

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS SOROCABA

Ágata Nelza Gomes de Souza

A natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da Rede Federal de
Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT)

SÃO CARLOS - SP
2025

Ágata Nelza Gomes de Souza

A natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos / *Campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Educadores e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana.

SÃO CARLOS - SP
2025

Souza, Ágata Nelza Gomes de

A natureza das ações educativas desenvolvidas por
bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) / Ágata
Nelza Gomes de Souza -- 2025.
291f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'Ana.

Banca Examinadora: Claudio Marcondes de Castro Filho,
Debora Dainez, Riama Coelho Gouveia, Rosa Aparecida
Pinheiro

Bibliografia

1. Ação educativa. 2. Bibliotecário. 3. Rede Federal de
Educação Profissional, Científica e Tecnológica
(RFEPCT). I. Souza, Ágata Nelza Gomes de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ágata Nelza Gomes de Souza, realizada em 13/05/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Riama Coelho Gouveia (IFSP)

Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho (USP)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às/Aos bibliotecárias(os) brasileiras(os)
que, historicamente, atuam na efetivação do direito social à educação.

AGRADECIMENTOS

À luz sábia e amorosa da vida por iluminar meu caminhar.

Ao Wiliam, pela parceria e pelos gestos de apoio até aqui.

À Lara, pela potência de sua infância que coloriu, lindamente, o percurso deste trabalho.

À Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e, mais especificamente, ao Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de São Paulo (IFSP) por consolidar uma práxis educativa que tem contribuído de forma significativa para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento científico.

Ao Diretor Geral Prof. Dr. Wagner Ferraz Castro e ao Diretor Educacional Prof. Dr. Paulo Alexandre Bronzato Nogueira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* Jacareí (2017 – 2024). Recebam o meu reconhecimento pela busca constante por uma gestão democrática e participativa. Obrigada pela anuência ao afastamento de minhas atividades profissional ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

À equipe de bibliotecárias(os), auxiliares de biblioteca e técnicos administrativos que atuaram na biblioteca do IFSP/*Campus* Jacareí. As comunidades interna e externa foram abrilhantadas pelo trabalho profícuo de cada um(a) de vocês neste período.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* Sorocaba (PPGED-So). Tornou-se uma alegria compor sua história, promover a produção de conhecimento e a disseminação de saberes.

À estimada Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana. Sua orientação foi basilar para a consolidação deste trabalho. Obrigada pela confiança e paciência ao longo do processo de concepção e desenvolvimento deste trabalho.

Às/Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP). As tardes de terça-feira sempre se mostravam um momento prazeroso de interações e de estudo acerca do processo de pesquisa. Gratidão pela parceria e por toda a colaboração e afeto, em especial, à Máisa Aparecida Ruiz Martins. Obrigada pelas discussões teóricas tão mobilizadoras.

Às/Aos demais professoras(es) da UFSCar e da Universidade de São Paulo (USP) com as(os) quais tive a honra de estar ao longo das disciplinas cursadas nesse período doutoral. Aprendi muito por meio da beleza da prática educativa comprometida e humanizada de cada uma/um de vocês.

Às/Aos professoras(es) e colegas da Universidade Caxias do Sul (UCS), com as(o)s quais tive a alegria de estar ao longo dos anos iniciais deste doutoramento. As trocas e os ricos diálogos durante o curso de especialização em *Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares* também me apoiaram na construção e no aprimoramento de muitas reflexões.

Às/Aos docentes da banca de qualificação e de defesa pelas valiosas contribuições.

Às queridas Mariana Gonzaga, Daniela Peralta, Silvana Elisabete, Juliana Maia e Rosana Guedes, pela escuta atenta, pela análise coerente e ética e pelo apoio profissional ao longo do meu processo de desenvolvimento humano.

À hábil Ivy Gobeti, pela maestria do trato com as letras, pelas diversas leituras e pelas valiosas contribuições ao longo da escrita deste trabalho de pesquisa.

Às(aos) bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) pelas múltiplas interações e aprendizagens.

Aos familiares, amigas e amigos que, de maneira mais próxima ou mais distante, palmilharam comigo o caminho até esse doutoramento. Gratidão!



Obra *Vicejar* (2023). Minha primeira pintura, realizada durante o período de redação desta tese, enquanto buscava apreender que “[...] a real forma ontológica da existência é o processo” (Lukács, 1966/2014, p. 135).



[...] a linguagem não é apenas um meio para a compreensão dos outros, mas um meio para a compreensão de si (Vigotski, 1930/2023, p. 186).



RESUMO

O estudo investiga como bibliotecárias(os), atuantes nas bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e egressas(os) do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem. Trata-se de uma pesquisa de cunho ontológico que investiga a natureza do *ente* e busca compreender seu *ser* e as articulações entre seus elementos constitutivos. Objetiva, especificamente, caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa e seu contexto de atuação; identificar se/como a formação inicial (biblioteconomia) e a(s) formação(ões) continuada(s) contribuíram para o desenvolvimento das ações educativas em questão; identificar as tipologias e especificar as definições conferidas às ações educativas; caracterizar, por meio das vivências relatadas, os elementos constitutivos da natureza das ações educativas evidenciados pelos sujeitos participantes; e identificar se/como elas(es) compreendem a presença/relevância da tecnologia no desenvolvimento das ações educativas. Desenvolveu-se um mapeamento sistemático (MS) para investigar o conteúdo relacionado ao assunto e identificou-se a predominância de estudos sobre o tema na área da biblioteconomia, com escassa interlocução com a educação. Tal justificativa para essa pesquisa é acrescida a outras de cunho social e de ordem pessoal. A coleta e análise de dados se efetivam a partir do referencial teórico-metodológico da teoria histórico-cultural de *Lev Semionovitch Vigotski* (1896-1934), a categoria vivência (*pereživánie*) como unidade de análise e referencial analítico de parte dos dados analisados, a mediação como princípio explicativo e a abordagem dialética. O desenho de pesquisa é estruturado a partir da abordagem *quantitativa↔qualitativa* com a aplicação de questionário misto on-line (31 participantes, distribuídas(os) nas cinco regiões brasileiras) e entrevista reflexiva semiestruturada (seis participantes). Os resultados obtidos por meio do questionário permitiram identificar que o grupo é, majoritariamente, formado por mulheres, com cerca de uma década de exercício na RFEPCT. Aponta-se, também, que a formação continuada, especificamente o ProfEPT, é vista como mais relevante que a formação inicial em biblioteconomia em termos de contribuição ao desenvolvimento das ações educativas. Ademais, identificaram-se 33 diferentes tipologias de ações educativas desenvolvidas por esses sujeitos, com destaque para o desenvolvimento de clubes do livro/clube de leitura, treinamentos, oficinas, aulas, e cursos. Há, ainda, uma multidimensionalidade marcante de definições atribuídas às ações educativas. Elas foram agrupadas em seis espécies com claras inter-relações entre si. Em relação às entrevistas, a partir do referencial analítico construído para efetivar a análise das vivências, identificaram-se cinco elementos essenciais de tais ações educativas, a saber: o trabalho na perspectiva da totalidade; a liberdade; o planejamento; a mediação informacional; e a mediação cultural (caráter formativo interseccionado). Indica-se, ainda, que os recursos tecnológicos estão presentes nas ações educativas e correlacionados à escassez de servidoras(es) alocadas(os) nas bibliotecas. Assim, a natureza das ações educativas se esclarece a partir um relacionamento sistêmico, dinâmico e vinculado aos princípios da educação profissional e tecnológica (EPT), em articulação com uma dimensão teleológica que expressa uma finalidade prévia e consciente desses profissionais, diante da invisibilidade e falta de reconhecimento institucional de seu trabalho. Conclui-se que as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT expressam um movimento voltado à superação da dicotomia histórica entre as áreas da biblioteconomia e da educação, contribuindo para a formação integral dos sujeitos, conforme os princípios da educação profissional e tecnológica (EPT), por meio de ações realizadas em contextos não formais de educação.

