sites/default/files/praguedeclaration.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

UNESCO. **Faróis da Sociedade da Informação:** Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Alexandria: National Forum on Information Literacy, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

UNESCO. **Fez declaration on media and information literacy.** 2011. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Fez-Declaration.pdf>. Acesso em 09 set. 2022.

UNESCO. **The Moscow Declaration on Media and Information Literacy.** 2012. Disponível em: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

UNESCO. **Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone:** A Defence against Disinfodemics. 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Regimento - CEPAE/UFG.** Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, [s.d.]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Regimento_do_CEPAE_2019.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Comunicados da Biblioteca do CEPAE.** Disponível em: <https://cepae.ufg.br/n/109182-comunicados-da-biblioteca-do-cepae>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Projeto Político Pedagógico de Curso.** Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, [s.d.]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/ PROGRAD/UFG.** Goiânia: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, 2017. Disponível em: https://cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Institucional:** Colégio de Aplicação. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, c2023. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/institucional/colégio-de-aplicacao/>. Acesso em 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **EEBAS da UFPB é reconhecida como Colégio de Aplicação**: MEC publicou a Portaria nº 694/2022 com a lista dos Colégios de Aplicação que passam de 17 para 24 unidades. Publicado em 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/eebas-da-ufpb-e-reconhecida-como-colegio-de-aplicacao> Acesso em 15. abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. Boletim Oficial, Recife, n. 155, out. 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Regimento+do+Col%C3%A9gio/fe1f1a32-06dd-4f97-b474-e78fb11cc04a>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE**. rev. Recife: Colégio de Aplicação da UFPE, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAP+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO (UFPE). **Edital n.03, de 13 de setembro de 2022**. Recife: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40034/0/Edital+Sorteio+2023/affbfa2-fd84-4fc0-9d5d-4e1e178b53c8>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Resolução Nº 07/2018**. Aprova o Regimento do Colégio da Aplicação da UFRJ. Rio de Janeiro: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://cap.ufrj.br/images/PDF/REGIMENTO_DO_COL%C3%89GIO_DE_APLICA%C3%87%C3%83O_Resolucao_n_07_de_2018.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Projeto Político-Pedagógico**. [s.d.]. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/PPP.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Boletim de Aquisições**. Rio de Janeiro, Biblioteca do Colégio de Aplicação, n.1, 2016. Disponível em: http://cap.biblioteca.ufrj.br/images/PDF/BOLETIM_DE_AQUISI%C3%87%C3%83O_2016.1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Seminário Nacional discute colégios de aplicação**. Florianópolis, UFSC, 2011. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2011/10/seminario-nacional-discute-colegios-de-aplicacao/>. Acesso em 01 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Portaria Normativa nº 002/CED/2018, de 22 de maio de 2018**. Dispõe sobre o regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2019. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial**: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2023/03/Proposta-Pedag%C3%B3gica-para-estudantes-PAEE-do-CA-UFSC-FINAL.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Biblioteca Comunitária**. São Cristóvão: Colégio de Aplicação, 2023. Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/22184-biblioteca-comunitaria> Acesso em: 25 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Tutorial: sugestão de compra de livros. Florianópolis: Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <http://bsca.paginas.ufsc.br/files/2021/05/Guia-Sugest%C3%A3o.pdf> Acesso em: 19 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Regulamentações**. Disponível em: <https://www.sibi.ufrj.br/index.php/o-sibi/regulamentacoes>. Acesso em: 19 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Quem somos**. Rio de Janeiro: Sistema de Bibliotecas e Informação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.sibi.ufrj.br/index.php/o-sibi/quem-somos>. Acesso em: 19 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Histórico da biblioteca**. Rio de Janeiro: Biblioteca do CAP-UFRJ, [s.d.]. Disponível em: <http://cap.biblioteca.ufrj.br/index.php/historico-da-biblioteca>. Acesso 19 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Histórico**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <https://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso em: 08 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Panorama Bib.CAp**. Rio de Janeiro: BAGER Panorama SIBI, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tP0r7h8NH0Ytf64DwkrPeixdviD-5WxL/view>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Boletim Informativo da Biblioteca do CAP-UFRJ**. Rio de Janeiro, Biblioteca do CAP-UFRJ, 2023. Disponível em: <https://bibliotecacapufrj.blogspot.com/2023/06/boletim-informativo-da-biblioteca-do.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Catálogo Temático de Literatura Infantil e Juvenil**: Acervo da Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Rio de Janeiro: Biblioteca do CAP-UFRJ, 2023. Disponível em: <http://cap.biblioteca.ufrj.br/images/PDF/CATLOGO-DE-LISTAGEM-DE-OBRA-POR-TEMA-2023.pdf>. Acesso em 18 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Mapa do Campus da Cidade Universitária**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ) Ilha da Cidade Universitária. Rio de Janeiro: Divisão de Gestão Patrimonial, 2020. Disponível em: <https://xn--gesto-dra.ufrj.br/index.php/divisao-de-gestao-patrimonial/secao-de-bens-imoveis/12-patrimonio/828-ilha-da-cidade-universitaria-ilha-do-fundao>. Acesso em: 8 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Perspectivas**. Rio de Janeiro: Projeto Memória Colégio de Aplicação da UFRJ, 20[17]. Disponível em: <https://memoriacapufrj.wixsite.com/memoriacapufrj/perspectivas>. Acesso em: 8 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Sobre**. Rio de Janeiro: Perspectiva em Educação, 2022. Disponível em: <http://perspectivaseducacao.blogspot.com/p/sobre.html>. Acesso em: 8 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Edital N° 583, de 17 de agosto de 2022**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Edital_de_Admissao_n583_2023_2.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Resolução n° 7/2018**. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação da UFRJ. Rio de Janeiro, Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://cap.ufrj.br/images/PDF/REGIMENTO_DO_COL%C3%89GIO_DE_APLICA%C3%87%C3%83O_Resolucao_n_07_de_2018.pdf. Acesso em 8 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Histórico**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <https://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso em: 13 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Histórico**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2023. Disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/> Acesso em: 13 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Edital N° 02/2022/CA**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: http://ingressoaplicacao.paginas.ufsc.br/2022/10/20/edital-022022ca-edital-de-sorteio-ano-letivo-2023-para-a-comunidade-em-geral/edital-sorteio_versao-final_19_10_2022/. Acesso em: 13 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Regimento Interno da Biblioteca Universitária**. Florianópolis: Biblioteca Universitária, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/170437/PN%2085%20-%20Regimento%20Biblioteca%20Universit%c3%a1ria.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Anexo da Portaria Normativa Nº002/CED/2018**: Regimento Interno do Colégio de Aplicação. 2018. Disponível em: http://capl.paginas.ufsc.br/files/2022/04/REGIMENTO_CA_SUMARIO-Para-publicar.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2019. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial**: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC. Florianópolis: Colégio de Aplicação, Comissão de Avaliação da Revisão da Proposta Pedagógica de Inclusão, 2022. Disponível em: <http://capl.paginas.ufsc.br/files/2023/03/Proposta-Pedag%C3%B3gica-para-estudantes-PAEE-do-CA-UFSC-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Recursos BSCA**: Assunto. Florianópolis: Biblioteca Universitária, Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <https://recursosbsca.bu.ufsc.br/assunto/> Acesso em: 20 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Revista SobreTudo**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, 2023. Disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/sobre-tudo/>. Acesso em 10 jun. 2023.