Palavras-chave: ação educativa; bibliotecário; vivência (*perezhivanie*); educação profissional e tecnológica (EPT); Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

ABSTRACT

This study investigates how librarians from the libraries of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education (RFEPCT) and graduates of the professional master's degree program in Professional and Technological Education (ProfEPT) understand the nature of the educational actions they develop. This is an ontological study that investigates the nature of the entity itself aiming to understand it as a being and the links between its constituent elements. Specifically, we aim to characterize the subjects taking part in the research and their working context; to learn if/how initial training (librarianship) and continuing training(s) contributed to developing the educational actions in question; to identify the typologies and to specify the definitions given to educational actions; to characterize, through the *perezhivaniya* reported, the constitutive elements of the nature of the educational actions highlighted by the participating subjects; and to identify if/how they understand the presence/relevance of technology in the development of educational actions. We conducted systematic mapping (MS) to identify the content related to the subject and found that most studies on the subject refer to the area of librarianship, with little interlocation with education. This justification for this research is added to others of a social and personal nature. Data collection and analysis are based on the theoretical-methodological framework of *Lev Semionovich Vygotsky's* (1896-1934) cultural-historical theory, the category of *perezhivanie*, as a unit of analysis and analytical reference for part of the data analyzed, mediation as an explanatory principle, and the dialectical approach. The research design is structured based on a *quantitative↔qualitative* approach by applying a mixed online questionnaire (31 participants, distributed across the five Brazilian regions) and a semi-structured reflective interview (six participants). The results obtained through the questionnaire showed that the group is mostly made up of women who have been working in the RFEPCT for around a decade. We also point out that continuing training, specifically the ProfEPT, is seen as more relevant than initial training in librarianship in terms of contributing to the development of educational actions. In addition, we identified 33 different types of educational actions developed by these subjects, including the development of book clubs/reading clubs, training, workshops, classes, and courses. There is also a marked multidimensionality of definitions attributed to educational actions, which were grouped into six types with clear interrelationships between them. Concerning the interviews, based on the analytical framework developed to analyze the *perezhivaniya*, five essential elements of these educational actions were identified, namely: work from the perspective of totality, freedom, planning, information mediation, and cultural mediation (intersecting formative character). We also indicate that technological resources are present in the educational activities mentioned and are correlated to the shortage of library workers. Thus, the nature of the educational actions is shown from a systemic, dynamic relationship linked to the principles of professional and technological education (EPT), along with a teleological dimension that expresses a prior and conscious purpose of these professionals, in the face of the invisibility and lack of institutional recognition of their work. We concluded that the educational activities carried out by librarians at the RFEPCT reflect a movement aimed at overcoming the historical dichotomy between the areas of librarianship and education, contributing to the comprehensive training of individuals, following the principles of professional and technological education (EPT), through activities carried out in non-formal educational contexts.

Keywords: educational action; librarian; *perezhivanie*; professional and technological education (EPT); Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT).

RESUMEN

El estudio investiga cómo los bibliotecarios actuantes en las bibliotecas de la Red Federal de Educación Profesional Científica y Tecnológica (RFEPCT) y egresados del máster profesional del Programa de Postgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), comprenden la naturaleza de las acciones educativas que desarrollan. Se trata de una investigación ontológica que indaga en la naturaleza del ente y busca comprender su ser y las articulaciones entre sus elementos constituyentes. Se pretende específicamente caracterizar a los sujetos participantes en la investigación y su contexto de acción; identificar si/de qué manera la formación inicial (bibliotecología) y la formación continua contribuyeron al desarrollo de las acciones educativas en cuestión; identificar las tipologías y precisar las definiciones que se dan a las acciones educativas; caracterizar, a través de las *perezhivaniya* relatadas, los elementos constitutivos de la naturaleza de las acciones educativas evidenciadas por los sujetos participantes; e identificar si comprenden/cómo comprenden la presencia/relevancia de la tecnología en el desarrollo de acciones educativas. Se desarrolló un mapeo sistemático (MS) para indagar los contenidos relacionados a la temática y se identificó el predominio de estudios sobre la temática en el área de bibliotecología, con poco diálogo con la educación. Esta justificación para esta investigación se suma a otras de carácter social y personal. La recolección y análisis de datos se realiza con base en el marco teórico-metodológico de la teoría histórico-cultural de *Lev Semionovitch Vygotsky* (1896-1934), la categoría *perezhivanie* como unidad de análisis y marco analítico de parte de los datos analizados, la mediación como principio explicativo y el enfoque dialéctico. El diseño de la investigación se estructura con base en el enfoque *cuantitativo↔cualitativo* con la aplicación de un cuestionario mixto en línea (31 participantes, distribuidos en las cinco regiones brasileñas) y una entrevista reflexiva semiestructurada (seis participantes). Los resultados obtenidos a través del cuestionario permitieron identificar que el grupo está conformado mayoritariamente por mujeres, con alrededor de una década de experiencia en la RFEPCT. También se destaca que la formación continua, específicamente la ProfEPT, se considera más relevante que la formación inicial en bibliotecología en términos de contribución al desarrollo de acciones educativas. Además, se identificaron 33 diferentes tipos de acciones educativas desarrolladas por estos sujetos, con énfasis en el desarrollo de clubes de lectura, capacitaciones, talleres, clases y cursos. También se observa una marcada multidimensionalidad de las definiciones atribuidas a las acciones educativas. Se agruparon en seis especies con claras interrelaciones entre ellas. En relación a las entrevistas, a partir del marco analítico construido para realizar el análisis de *perezhivaniya*, se identificaron cinco elementos esenciales de dichas acciones educativas, a saber: trabajar desde la perspectiva de totalidad; libertad; la planificación; mediación informativa; y mediación cultural (carácter formativo intersectado). También se indica que los recursos tecnológicos están presentes en las acciones educativas y se correlacionan con la escasez de personal asignado a las bibliotecas. Así, se clarifica la naturaleza de las acciones educativas a partir de una relación sistémica, dinámica y vinculada a los principios de la educación profesional y tecnológica (EPT), en conjunción con una dimensión teleológica que expresa un propósito previo y consciente de estos profesionales, dada la invisibilidad y falta de reconocimiento institucional de su labor. Se concluye que las acciones educativas desarrolladas por los bibliotecarios de la RFEPCT expresan un movimiento orientado a la superación de la dicotomía histórica entre las áreas de bibliotecología y educación, contribuyendo a la formación integral de sujetos, según los principios de la educación profesional y tecnológica (EPT), a través de acciones realizadas en contextos educativos no formales.

Palabras clave: acción educativa; bibliotecario; *perezhivanie*; educación profesional y tecnológica (EPT); Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes dimensões das ações educativas	34
Figura 2 – Aplicação teste da <i>string</i> de busca - <i>Web of Science</i>	41
Figura 3 – Aplicação da <i>string</i> de busca remodelada - <i>Web of Science</i>	42
Figura 4 – Códigos representativos das tipologias de ações educativas identificadas no MS	47
Figura 5 – Instituições da Rede Federal EPCT	89
Figura 6 – Distribuição regional de participantes da pesquisa por estado e sexo	110
Figura 7 – Biblioteca como centro transformativo	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação de descritores em tesouros selecionados	39
Quadro 2 – Artigos selecionados / MS na coleção principal da <i>Web of Science</i>	43
Quadro 3 – Resumo do “caso da mãe embriagada” (Vigotski, 1933-1934/2010)	64
Quadro 4 – Espécies de definição de ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os): algumas possibilidades.....	134
Quadro 5 – Conjunto de elementos observáveis das ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT: uma compreensão inicial.....	146
Quadro 6 – Síntese analítica: a gênese da vivência da bibliotecária Maria José	170
Quadro 7 – Síntese analítica: a vivência do bibliotecário Milton	186
Quadro 8 – Síntese analítica: a vivência do bibliotecário Aníbal	198
Quadro 9 – Síntese analítica: a vivência da bibliotecária Denise	208
Quadro 10 – Síntese analítica: a vivência da bibliotecária Cecília	216
Quadro 11 – Síntese analítica: a vivência do bibliotecário Elpídio	223
Quadro 12 – Conjunto de elementos observáveis das ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT: uma compreensão a partir dos dados obtidos nas entrevistas.....	224
Quadro 13 – Presença/relevância da tecnologia nas ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT.....	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologias de <i>ações educativas</i> mencionadas pelas(os) respondentes (2024)	126
Tabela 2 – Espécies de definição de ações educativas, por respondente (2024)	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALA	<i>American Library Association</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED	<i>Thesaurus</i> Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CI	Ciência da Informação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FESPSP	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEP	Grupo de Pesquisa Educação, Práticas educativas e Processos psicossociais
GP	Gestão de Pessoas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ISCAR	<i>International Society for Cultural and Activity Research</i>
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MS	Mapeamento Sistemático
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NURC	Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPGED-So	Programa de Pós-graduação em Educação - Soracaba
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUCRCE	Plano Unico de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SNLB	Semana Nacional do Livro e da Biblioteca
SUS	Sistema Unico de Saúde
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESE	<i>Thesaurus for Education Systems in Europe</i>
UA	Unidade de Análise
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS: À GUIA DE UM PRÓLOGO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 O caminho percorrido: o sistema <i>pesquisadora↔meio</i>	18
1.2 O caminho não linear de pesquisa: bifurcações.....	22
1.3 O problema, os objetivos, as justificativas de pesquisa e a tese defendida.....	25
2 COMO A NATUREZA DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS POR BIBLIOTECÁRIAS(OS) É COMPREENDIDA?: UM PROBLEMA ONTOLÓGICO	32
3 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO	38
4 CAMINHO TEÓRICO↔METODOLÓGICO	51
4.1 A teoria histórico-cultural e o método materialista histórico dialético.....	51
4.2 Vivências atravessadas: unidade de análise e referencial analítico.....	57
4.3 Meio, sujeitos sociais e ações educativas: resultados do desenvolvimento histórico.....	70
4.3.1 <i>Os espaços não formais de educação e as ações educativas desenvolvidas</i>	70
4.3.2 <i>Bibliotecárias(os)-documentalistas na RFEPCT: as atribuições educativas e a tecnologia</i>	86
4.4 Desenho de pesquisa, ferramentas e procedimentos.....	98
5 DADOS EM ANÁLISE	106
5.1 Caracterização das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT e do contexto de atuação.....	107
5.2 Tipologias, definições e elementos gerais das ações educativas em foco.....	125
5.3 Reestruturação do roteiro de entrevista: registro dos meandros <i>teórico↔metodológicos</i>	148
5.4 As vivências e os elementos constitutivos da natureza das ações educativas.....	152
5.4.1 <i>A liberdade que não pôde ser falada e outros elementos expressos por Maria José</i>	153
5.4.2 <i>O caráter formativo interseccionado/mediação cultural e outros elementos expressos por Milton</i>	171
5.4.3 <i>O direito do espaço de biblioteca e outros elementos expressos por Aníbal</i>	187
5.4.4 <i>A mediação informacional e outros elementos expressos por Denise</i>	199
5.4.5 <i>A produção da condição humana e outros elementos expressos por Cecília</i>	209
5.4.6 <i>O trabalho como princípio educativo e outros elementos expressos por Elpidio</i>	217
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	227
7 SÍNTESE POSSÍVEL	234
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICE A – POESIA BIOGRÁFICA SOBRE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI (1896-1934)	267
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	271
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO (APLICAÇÃO ON-LINE)	274
APÊNDICE D – ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA REFLEXIVA SEMIESTRUTURADA (APLICAÇÃO ON-LINE)	283
APÊNDICE E – ROTEIRO FINAL DE ENTREVISTA REFLEXIVA SEMIESTRUTURADA (APLICAÇÃO ON-LINE)	284
APÊNDICE F – RESUMO BIOGRÁFICO DE BIBLIOTECÁRIAS(OS) HOMENAGEADAS(OS)	285
ANEXO A – DESPACHO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE) - OCUPAÇÃO <i>BIBLIOTECÁRIO</i> NA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO)	289

NOTAS INICIAIS: À GUIA DE UM PRÓLOGO

Do livro à tese. Inicio este trabalho inspirada nos prólogos livrescos. Trata-se de um elemento pré-textual presente em livros e folhetos que se configura como um “texto de esclarecimento, justificação, comentário ou apresentação, escrito pelo autor ou por outra pessoa, também chamado de apresentação, [prefácio], advertência etc.” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002, p. 3). Era um elemento muito comum nas literaturas mais antigas. Sempre cultivei grande afinidade por prólogos por conta de seu teor de transparência e desvelamento daquilo que vai além do conteúdo da obra. Não os utilizo como forma de desconsideração da norma técnica que orienta especificamente a normalização dos trabalhos acadêmicos, mas sim a partir da potência e da acepção esclarecedora que agregam.

Pratico a escrita como uma potente expressão de VIDA. Muitas vezes, percebo como a escrita de uma tese acaba por expor as fusões entre a pesquisa desenvolvida e o mundo concreto vivenciado por autoras e autores. O desenrolar do texto acaba por desvelar, de forma mais ou menos explícita, as várias influências decorrentes das histórias vividas e concepções formuladas. Constrói-se um intertexto marcadamente polissêmico. Considero a vida acadêmica um subconjunto da VIDA! Sendo assim, a interação entre a parte e o todo não é negligenciável ou insignificante. Pelo contrário! Um olhar mais atento consegue apreender as conexões e os emaranhados de sentidos que se constituem a partir desses inúmeros movimentos da/na vida.

Considerando a ciência um produto da atividade humana, optei pela criação deste prólogo para, abertamente, expor algumas condições de produção reais que impactaram esta pesquisa e deixaram vestígios na escrita que se seguirá: a (sobre)vivência em tempos pandêmicos; o processo de reconstrução da vida após os tempos pandêmicos diante de um clima fantasioso de “retorno à normalidade”; os tempos de duros ataques à democracia brasileira; e a greve de trabalhadoras(es) da Rede Federal de Educação.