VALDEZ, Tatyane Christina Gonçalves Ferreira. **Comunidades de prática online para as bibliotecas dos Colégios de Aplicação das IFES**: um espaço de discussão sobre a mediação da leitura e da informação. Orientador: Alberto Calil Junior. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/unirio/11900>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. 4ª Parte - Projeto Político-Pedagógico: Conceito e Metodologia de Elaboração. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006. p. 169-200.

VITORINO E.; PIANTOLA D. Dimensões da competência informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, 2011, p. 99-110, 40(1). Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>. Acesso em: 17 mai. 2021.

VITORINO E.; PIANTOLA D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236>. Acesso em: 17 mai. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

APENDICE A –QUADRO DO ROTEIRO DOCUMENTAL (continua)

N	Categoria	Questões	Fontes
1	Identificação	<p>Nome da Universidade; Site e mídias sociais da IES; Nome do Colégio; Site e mídias sociais do CA; Departamento ao qual o CA está vinculado; Nome do Sistema de Bibliotecas; Site e mídias sociais do sistema; Nome da Biblioteca; Site e mídias sociais da biblioteca; Cidade/UF da Biblioteca; A biblioteca está localizada junto ao CA; Quantidade de estudantes; Quantidade de professores; Quantidade de TAES;</p>	<p>Website da Universidade, CA e da Biblioteca; Relatórios Gerenciais do CA e/ou da Biblioteca;</p>
2	Características da comunidade	<p>Data de fundação da IES; Data de fundação do CA; Missão, visão e valores do CA; Níveis escolares atendidos; Modo de ingresso no CA; Há política de cotas e ou permanência; Fotografias da Universidade; Fotografias do Colégio; Há o curso de Biblioteconomia na universidade; Há o curso de Biblioteconomia na cidade;</p>	<p>Website da Universidade e CA; Editais de ingresso no CA; Guias de estudantes;</p>
3	Características da biblioteca	<p>Data de fundação; Missão, visão e valores; Fotografias atuais da biblioteca; Vínculo com o sistema de bibliotecas da universidade; Vínculo com o CA; Quantitativo de exemplares; Tipologia das obras do acervo; Regulamentos e políticas; Orçamento próprio; Serviços prestados; Horário de funcionamento; Sistema de gestão; Projetos/Programas;</p>	<p>Website da biblioteca; Relatórios gerenciais; Organograma do CA; Organograma da biblioteca; Políticas e Regulamentos; Portarias normativas; Catálogo on-line;</p>