Os anos de 2021 e 2022 (primeiro e segundo anos desta pesquisa) foram vivenciados em meio às graves consequências da crise sanitária causada pelo novo coronavírus (covid-19). Iniciar e desenvolver ciência em um contexto pandêmico foi um ato político, de resistência e muitos aprendizados. Uma época de desafios sem precedentes! Um período em que uma nova forma de compreensão da VIDA teve urgência em ser construída. Construimo-la coletivamente! Mas as cicatrizes resultantes da luta permanecem.

Sobreposto a isso, um projeto de poder autoritário foi implementado no Brasil entre os anos de 2019 e 2022. Vivenciamos uma época de ataques explícitos à democracia e aos

direitos sociais construídos tão aguerridamente ao longo de nossa história. Vivenciamos o aumento da fome e do desemprego em nosso país. Muitas vezes, constatação esta que se expressava no semblante de nossas alunas e alunos e no olhar desesperado de tantos pais e responsáveis. O cenário de destruição se propagava em diversas outras direções: ataques à ciência e ao Sistema Único de Saúde (SUS), imposição de um negacionismo que levou à morte de tantas cidadãs e cidadãos brasileiros, omissão à preservação ambiental para que “*a boiada pudesse passar*”, abandono que deixou às margens da inanição a educação básica e superior deste país, propagação de um discurso de ódio que legitimava a constante escalada da violência, um *apagão* de dados que ofuscou a visão da realidade. Uma lista de ataques objetivos e simbólicos que se mostrou extensa, desoladoramente extensa. Foram anos em que emergiu a clara percepção do quanto os recursos tecnológicos não são eminentemente bons e, a depender do uso, podem colaborar de forma contundente para o caos.

Os anos de 2023 e 2024 (terceiro e quarto anos desta pesquisa) foram marcados pelo “retorno à normalidade” pós-pandêmica. Essa expressão foi recorrentemente utilizada para representar o gradativo retorno presencial às ações profissionais, acadêmicas e demais atividades cotidianas, como se fosse possível, de fato, um retorno ao que era antes. Para a lógica desumanizadora do capital, os sujeitos, tão bruscamente afetados, deveriam retomar quanto antes a sua lógica de produção e consumo, soterrando, assim, todas as ambivalências e dores ainda vividas. Muitas(os) profissionais da educação acolheram – na medida do que lhes era possível – essas dores sendo choradas por muitos meses. Os danos ao processo de ensino e aprendizagem, à socialização e à amplitude da vida ainda hoje estão expostos. E nesse contexto de lutos, fez-se necessária uma grande greve da educação federal, que abarcou, inclusive, os ambientes educacionais os quais integro. A situação de congelamento salarial, a escassez e o contingenciamento orçamentários têm tornado inviável o funcionamento digno das instituições públicas de educação.

O registro dessa conjuntura *passado↔presente↔devir* na abertura desta tese é condizente com a base teórica que evidencio e com a coerência epistemológica – e de vida – à qual almejo. Esta pesquisa não se encontra dissociada da totalidade. Do contrário, é uma parte interdependente dela e possui como objetivo maior contribuir para sua transformação. Sigamos no percurso de construção científica, tornando a clareza de significados e sentidos trazida pela realidade empírica em fonte diária de energia para a luta e para a nossa (re)construção!

Ágata Nelza Gomes de Souza
Ano novo de 2023 / revisado no início do outono de 2025.

1 INTRODUÇÃO

Retalhar o conhecimento em fatias é decididamente absurdo. Os bibliotecários se retalham entre si a respeito disso (Melot, 2019, p. 32).

Esta pesquisa é a expressão de um intenso desejo de contribuição epistemológica à área da educação e à área da biblioteconomia. Ao mesmo tempo, é um agir político que busca expor e enfrentar a realidade objetiva do distanciamento histórico entre tais áreas do conhecimento o qual se reflete na incipiente compreensão sobre a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os)¹ por ambas. Dessa forma, o que está posto nesta pesquisa é uma *necessidade de saber teórico* sobre um objeto que, por conta do retalhamento do conhecimento, tem ficado à margem, distante da intencionalidade de pesquisa tanto na área educacional, quanto na área da biblioteconomia.

Essa falta de reconhecimento recíproco entre educação e biblioteconomia, mesmo diante das evidentes interfaces existentes, foi o que me mobilizou a caminhar enquanto pesquisadora em busca por compreender essa realidade tão dinâmica, integral, contraditória, conflitiva, enfim, histórica. E não estive sozinha nesse percurso. Tratou-se de um caminhar contínuo – e não linear – de múltiplas interações, aprendizados e transformações, os quais apresentarei a seguir.

1.1 O caminho percorrido: o sistema *pesquisadora↔meio*

[...] o ser é ver e ver-se [no/com o meio] (Barros, 2015, p. 70).

Considero a correlação *sujeito↔meio* um ótimo ponto de partida para explicar (e para que eu mesma possa compreender melhor) como o problema de pesquisa deste trabalho foi se constituindo. Assim, minha trajetória estudantil e profissional colabora com a construção de

¹ Explicita-se a preferência pelo uso do gênero feminino neste trabalho. De início, essa “transgressão” se mostra coerente a partir da significativa representatividade feminina nas áreas do conhecimento das quais esta pesquisa se aproxima, com destaque, a educação e a biblioteconomia (Martucci, 1996; Leitura [...], 2019). O uso da expressão bibliotecária(o) não é inédito. A ocorrência mais antiga encontrada remonta a 1984, no artigo *Bibliotecária(o): a profissão no feminino e no mercado* de Miriam Botassi. Busco, com a adoção de tal posicionamento discursivo, contribuir com a desnaturalização do convencional masculino universal (supostamente neutro) no âmbito científico (Pinto; Badan, 2012). Contudo, cabe ressaltar que tal opção linguística não se configura como uma barreira teórico-metodológica na seleção de participantes de pesquisa ou nas escolhas de referenciais bibliográficos. Registra-se, ainda, que tal postura se limitou ao texto deste trabalho e não foi aplicada ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por considerá-lo um documento institucional do qual não sou a única autora.

sentidos e com a compreensão do interesse de pesquisa pelo espaço da biblioteca e pelas ações educativas de bibliotecárias(os).

Cursei todo o ensino infantil e fundamental em escolas públicas da cidade de Duque de Caxias/RJ, um município rico e com evidentes marcas de desigualdade socioeconômica, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Tais escolas municipais eram meu lugar de conforto e de segurança. Eram escolas com muitas limitações estruturais, mas com seres humanos potentes! Aliás, penso que foi ali [ainda na primeira infância] que comecei a vivenciar a potência que uma/um profissional da educação pode ter!

Dentre as diversas carências existentes nessas escolas, a inexistência de bibliotecas me impactou. Não havia biblioteca em NENHUMA das escolas pelas quais passei em toda a educação básica. Somente aos 21 anos, quando me tornei aluna da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pude vivenciar toda a potencialidade dos recursos disponibilizados pelas bibliotecas universitárias. Cada uma se tornou meu lugar de acolhida, estudo, aprendizagens, encantamentos, descanso, frutíferas parcerias e relacionamentos. Como dizia Michel Melot, a biblioteca passou a tornar “[...] o lugar indispensável da vida onde o conhecimento decanta[va]” (2019, p. 11).

Tornei-me docente de Geografia e passei a lecionar em escolas de educação básica da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro (Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro/RJ). Atuava em diversas escolas. O cenário das carências do passado não havia se alterado: em nenhum dos locais onde atuava havia biblioteca escolar com profissional bibliotecária(o) presente. As salas (que no geral eram escuras, mofadas e empoeiradas) as quais muitos gestores chamavam de “biblioteca” me causavam grande desconforto. Enfrentei essa inquietação, transformando-a em uma causa.