APENDICE A – ROTEIRO DOCUMENTAL (conclusão)

N	Categoria	Questões	Fontes
4	Características dos bibliotecários responsáveis	Segunda graduação; Pós-graduação; Formação continuada em CoInfo; Produção técnica e científica sobre CoInfo;	Currículo Lattes; LinkedIn;
5	Características das políticas e currículo escolar	Menções da biblioteca; Características das menções da biblioteca; Disciplina de Iniciação Científica; Elementos característicos da CoInfo;	Projeto Político-Pedagógico; Plano de Desenvolvimento Institucional; Planejamento estratégico do CA; Regimento Escolar; Plano de Ensino da disciplina de Iniciação Científica

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (continua)

	Categorias	Perguntas	Objetivos	Expectativas
1	Perfil do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Setor de lotação 2. Há quanto tempo você atua como bibliotecário? 3. Atua na biblioteca do CA? 4. Ano de ingresso na Biblioteca do CA 5. Cargo/Função 	<p>Verificar se o entrevistado se encaixa no perfil da pesquisa. Identificar o perfil do entrevistado.</p>	<p>Identificar se o entrevistado é atuante, lotado e/ou possui vínculo, bem como o tempo de vínculo com a biblioteca do CA e sua comunidade.</p>
2	Compreensão do entorno da biblioteca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você poderia descrever, de maneira geral, qual o perfil e dimensão da comunidade atendida pela biblioteca do CA? 	<p>Conhecer a leitura do entrevistado sobre o perfil da comunidade que atende e validar respostas do levantamento documental.</p>	<p>Identificar características gerais do CA, esclarecer e complementar dados recuperados na pesquisa documental acerca da comunidade atendida pelo CA e sua inserção social.</p>
3	Caracterização da biblioteca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a tipologia de biblioteca? Justifique. (Escolar, Universitária, Comunitária, Especializada) 2. Você poderia caracterizar, de maneira geral, a dimensão do acervo da biblioteca do CA e os tipos de obra que o compõe? 3. Como é composta a equipe da biblioteca? (Quantidade, cargos e formação) 4. Você poderia descrever o espaço físico que a biblioteca ocupa atualmente? Há acesso à internet computadores para os usuários? 5. A biblioteca possui orçamento próprio? Quanto? 6. Como o sistema de bibliotecas apoia a biblioteca do CA? 7. Quais as atividades que o(s) bibliotecário(s) desempenham na biblioteca do CA? 	<p>Validar respostas do levantamento documental e caracterizar o contexto de trabalho do entrevistado.</p>	<p>Dimensionar tamanho da biblioteca e recursos materiais e de pessoal. Carga e distribuição de trabalho entre os bibliotecários, tipos de serviços prestados pelos bibliotecários dessa unidade, a existência de uma rede de apoio que promova impactos relevantes na efetividade dos objetivos da biblioteca do CA. Identificar a tipologia de biblioteca e suas razões. Compreender a carga de trabalho da equipe da biblioteca do CA.</p>

APÊNDICE B – QUADRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS (continuação)

	categorias	8. Perguntas	Objetivos	Expectativas
4	Conhecimento formal e informal sobre o tema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você possui uma segunda graduação? 2. Você é pós-graduado? Se sim, em que? 3. Você sabe o que é ou já ouviu falar sobre “Competência em Informação” ou “Letramento informacional”? O que você entende sobre esse assunto? 4. Em que momento você tomou o primeiro conhecimento sobre esse assunto (graduação, pós-graduação, vida profissional, agora)? 5. Qual sua motivação em saber mais sobre esse assunto? 	Identificar o nível de conhecimento informal ou formal do entrevistado sobre o tema da pesquisa e validar dados coletados na pesquisa documental.	Conhecer o nível de conhecimento e interesse do entrevistado e suas motivações.
6	Mapeamento das ações	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Se não ficou claro na pergunta 8 do bloco 3) A biblioteca oferta treinamentos/capacitações para qual público? 2. A biblioteca coordena projetos/ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na CoInfo? Para qual público? Essas ações são registradas e divulgam resultados? 3. Como você caracteriza o envolvimento dos docentes do CA nesses projetos/ações? 4. Como você caracteriza o envolvimento dos participantes do CA nesses projetos/ações? 5. Como e por quem esses projetos são avaliados? Qual a metodologia aplicada? 6. Foi utilizado algum modelo de para implementação desses projetos? Qual/Quais? 7. A equipe da biblioteca participa de projetos que visam a promoção da CoInfo sob coordenação de outros membros da comunidade universitária? Como que se deu a criação desses vínculos? 8. O CA oferta a disciplina de Iniciação Científica? Se sim, há o envolvimento da biblioteca no suporte desse componente curricular? Em qual nível escolar e como ocorre esse envolvimento? 	Identificar e caracterizar as ações que tem o intuito ou potencial de promover a CoInfo em membros da comunidade escolar e suas características.	Identificar a presença de atividades com objetivo claramente direcionado à promoção da CoInfo nos membros da comunidade escolar. Caracterizar essas ações quanto ao nível de colaboração entre bibliotecário(s) e docente(s), se há ou não a presença efetiva da biblioteca no planejamento escolar da disciplina de IC. Assim como caracterizar a efetividade das ações e o nível de envolvimento de docentes e participantes no seu planejamento, execução e avaliação.