O sentimento de desconforto com aquela realidade local/social fez emergir uma necessidade basilar: estudar um arcabouço teórico que, de alguma forma, propiciasse instrumentos que me permitissem contribuir para a transformação do hiato entre a educação e a biblioteconomia que começava a ser percebido. Assim, buscando pela indissociabilidade entre teoria e prática, tão bem discutida por Vásquez (1977), aos 30 anos, regressei à universidade para cursar biblioteconomia.

Após a conclusão dos estudos no bacharelado, iniciei minha ação profissional como bibliotecária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no ano de 2016. Em 2017, iniciei minha atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo (IFSP)/ *Campus*² Jacareí. Localizado em uma pequena cidade do interior de São Paulo, situado no Vale do Paraíba, a 80 km de São Paulo e a 350 km do Rio de Janeiro. Ela conta com um pouco mais 240 mil habitantes residentes em seus 463 km² de território destinados, em sua maior área, às atividades rurais. Entretanto, a indústria e o setor de serviços são as atividades econômicas que têm conferido maior incremento ao Produto Interno Bruto (PIB) do município. Direcionando-o, assim, em 2020, ao 66º lugar no ranking de PIB *per capita* dentre os 645 municípios do estado de São Paulo (IBGE, [2023])³.

Os anos iniciais de atuação profissional foram desafiadores. Os currículos propostos pelos bacharelados em biblioteconomia pelos quais passei (UFRJ entre 2013-2014 e Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo/FESPSP entre 2013-2015) não privilegiaram a relação entre a educação e a biblioteconomia. Durante essa formação profissional inicial, o foco foi direcionado aos conhecimentos técnicos da área, como, por exemplo, gestão de unidades de informação, representações descritivas, linguagens documentárias, automação, tecnologias informacionais, dentre outros.

Mesmo atuando como docente no início de minha vida profissional, o início da prática profissional no IFSP/ *Campus* Jacareí apontou para novas necessidades formativas. Possuía um forte desejo colaborativo com a missão educativa da instituição, embasada na educação politécnica, ou seja, um projeto que defende a indissociabilidade entre a formação profissional e a formação humana e que se contrapõe à lógica reducionista de formação, sobretudo no ensino médio (Saviani, 2003). Tal interesse requeria o investimento em uma formação continuada específica.

Assim, aos 34 anos, iniciei o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Trata-se de um programa ofertado em rede nacional. No ano de 2019, era o maior na área de ensino da CAPES, com 450 docentes e 1500 estudantes (Ribeiro; Suhr; Batista, 2019).

² Adoto a grafia do vocábulo *campus* de acordo com as orientações da Instrução Normativa N. 13/2023 publicada pelo IFSP em 14 de junho de 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O2hSnV8zSY0HYHsN4jxmmipDYz66KUy1/view> Acesso em: 24 jul. 2023.

³ O site IBGE Cidades é composto de diferentes módulos que disponibilizam um panorama geral dos municípios brasileiros, como, por exemplo, dados populacionais, econômicos, educacionais, de saúde etc. Há um módulo próprio para expor pesquisas mais específicas sobre cada município. Saltou aos olhos, ao longo desta breve análise de dados, o “apagão” informacional. A título de exemplo: não há dados atualizados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Jacareí. Nesse momento, 2023, o índice mais recente é de 0,777 e data do ano de 2010.

A primeira turma do ProfEPT no estado de São Paulo foi iniciada em 2017, no *campus* localizado na cidade Sertãozinho. Tive a alegria de compor esse grupo. Fiz parte da linha de pesquisa em *Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*. Nesses dois anos de formação continuada, investiguei a seguinte problemática: “Como a biblioteca pode contribuir para estimular um comportamento informacional discente que vislumbre à construção do conhecimento na perspectiva da politecnia entre os alunos no Ensino Médio Integrado?”. Juntamente à pesquisa, desenvolvi um vídeo no formato de animação gráfica, ou seja, um *produto educacional*.

Após a redação da dissertação (Souza, 2019) e a conclusão do mestrado, as correlações entre educação, biblioteconomia e tecnologias foram se mostrando mais claras em minha realidade profissional. Passei a considerar essa interface como um caminho de atuação, de novos encontros e de pesquisa. O canal no YouTube da Biblioteca do IFSP/*Campus* Jacareí⁴ nasceu como fruto dessa percepção. Vários vídeos foram criados e compartilhados. Contudo, tal “[...] prática não fala[va] por si mesma e exig[ia] uma relação teórica com ela: a compreensão da praxis” (Vázquez, 1986, p. 237). Isto é, uma maior clareza acerca da constituição da unidade indissolúvel *teoria↔prática*.

Dessa forma, ao longo do percurso de estudos e pesquisas no contexto do mestrado profissional, algumas dúvidas foram respondidas, mas inúmeras outras emergiram. Era preciso articular diferentes áreas do conhecimento⁵ para melhor compreender as ações educativas realizadas no contexto profissional. Nascia ali, ao longo do ano de 2020, um projeto de pesquisa de doutoramento. A seguir, apresentarei como esse caminho não linear foi percorrido.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCynQXoy4_TuvRwrtwoakanw/videos Acesso em: 1 nov. 2022.

⁵ *Lev Semionovitch Vigotski* (1896-1934), autor russo que baliza a base teórica deste trabalho, detinha singular habilidade de “pôr em diálogo” diferentes disciplinas científicas. Apenas a título de exemplo, destaco a série de conferências sobre pedologia proferidas em 1933-1934. Elas estão disponíveis em língua portuguesa na obra *7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos de pedologia*, com tradução de Zoia Prestes e organização de Elizabeth Tunes. Nesses textos, Vigotski articulou “(fisiologia do sistema nervoso, endocrinologia, genética, medicina, antropologia física, psicologia), [e] foi capaz de vinculá-las num modelo (ou construção) singular. Podemos dizer que demonstrar isso foi a principal realização do autor nessa série de conferências” (Meshcheryakov, 2010, p. 706). É essa concepção de ciência com fronteiras borradas, que pode ser colocada em movimento e articulação, que trago comigo como fonte de inspiração desde o início da construção desta pesquisa.

1.2 O caminho não linear de pesquisa: bifurcações

Quase sempre nós temos uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que recriá-los, retificá-los, frequentemente, a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo (Netto, 2006, p. 64).

Julgo importante assumir para quem lê este texto que o caminho de constituição desta pesquisa não foi linear. E as bifurcações dessa não linearidade também constituem a historicidade deste processo de pesquisa. E não há que se ocultar esse caminho percorrido. Pelo contrário, evidenciar a origem, história e as muitas transições pelas quais a pesquisa passou é expor seu movimento real, pois [...] a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão [...] (Saviani, 2013a, p. 27).

Como aponta o professor Gaudêncio Frigotto (1987/2010, p. 96), “[...] ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática”. De fato, o **projeto inicial de pesquisa** demarcava a intencionalidade de investigar a problemática sobre “*A utilização do YouTube por bibliotecas escolares: caracterização de práticas educativas*”. Naquele momento, as correlações entre as áreas da educação, biblioteconomia e tecnologia se mostravam presentes, mas a problemática específica – o problema – ainda não possuía a concretude necessária.

Os dois primeiros anos deste doutoramento (2021 e 2022) foram dedicados, dentre outras atividades, à realização de disciplinas, cursos, palestras e eventos nos quais estive presente. Nesse contexto, destaco a disciplina *Biblioeducação: entre memória, informação e formação*, oferecida pelo Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), o curso de especialização *Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares* – cursado de forma concomitante aos anos iniciais deste doutoramento na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e as contribuições de dois grupos de pesquisa: o Grupo de Pesquisa Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP)⁶, vinculado ao PPGEd-So/UFSCar; e o Grupo de Pesquisa em Sociologia Digital⁷, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Todos colaboraram para que eu

⁶ Dados do grupo disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/714153>. Acesso em: 19 jan. 2022.

⁷ Dados do grupo disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/515761>. Acesso em: 19 jan. 2022.

pudesse me apropriar das correlações entre as áreas da educação, biblioteconomia e tecnologia.

Apesar da paulatina apropriação acerca das interfaces entre as três áreas, a correlação entre elas no processo de estruturação do problema de pesquisa ainda suscitava um melhor delineamento. Sobre esse aspecto, **o exame de qualificação** (2023) gerou significativas contribuições, as quais se desdobraram em muitas outras leituras e reflexões.

Percebi que estava diante de um processo comum às pesquisas interdisciplinares⁸, isto é, uma gestação prolongada. Durante as leituras posteriores à qualificação, chegou-me às mãos um texto clássico da professora Ivani Fazenda, intitulado *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Nele, a pesquisadora menciona que

A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma **vontade construída**. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do **conhecimento vivenciado** e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, **sentido** e não apenas pensado. [Isso] exige do pesquisador **um tempo próprio de maturação**, uma forma própria de narrar e descrever, uma forma própria de reorganizar a ação, uma estética própria de apresentação e, sobretudo, exige, de cada um, o compromisso com o desvelamento de uma ética própria que determinou **seu modo de ser** – o que o marca, o distingue, o personaliza como ser único, **habitante e construtor** [...] (Fazenda, 2016, p. 115-116, grifos meus).

Trata-se de um trecho lido e relido muitas vezes. Um trecho que validava minha necessidade por tempo de reflexão, meu ato de, diante da tela do computador, somente reler e, pausadamente, digerir aquilo que acabara de escrever. Parecia-me, sempre, um ato revolucionário. Um momento de enfrentamento da lógica produtivista que, muitas vezes, parece invadir a academia, impondo-lhe a pressa, validando excessivamente o resultado, suprimindo o valor do processo, culpabilizando, mesmo que implicitamente, aquela(e) que precisa de mais tempo para elaborar suas bases. Concordo com o professor espanhol Pablo del Río ao expor que “[...] a ciência e a eficácia têm tempos distintos” (Rego; Braga, 2013, p. 530). Assim, a cada releitura desse trecho, investia-me de empatia para olhar o caminho trilhado ao longo dos anos iniciais desse doutoramento com muito respeito pelo necessário

⁸ Já que “[...] **o trabalho interdisciplinar** [...] se apresenta como **uma necessidade imperativa** pela simples razão de que a parte que *isolamos* ou *arrancamos* ‘do contexto originário do real’[as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT] para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade” (Frigotto, 2008, p.48, grifos meus).

tempo de maturação do problema de pesquisa e para o desvelamento do meu modo de ser – enquanto pesquisadora e escritora – e do modo de ser desta pesquisa. Olhei de perto a vontade construída e o caminho em processo de construção. Construí novos sentidos.

O caminho e o caminhar são as analogias que passaram a me acompanhar no processo de construção deste trabalho. A educação e a biblioteconomia são duas sólidas áreas do conhecimento científico, mas há uma interface entre esses dois caminhos. Passei a buscar uma área de correlações sobre a qual o caminhar fosse fluido. Entretanto, no caso brasileiro, não se permitiu que essa área de interface fosse amplamente construída. Em seu lugar, parece existir uma bifurcação entre as duas áreas.

Enquanto bibliotecária da RFEPCT, sinto-me caminhando sobre essa bifurcação. Há um esforço para tensionar uma aproximação entre duas áreas do conhecimento que deveriam se localizar paralelamente e, em muitos pontos, permitirem-se a sobreposição. Mesmo que a(o) profissional bibliotecária(o) tenha certa facilidade em transitar por diferentes áreas do conhecimento, essa bifurcação, especificamente, possui um terreno acidentado e que ainda requer ser melhor (re)conhecido. Os elementos que constituem esse terreno – sejam as rochas ou as flores que possa haver pelo caminho –, e que são específicos desse caminho, não estão bem delineados nos mapas.

Assim, de forma objetiva, compreendo que as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT materializam o esforço de diversas(os) profissionais para diminuir a área de bifurcação existente entre a educação e a biblioteconomia brasileiras. E o fato que me inquieta⁹ nesse campo teórico é, justamente, a falta de clareza sobre os elementos que constituem tais ações, pois não se configuram como atribuições secundárias dessas(es) profissionais, mas, sim, trata-se de ações de resistência à dissociação da educação do trabalho bibliotecário. Dessa forma, a investigação sobre sua natureza se mostrava indispensável.

Assim, delimitei aquilo que meu incômodo teórico elegeu como fundamental: a natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os). Com relação à tecnologia, tão marcadamente presente na fase inicial desta pesquisa, coube-me investigar como ela permeava os elementos constitutivos da natureza de tais ações. Considerando que o recorte de pesquisa é delimitado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), destinou-se espaço nos instrumentos de pesquisa para investigar se a

⁹ Destaco a força da pergunta da professora Ivete Pieruccini ao longo do exame de qualificação desta tese em junho de 2023: “O que é que está nesse campo teórico que a está incomodando tanto do ponto de vista teórico?”

presença da tecnologia, claramente expressa na identificação da rede, se expressaria, também, nas ações desenvolvidas nas bibliotecas.

Há concepções e princípios que norteiam a educação profissional e tecnológica (EPT), fomentando a articulação entre a formação técnica, científica e humana, de forma a preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. O documento base da educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio foi publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) em 2007. Nele, algumas das bases conceituais da EPT estão expressas, dentre elas trabalho¹⁰, ciência, tecnologia e cultura, vistas como categorias indissociáveis da formação humana. Assim, em concordância com o que preconizam as bases da EPT, vislumbro a(o) profissional bibliotecária(o) enquanto um ser social que trabalha¹¹ e, também, um ser social que impacta e é impactado, ao longo do seu processo de trabalho, pela ciência, pela cultura e pela tecnologia¹².

Neste momento em que redigo e releio a constituição deste percurso que partiu da remodelagem do problema de pesquisa, possibilitando uma nova delimitação do objeto e dos objetivos desta pesquisa, considero válido realizar uma pequena pausa para revelar às leitoras e leitores o quanto a escrita ampliou o processo de tomada de consciência do caminho percorrido. De fato, a escrita é “[...] onde exercito ao máximo a minha capacidade de pensar [...]” (Lispector, 2020, p. 88). Longo e contínuo exercício de escrever e pensar! E, enquanto estruturava a pesquisa, constituía-me enquanto pesquisadora e me transformava enquanto sujeito histórico-social. Processo paulatino e permeado por inúmeras interações que ocorreram nesse caminhar. Quão potente é a contemplação da historicidade da constituição desta pesquisa!