APÊNDICE B – QUADRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS (conclusão)

	Categorias	1. Perguntas	Objetivos	Expectativas
7	Avaliação do entrevistado sobre sua conjuntura	<p>2. Na sua opinião, há alguma dificuldade que impeça você de planejar, propor e executar ações de CoInfo na biblioteca que você atua?</p> <p>3. Na sua opinião, há algum elemento facilitador que permite o planejamento e execução de ações de CoInfo no contexto do CA em que você atua?</p> <p>4. Você compreende que as ações de CoInfo desenvolvidas na biblioteca em que você atua podem contribuir para a estruturação e qualificação de bibliotecas escolares nas esferas de ensino público e privado dos municípios e estados brasileiros? Como a biblioteca que você atua contribui para isso?</p> <p>5. Qual conselho você daria para alguém que está iniciando a sua trajetória na tentativa de formular um programa de CoInfo para uma comunidade escolar?</p> <p>6. Há alguma informação que você julga importante sobre o assunto que não foi questionada? Há alguma contribuição que você gostaria de fazer?</p>	<p>Identificar quaisquer justificativas que impeçam ou corroborem a realização de programas de CoInfo no âmbito da biblioteca do entrevistado e o potencial de contribuir para o desenvolvimento das práticas de outros atores.</p>	<p>Conhecer o “know-how”, como fazer ou não fazer o planejamento, execução e avaliação de um programa de CoInfo para um público semelhante. Elencar exemplos práticos, conselhos e aprender com a experiência de outras pessoas a fim de agregar ao produto da Dissertação.</p>

APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continua)

QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ANÁLISE DE CONJUNTURA - DIFICULDADES	
Questão: Na sua opinião, há alguma dificuldade que impeça você de planejar, propor e executar ações de CoInfo na biblioteca que você atua?	
Objetivo: Identificar quaisquer justificativas que impeçam ou corroborem a realização de programas de CoInfo no âmbito da biblioteca do entrevistado e o potencial de contribuir para o desenvolvimento das práticas de outros atores.	

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Recursos estruturais	Falta tempo	P1 - Falta tempo para planejamento. P3 - Falta tempo P5 - O bibliotecário ser indispensável no atendimento da biblioteca P6 - Questões operacionais básicas que consumiam tempo e disponibilidade do bibliotecário. P7 - A principal barreira seria a questão de espaço e tempo. A biblioteca já tem os espaços agendados para as atividades de atendimento cotidiano.
Recursos estruturais	Espaço físico é limitador	P2 - Não cabe uma turma na biblioteca, fica apertado P6 - Isolamento e dificuldade de conversar com os professores (no sentido de a biblioteca ficar distante do espaço de convívio dos professores e salas de aula). P6 - Limites estruturais (relacionado aos problemas da estrutura física). P7 - A principal barreira seria a questão de espaço e tempo. A biblioteca já tem os espaços agendados para as atividades de atendimento cotidiano.

APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continuação)

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Recursos estruturais	Falta bibliotecário	P1 - Faltam bibliotecários P3 - Faltam pessoas. P6 - Falta de profissionais da área para trocar, dialogar e pensar junto.
Recursos estruturais	Falta de equipe de assistentes ou auxiliares	P3 - Faltam pessoas. P5 - O bibliotecário ser indispensável no atendimento da biblioteca P6 - Questões operacionais básicas que consumiam tempo e disponibilidade do bibliotecário. P6 - Falta de pessoas para executar as atividades básicas da biblioteca (no sentido de falta de assistentes ou auxiliares).
Planejamento	Falta sistematização do que já é realizado	P3 - Falta planejamento. Falta sistematização
Planejamento	Dificuldade em razão da falta de estrutura	P4 - Dificuldade em planejar em razão da falta de estrutura. P5 - Dificuldade em planejar por falta de interesse da equipe P5 - Falta capacitação da equipe P5 - Ser o único profissional capacitado e ainda ser necessário lidar nas tarefas simples. P6 - Questões operacionais básicas que consumiam tempo e disponibilidade do bibliotecário.

APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (continuação)

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Apoio do professor	Falta interesse	P2 - Falta interesse dos professores em usar a biblioteca. P6 - Isolamento e dificuldade de conversar com os professores (no sentido de a biblioteca ficar distante do espaço de convívio dos professores e salas de aula).
Apoio do professor	Não há abertura para dialogar com os grupos	P2 - Não há oportunidade e abertura nos grupos para dialogar e estabelecer parcerias P6 - Isolamento e dificuldade de conversar com os professores (no sentido de a biblioteca ficar distante do espaço de convívio dos professores e salas de aula).
Apoio do professor	Não são estabelecidas parcerias	P2 - Tratam a biblioteca como um objeto decorativo. P6 - Isolamento e dificuldade de conversar com os professores. P6 - Criar expectativas aos professores que não serão atendidas (um cuidado ou um receio).
Recursos humanos - características	Aspectos psicológicos	P4 - Desgaste e cansaço. Excesso de interrupções. P5 - O trabalho é frenético... Alta demanda da presença e da escuta das pessoas no atendimento. (Excesso de carga mental) P7 - Não sei se a equipe em si teria vontade de colaborar no planejamento e execução desse tipo de atividade, porque tem alguns que gostam mais, outros preferem mais trabalhos manuais, portanto perfil da equipe.

APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – DIFICULDADES (conclusão)

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Recursos humanos - características	Capacitação	P5 - Falta de capacitação da equipe em colaborar no planejamento. P5 - Falta de interesse da equipe em se aperfeiçoar, discutir e planejar. P6 - Despreparo para o tato com o universo da criança e adolescente.
Recursos humanos - características	Ser um profissional solo	P5 - O bibliotecário ser o único capacitado torna-se difícil. P5 - "tudo fica mais difícil quando você está isolado no seu canto sem contato com o público." P6 - Falta de profissionais da área para trocar, dialogar, pensar junto. P7 - Não sei se a equipe em si teria vontade de colaborar no planejamento e execução desse tipo de atividade, porque tem alguns que gostam mais, outros preferem mais trabalhos manuais, portanto perfil da equipe.
Do contexto local	Excesso de interrupções	P5 - O trabalho é frenético... Alta demanda da presença e da escuta das pessoas no atendimento. (Excesso de carga mental)
Do contexto local	Relações interpessoais	P7 - um pouco a resistência dos alunos, porque eles estão acostumados a pedir os livros e a gente a entregar. A maior dificuldade seria a estranheza dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – FACILITADORES (continua)

QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ANÁLISE DE CONJUNTURA – FACILITADORES	
Questão: Na sua opinião, há algum elemento facilitador que permite o planejamento e execução de ações de CoInfo no contexto do CA em que você atua?	
Objetivo: Identificar quaisquer justificativas que corroboram a realização de programas de CoInfo no âmbito da biblioteca do entrevistado e o potencial de contribuir para o desenvolvimento das práticas de outros atores.	

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Benefícios à comunidade	Aluno - Promoção da autonomia	P1 - Necessidade dos alunos de aprender a acessar e usar a informação de forma autônoma.
Benefícios à comunidade	Aluno - Combate à desinformação	P1 - É uma necessidade voltada ao combate de <i>fakenews</i> .
Benefícios à comunidade	Escola - Colabora com a missão escolar	P3 - Ser bom para a escola. (No sentido de cumprir com objetivos e colaborar na condução das atividades pedagógicas) P5 - O local é propício para fazer esse tipo de atividade.
Benefícios à comunidade	Graduando - Formação inicial	P3 - Ser bom para a formação dos bolsistas
Recursos humanos	Equipe de apoio	P3 - Bolsistas que podem ajudar.
Recursos humanos	Professores	P2 - O quadro de servidores do colégio está renovando P5 - É fácil estabelecer parcerias com os professores, eles estão mais próximos, você consegue acessar. P7 - Acho que facilitador seria a relação com os professores. Existe facilidade em se comunicar, o que dá oportunidade de construir um planejamento.

APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA – FACILITADORES (conclusão)

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Recursos humanos	Habilidades e competências	P4 - Gostar de crianças e adolescentes
Fatores externos	Apoio de bibliotecas ou de bibliotecários do sistema	P2 - A parceria com outras bibliotecas do sistema é oportuna. P6 - Trabalhos exitosos de colegas e docentes. P6 - Parcerias já estabelecidas por outros bibliotecários que se mantiveram.
Fatores externos	Gestão escolar	P4 - Apoio da gestão escolar. P6 - Trabalhos exitosos de docentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (continua)

QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Questão: Você compreende que as ações de CoInfo desenvolvidas na biblioteca em que você atua podem contribuir para a estruturação e qualificação de bibliotecas escolares nas esferas de ensino público e privado dos municípios e estados brasileiros? Como a biblioteca que você atua contribui para isso?	
Objetivo: Identificar quaisquer justificativas que impeçam ou corroborem a realização de programas de CoInfo no âmbito da biblioteca do entrevistado e o potencial de contribuir para o desenvolvimento das práticas de outros atores.	