1.3 O problema, os objetivos, as justificativas de pesquisa e a tese defendida

¹⁰ É válido esclarecer que consideramos o trabalho como o ato ordinário fundante do ser social, mas que não o esgota. O ser social vai além do trabalho. Por exemplo, as esferas das ciências, da arte, da educação, da política etc. derivam da base fundante do trabalho, mas não se reduzem a ele. Concordo com a perspectiva de Lukács (2015, p. 120) ao apontar que o ser social é um “complexo de complexos”.

¹¹ “Ao contrário dos animais, que trazem em seu código genético as leis do seu desenvolvimento, o ser humano, só pode desenvolver as suas potencialidades através da interação com os seus semelhantes. O ato que funda o ser social – o trabalho – evidencia isso” (Tonet, 2013, p. 90).

¹² Tecnologia vista como “[...] uma **ciência da técnica**, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia” (Pinto, 2005, p. 220).

Biblioteca e Educação não só se desconhecem. A importância de suas relações não é reconhecida, nem efetivamente assumida pelo país ou mesmo por segmentos especiais que supostamente são ou seriam responsáveis pela superação de tal situação (Perrotti, 2023, p. [6]).

Nem toda questão é um problema. Concorro com a perspectiva de Saviani (2013a) ao esclarecer que a essência do problema está na necessidade. “Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que **eu preciso saber**, eis-me, então, diante de um problema” (Saviani, 2013a, p. 17, grifos meus). Assim, ao longo da construção desta pesquisa, fui me dando conta da **necessidade de saber** teoricamente sobre a natureza das ações educativas que já atravessavam minha ação enquanto bibliotecária. Eu as desconhecia e precisava assumir a responsabilidade de agir em prol de superar tal situação. Ao reconhecer tal necessidade, coube provê-la por meio da pesquisa científica.

Dessa forma, o **problema de pesquisa** investigado neste trabalho é expresso por meio da seguinte questão: como profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional? O **objeto de pesquisa**¹³ emerge diante do problema, isto é: a natureza das ações educativas promovidas por profissionais bibliotecárias(os).

A investigação desenvolvida nesta tese considera tais ações educativas em sua processualidade e dinamicidade. Isto é, não como fenômenos estáticos, mas sim como um objeto fenômeno complexo, histórico, cultural, com diversas especificidades, contradições e em contínuo desenvolvimento. A partir desse pressuposto, e à luz da abordagem histórico-cultural, tem-se como **objetivo geral** de pesquisa investigar como profissionais bibliotecárias(os) – egressas(os) do ProfEPT e atuantes nas bibliotecas da RFEPCT – compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional.

Ao delimitar o objetivo geral de pesquisa dessa forma, explico a prévia consideração de que a natureza das ações educativas não é única. Compreendo-as como atos complexos, dinâmicos e multifacetados. Essa concepção parte do pressuposto de que os inúmeros condicionantes do meio histórico-cultural no qual cada sujeito está inserido, as diversas interações nele presentes e as inúmeras vivências atravessadas por cada sujeito irão propiciar o desenvolvimento de ações educativas múltiplas, assim como variadas concepções sobre sua

¹³ Considero que o objeto teórico e o objeto empírico estão em íntima articulação, já que a investigação sobre a natureza das ações educativas promovidas por profissionais bibliotecárias(os) se dará a partir da narrativa dessas(es) profissionais.

natureza. Não pretendo, assim, elaborar uma definição homogeneizadora e pasteurizadora acerca da natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT. O desafio posto é, preservando essa prerrogativa de pluralidade, apontar algumas das características comuns presentes na natureza das ações educativas desenvolvidas no contexto da RFEPCT, a partir do olhar dos sujeitos que, por meio delas, expressam seu processo de trabalho.

Para alcançar o objetivo central, **objetivos específicos** foram traçados. São eles:

- a) Caracterizar as(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa e o contexto de atuação no qual as ações educativas são desenvolvidas;
- b) Identificar se/como a formação inicial (biblioteconomia) e a(s) formação(ões) continuada(s) contribuíram para o desenvolvimento das ações educativas em questão;
- c) Identificar as tipologias e especificar as definições conferidas às ações educativas a partir da compreensão das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa;
- d) Caracterizar, por meio das vivências relatadas, os elementos constitutivos da natureza das ações educativas evidenciados pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa;
- e) Identificar se/como os sujeitos de pesquisa compreendem a presença/relevância da tecnologia no desenvolvimento das ações educativas.

As **justificativas** desta pesquisa estão embasadas em três principais motivações, descritas a seguir. A primeira delas, de cunho social, direciona-se à classe bibliotecária e às comunidades por ela atendida, conectando-se com um dos deveres da(o) bibliotecária(o), expresso no Código de Ética e Deontologia (2018). Isto é, compreende-se que há a necessidade de cooperação com “[...] o progresso da profissão, por meio do intercâmbio de informações com [...] instituições de ensino e órgãos de divulgação técnica e científica; [dignificando, assim] moral, ética e profissionalmente a categoria, por meio de seus atos [...]” (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018b, p. [2]).

Trazer à tona a atribuição de sentidos – e, talvez, a atribuição de novos sentidos – por parte das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT sobre a natureza das ações educativas que desenvolvem possui um potencial transformador de suas próprias ações, pois, como “ [...] em um jogo de xadrez: se o sujeito vir diferente, poderá jogar diferente, pois, com a tomada de consciência – ou o novo sentido –, surge nova tendência a fazer ou deixar de fazer algo: novo impulso afetivo, que se desdobra em novas intenções e deliberações” (Toassa, 2020, p.181).

Além disso, considera-se que a partir da disseminação dessa natureza das ações educativas desenvolvidas por essas(es) profissionais, outros sujeitos, com destaque para o corpo docente, podem compreender melhor tal atuação e estimular maior interação profissional, a fim de aprimorar os processos educativos desenvolvidos com/na comunidade escolar e acadêmica.

A segunda justificativa, vinculada à dimensão acadêmica, pode ser demarcada a partir da percepção da necessidade de um maior desenvolvimento de dissertações e teses que se proponham a uma correlação direta entre as áreas da educação e da biblioteconomia. Tal escopo ainda não apresenta grandes quantitativos na produção acadêmica. Até abril de 2024, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) disponibilizou eletronicamente os metadados de 904.921 documentos de 140 instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Desse total, apenas 145 trabalhos apresentavam, concomitantemente, expressões que remetiam diretamente à biblioteca e à educação em seus títulos¹⁵, isto é, 0,016% do total de documentos da base de dados.

Na intencionalidade de ampliar o quantitativo de itens recuperados, alterou-se a estratégia de busca para incluir outras expressões atreladas à área educacional e possibilitar sua pesquisa em todos os campos¹⁶. Dessa forma, recuperaram-se 816 itens. Apesar do aumento significativo, esse número não chega a alcançar 1% dos trabalhos de pós-graduação presentes da BDTD.

A partir da apresentação desses dados quantitativos, busca-se exemplificar a lacuna de pesquisa existente e, desde já, indicar a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a problemática em questão. No subcapítulo a seguir, será apresentado um mapeamento sistemático (MS) sobre ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) e, nesse momento, os metadados das pesquisas serão apresentados e discutidos.

Observou-se, de maneira ainda mais clara, uma lacuna sobre pesquisas que focalizem a pessoa bibliotecária(o) e que, a partir de sua voz, busquem compreender as ações educativas que têm sido desenvolvidas na RFEPECT. As buscas com esse escopo mais específico não apresentaram resultados¹⁷.