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Para a sociedade em geral	P1 - É suporte ao colégio é referência na cidade e no Estado. P4 - Divulgação em redes sociais. P6 - Ser modelo. Servir de inspiração. P7 - Toda a pessoa que vem aqui, sai com um conhecimento, seja uma informação falada ou através do uso do acervo. P7 - Tudo que a gente faz pode servir de inspiração
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Contribuir na formação inicial	P1 - As práticas do cotidiano são referências na observação dos estagiários P5 - As bibliotecas de colégios têm potencial, deveriam ter consciência disso e da importância da formação do leitor e da pesquisa. P6 - Impactos na formação do estagiário. Direcionamento da fala aos futuros pedagogos e professores a fim de incutir a ideia de que a biblioteca é um recurso para a prática profissional, uma ferramenta de trabalho e de desenvolvimento pessoal e contínuo. P7 - Até da organização do acervo, como uma referência. Acredito que tudo o que a gente faz, de organização, de acervo e de atendimento contribui.

**APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A
QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (continuação)**

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	Contribuir na formação continuada	<p>P3 - As práticas relatadas ou difundidas contribuem como exemplo</p> <p>P3 - Apresentação em eventos e publicações.</p> <p>P3 - Divulgação em redes sociais.</p> <p>P5 - Publicar artigos, desenvolver pesquisas, participar de eventos.</p> <p>P6 - Compartilhamento das práticas.</p> <p>P6 - Impactos na formação do estagiário. Direcionamento da fala aos futuros pedagogos e professores a fim de inculcar a ideia de que a biblioteca é um recurso para a prática profissional, uma ferramenta de trabalho e de desenvolvimento pessoal e contínuo.</p> <p>P7 - Eu acredito que sim, porque aqui já recebemos professores de doutorado que vêm aqui realizar pesquisas no acervo, na biblioteca;</p> <p>P7 - Toda a pessoa que vem aqui, sai com um conhecimento, seja uma informação falada ou através do uso do acervo... Assim como eu quando enxergo algo que é aplicado em outra biblioteca e que aquilo pode ser reproduzido na minha biblioteca ou de qualquer outro trabalho que eu vou desenvolver.</p> <p>P7 - Acredita-se que pelo catálogo e site, toda e qualquer informação que a gente gere e que é disponibilizada pode contribuir, assim como o cotidiano da biblioteca.</p>

**APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO - ANÁLISE DE CONJUNTURA - PAPEL DA BIBLIOTECA PARA A
QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (conclusão)**

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A biblioteca corrobora para a qualificação do campo de atuação	A biblioteca assume o papel de contribuir para a qualificação do campo de atuação	<p>P1 - É suporte ao colégio é referência na cidade e no Estado.</p> <p>P3 - As práticas relatadas ou difundidas contribuem como exemplo</p> <p>P5 - As bibliotecas de colégios têm potencial, deveriam ter consciência disso e da importância da formação do leitor e da pesquisa;</p> <p>P6 - Compartilhamento das práticas.</p> <p>P6 - Ser modelo. Servir de inspiração.</p> <p>P6 - Estabelecimento de parcerias.</p> <p>P6 - Impactos na formação do estagiário. Direcionamento da fala aos futuros pedagogos e professores a fim de inculcar a ideia de que a biblioteca é um recurso para a prática profissional, uma ferramenta de trabalho e de desenvolvimento pessoal e contínuo.</p> <p>P7 - É difícil dimensionar como a biblioteca em específico colabora para as outras bibliotecas. Acredita-se que pelo catálogo e site, toda e qualquer informação que a gente gere e que é disponibilizada pode contribuir, assim como o cotidiano da biblioteca.</p>
A biblioteca não assume o papel de contribuir para a qualificação do campo de atuação	Bibliotecário tecnicista	<p>P2 - Apesar de o colégio ter um fim maior que não acaba em si, tanto na promoção do campo de estágio, mas também para transformação social, não creio que a biblioteca assuma esse papel pois os bibliotecários são muito tecnicistas. Não acredita que as pessoas tenham a compreensão da dimensão social e que aquilo pode ir além do emprestar, disponibilizar e cobrar multa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE F - PROPOSTA DE EVENTO

I ENCONTRO NACIONAL DE BIBLIOTECAS DE COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Título do evento

I Encontro Nacional de Bibliotecas de Colégios de Aplicação

Ementa/Escopo do evento

Promover debates pertinentes à atuação profissional no âmbito das bibliotecas de colégios de aplicação. Oportunizar o diálogo, integração e troca de experiências, estabelecendo discussões acerca do papel das bibliotecas dos colégios de aplicação para a formação inicial e continuada de profissionais da área da Educação. Incentivar a construção de uma rede de colaboração que fomente discussões multidisciplinares nas áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, e vise fortalecer e aprimorar a atuação dos profissionais da biblioteca ou que nela articulam-se no âmbito dos colégios de aplicação. Debater sobre temas emergentes a partir da perspectiva escolar (interseccionalidades, desinformação, mediação da informação, formação de leitores).

Público-alvo

Bibliotecários, professores, estudantes e demais profissionais que atuam no contexto da formação inicial e continuada de professores e outros profissionais da área da Educação.

Quantidade estimada de participantes

30 (trinta) participantes.

Programação prévia

Turno - Horário Duração	Atividade – Descrição
27/11 ou 28/11 I: 8 horas F: 8h30min	Abertura Identities e trajetórias: conhecendo nossos pares Descrição Apresentação dos proponentes, proposta e programação. Breve fala sobre o panorama dos Colégios de Aplicação brasileiros. Lançar um desafio: “Vamos abandonar pensar

	sobre como podemos contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com bibliotecas de qualidade para todos?‘‘
27/11 ou 28/11 I: 8h 30min F: 9h10min +20min (debate)	<p>Debates emergentes 1: Tema: O papel da Educação Básica no Ensino Superior Palestrante: Mediação:</p> <p>OU</p> <p>Debates emergentes 1 Tema: Culturas Escolares no Tempo Presente: entre o ginásio de elite e o colégio popular, o ensino secundário no Brasil (1931-1961) Palestrante: Mediadora:</p>
27/11 ou 28/11 - Manhã I: 9h 40min F: 10h20min +20min (debate)	<p>Debates emergentes 2: Tema: Relações étnico-raciais na biblioteca escolar: espaço de poder, ser e existir Palestrante: Mediador:</p> <p>OU</p> <p>Debates emergentes 2 Tema: Por uma cultura da Paz: o papel da competência em informação no combate às <i>fakenews</i> e violência nas escolas Palestrante: Mediador:</p> <p>OU</p> <p>Debates emergentes 2 Tema: Mediação da leitura: métodos acessíveis Palestrante: Mediador:</p>
15 min	Intervalo
27/11 ou 28/11 - Manhã I: 10h55min F: 12:30min	<p>Roda de conversa - Comunidade de práticas e discussões Momento de integração, diálogo e trocas. Um futuro para o Encontro Nacional de bibliotecas de Colégios de Aplicação?</p> <p>Mediação: Descrição: Convidar os participantes a se apresentarem e contribuïrem</p>

	na construção de uma rede de discussão e/ou colaboração a fim de dar continuidade ao Encontro Nacional de Bibliotecas de Colégios de Aplicação e definir pautas de discussão pertinentes ao campo. Elaboração de um registro coletivo do encontro.
--	--

Turnos (datas e horários) sugeridos:

Segunda-feira e/ou terça-feira (27/11 e 28/11), no período da manhã - Entre 8h e 12h.
A definição da data dependerá da disponibilidade dos palestrantes e mediadores.

Dados do proponente responsável:

Juliane Fonseca Soares - nome, e-mail, telefone;

Thatiane Ramos - nome, e-mail, telefone;

Tânia Regina da Rocha Unglaub - nome, e-mail, telefone;

Histórico do evento:

Acredita-se que a proposta do I Encontro Nacional de Bibliotecários de Colégios de Aplicação poderá contribuir na criação de uma rede de discussão ou colaboração entre bibliotecários atuantes nesse ambiente. Além de promover um debate ampliado sobre o papel e a importância da presença dessas bibliotecas no contexto universitário. E sua concepção como laboratório de práticas e campo de estudo, pesquisa e extensão voltado ao aprimoramento de práticas pedagógicas e biblioteconômicas voltadas ao atendimento do público escolar. Esse evento é uma oportunidade de promover a integração de profissionais que atuam de forma isolada neste nicho de biblioteca; de chamar os bibliotecários e demais profissionais de bibliotecas universitárias a refletir sobre sua postura ante ao compromisso com a formação inicial e continuada, especialmente de professores; e, por meio da academia, colaborar com a luta pela universalização das bibliotecas escolares.

Itens de infraestrutura e/ou de apoio operacional necessários:

- Necessário disponibilizar a reserva do espaço para organização das 7h30min às 12h15min para organização do espaço e preparação dos materiais;
- Disponibilização de equipamentos como notebook, *datashow*, microfones, caixas de som.

Informações complementares:**Por que hospedar este evento na programação do SNBU 2023?**

Necessidade de desenvolver a compreensão que as bibliotecas dos colégios de aplicação também são parte das bibliotecas universitárias, especialmente relacionado ao seu compromisso com a formação inicial e continuada de educadores. Portanto, é preciso difundir a ideia de que as discussões pertinentes ao contexto dos colégios de aplicação e acerca do desenvolvimento da educação básica são temas aos quais os sistemas de bibliotecas universitárias e seus profissionais devem estar atentos.

Métodos de avaliação do evento

- Possibilitar identificar as bibliotecas e bibliotecários de colégios de aplicação representados no evento;
- Obter resposta sobre iniciar o movimento para criar uma rede de colaboração e/ou discussão;
- Identificar as pautas de interesse para discussões futuras;
- Registro da presença dos participantes;
- Uso de formulário digital para avaliação do participante;
- Elaboração de uma carta/ata final do encontro a ser encaminhada à FEBAB, com solicitação de depósito em Repositório Institucional;
- Envio de certificados aos participantes em meio digital.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada "Práticas de Competência em Informação: um olhar para os colégios de aplicação de universidades federais brasileiras, que fará observações, coleta de imagens, áudio e entrevista, tendo como objetivo investigar as práticas de competência em informação promovidas no âmbito das bibliotecas de colégios de aplicação que atendem ao Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto de universidades federais brasileiras. De maneira a identificar a atuação dos bibliotecários dos colégios de aplicação de universidades federais brasileiras em relação às práticas da Competência em Informação; e examinar o contexto organizacional das bibliotecas envolvidas nesta pesquisa a fim de identificar os elementos que contribuem ou dificultam o sucesso das ações, projetos e/ou programas que objetivam o desenvolvimento da Competência em Informação. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais aplicativos de chamadas em ambiente virtual via plataforma Teams, na qual realizada e gravada a entrevista. Não é obrigatório responder todas as perguntas.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será remetido por e-mail ao participante na data de agendamento da entrevista. O participante que assentir deverá devolver, até o momento da entrevista, o documento em formato digitalizado com assinatura de próprio punho, ou o documento nato-digital assinado via certificação ICPEdu. O termo deverá ser remetido à pesquisadora via e-mail, preferencialmente. No início da entrevista a pesquisadora aplicará do roteiro de orientação para obtenção do assentimento informado e solicitará a leitura do termo pelo participante no início da gravação.

As informações coletadas serão armazenadas na Plataforma Teams cujo acesso da pesquisadora se dá de maneira autenticada via sistemas da UDESC. A degravação das entrevistas ocorrerá em editores de texto tais como Word e armazenados na HD do computador ou externa e em nuvem de dados, ambos com acesso autenticado e privativo da pesquisadora. As gravações das entrevistas serão preservadas na plataforma Teams enquanto houver vínculos formais da pesquisadora e a UDESC para manutenção do seu perfil institucional em tal ferramenta. Qualquer outra forma alternativa de armazenamento dos registros audiovisuais considerará, obrigatoriamente, o acesso exclusivo e autenticado da pesquisadora.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver uma pesquisa de observação participante e utiliza de um roteiro semiestruturado para a condução das entrevistas e observações.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número, salvo eventuais situações cuja especificidade do contexto vivido pelo entrevistado caracterizem a vinculação institucional do participante.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de: a) colaborar na ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de competência em informação e sobre os colégios de aplicação a partir da ótica dos bibliotecários atuantes nesse tipo de organização; b) ter a possibilidade de contribuir para o reconhecimento das bibliotecas escolares quanto espaço de formação e seus bibliotecários quanto educadores.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

colaboradores ativos no processo de ensino-aprendizagem; c) poder dialogar com outro profissional que compartilha de um ambiente semelhante e trocar experiências para a solução de problemas comuns.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão os pesquisadores a estudante de mestrado e bibliotecária Juliane Fonseca Soares, e a professora orientadora doutora Tânia Regina da Rocha Unglaub.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, sendo utilizado apenas o nome da biblioteca, colégio e universidade ao qual está vinculado.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, após imprimir e assinar digitalize ou fotografe o documento e envie-o para o e-mail ju.f.soares@gmail.com. Se você utiliza assinatura eletrônica do tipo ICP-Edu, você pode assinar digitalmente e remeter o arquivo pdf ao endereço anteriormente destacado.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Juliane Fonseca Soares

NÚMERO DO TELEFONE: 53 992413689

ENDEREÇO ELETRÔNICO: ju.f.soares@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___/___/___ .

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "PRÁTICAS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM OLHAR PARA OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis, ____ de _____ de _____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável ou do Participante

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br