¹⁴ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 23 abr. 2024.

¹⁵ Utilizou-se a *string de busca*: (bibliot* AND educa*) (Título)

¹⁶ Nesta nova pesquisa, utilizou-se a *string de busca*: bibliot* (Título) AND (educa* OR ensin* OR aprendiza*) (Todos os campos).

¹⁷ Nesta estratégia de pesquisa, utilizou-se a *string de busca*: bibliot* (Título) AND (“Rede Federal”

Há, ainda, para além da identificação dessas lacunas, uma justificativa pessoal que impulsiona o desenvolvimento desta pesquisa. A terceira justificativa de pesquisa se pauta no desejo de cooperação com o avanço das análises teóricas na área educacional sobre as ações educativas promovidas por bibliotecárias(os). Deseja-se contribuir para uma análise das bibliotecas e das(os) profissionais a elas vinculadas(os), para além do caráter patrimonialista que lhe é comumente conferido desde os tempos medievais, ou seja, para além de um dispositivo que tem na preservação/guarda/controle de documentos (sobretudo, dos livros) a sua principal atribuição. Intenciona-se um contributo teórico, dentro da área educacional, sobre as possibilidades educativas e dialógicas presentes nos espaços das bibliotecas, evidenciando as potencialidades profissionais das(os) bibliotecárias(os) ali presentes. Ademais, ao propor que cada bibliotecária(o) participante da pesquisa expresse os *significados↔sentidos* que compõem a natureza das ações educativas que promove, possibilito, concomitantemente, a construção dos caminhos de ressignificação da minha própria atuação educativa, transformando-a e potencializando-a.

Com relação às ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os), parto da premissa que “[...] sua composição, gênese, função [...] – em uma palavra, sua natureza – são sociais” (Vigostki, 1929/2000, p. 26). Assim, **defendo a tese** de que as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT expressam um movimento voltado à superação da dicotomia histórica entre as áreas da biblioteconomia e da educação, contribuindo para a formação integral dos sujeitos, conforme os princípios da educação profissional e tecnológica (EPT), por meio de ações realizadas em contextos não formais de educação. Nesse sentido, sustento que os elementos constitutivos da natureza dessas ações, conforme a concepção das(os) profissionais participantes, evidenciam características que apontam para a integração entre essas áreas do conhecimento.

A seguir, apresentarei como este trabalho está estruturado, esboçando uma breve descrição do teor de seus capítulos/subcapítulos.

Dedico esta parte introdutória ao desvelamento das implicações entre a pesquisadora e a problemática de pesquisa, além da apresentação da historicidade presente no caminho de

OR RFEPCT) (Todos os campos) AND (educa* OR ensin* OR aprendiza*) (Todos os campos). Ocorreu o total de apenas três resultados, nos quais a temática se restringia ao contexto dos institutos federais (Espírito Santo, regiões Nordeste e Sul do Brasil e DF, respectivamente) e não à Rede Federal EPCT como um todo. Ademais, nenhum dos trabalhos tratava, especificamente, das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os).

construção deste trabalho. Busquei assumir a não linearidade dessa trajetória, apontando as escolhas realizadas.

Já no capítulo 2, discuto a questão ontológica presente no problema de pesquisa delineado, já que se trata de uma investigação das características essenciais que distinguem as ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT no conjunto de práticas pedagógicas da instituição. Tal problema de cunho ontológico busca compreender os traços específicos que definem tais ações educativas e garantem sua particularidade, a partir de uma concepção sistemática e dinâmica da realidade do objeto.

Por sua vez, o capítulo 3 desenvolve um mapeamento sistemático (MS) sobre as ações educativas realizadas por profissionais bibliotecárias(os), isto é, um panorama sobre debates da comunidade científica acerca das ações educativas realizadas por essas (es)profissionais. Esse MS envolve a sistematização de informações obtidas em fontes originais e documentos primários, organizadas com a finalidade de mapear os conteúdos relacionados ao tema, oferecendo uma visão ampla sobre a questão e identificando possíveis lacunas teóricas. Por meio desse MS, foi possível evidenciar como as discussões teóricas sobre tais ações expressam o afastamento entre as áreas da educação e da biblioteconomia na realidade empírica.

Dedico o capítulo 4 à descrição da teoria e do método de pesquisa. Apresento *Lev Semionovitch Vigotski* (1896-1934), os pressupostos da teoria histórico-cultural e do método materialista dialético. Aponto as correlações entre *significado*↔*sentido* atreladas ao conceito de vivência – a unidade adotada para a análise das entrevistas. Ademais, menciono a importância do conceito de mediação como princípio explicativo para compreender as correlações e historicidade entre meio, sujeitos e as ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) no contexto profissional das bibliotecas (vistas como espaços não formais de educação) da RFEPCT. Nesse capítulo, apresento também uma discussão sobre os recursos tecnológicos e sua correlação com a temática investigada. O final desse capítulo é dedicado à apresentação do referencial analítico desenvolvido para esta pesquisa, bem como os ferramentais e os procedimentos metodológicos adotados.

Sobre os métodos, em síntese, anuncio que o universo de pesquisa é composto do total de bibliotecárias(os) egressas(os) do ProfEPT que atuam nas bibliotecas escolares da RFEPCT, sendo que esse grupo, em março/2024, era composto de 45 profissionais

bibliotecárias(os). Esclareço, também, que o *corpus*¹⁸ de dados para análise foi formado a partir da coleta de dados primários por meio de dois instrumentos: aplicação de questionário misto on-line (enviado aos 45 potenciais participantes da pesquisa e alcançando 31 respondentes) e entrevista semiestruturada on-line (com um espaço amostral intencional mais restrito de seis sujeitos). Além disso, aponto que os dados do *corpus* de pesquisa foram analisados a partir da abordagem dialética.

Na sequência, no capítulo 5, tais dados são analisados. Primeiramente, desenvolve-se a caracterização geral das(os) profissionais bibliotecárias(os) participantes da pesquisa (31 sujeitos), bem como do contexto no qual estão imersas(os) e no qual desenvolvem ações educativas. Tal caracterização foi formulada por meio dos dados obtidos por meio do questionário misto aplicado de forma on-line. Adiante, apresento as tipologias, definições e uma compreensão inicial do conjunto de elementos presentes nas ações educativas desenvolvidas nas bibliotecas da RFEPCT. Ao longo desse capítulo, também registro os meandros *teórico↔metodológicos* que levaram à reestruturação do roteiro de entrevista. Em sequência, apresento as análises das vivências narradas, evidenciando os elementos constitutivos da natureza das ações educativas que delas emergem.

Em especial, a parte final do capítulo 5 apresenta uma direta correlação com o quarto objetivo específico mencionado e com o objetivo geral delineado nesta tese. Dessa forma, o subcapítulo 5.4, ao expor as análises das vivências expressas por meio das entrevistas, se mostrou fundamental para a caracterização dos elementos constitutivos da natureza das ações educativas evidenciados pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa.

O capítulo 6 contém a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, o tópico 7 concentra a síntese possível desta pesquisa, suas contribuições e lacunas apontando alguns dos sentidos e aprendizados construídos. Em seguida, há a lista de referências utilizadas ao longo deste trabalho, bem como os apêndices e anexos.

¹⁸ Utilizo o termo *corpus* me referindo ao conjunto de dados que será objeto de análise neste estudo, ou seja, as respostas oriundas dos questionários e os textos obtidos por meio da transcrição das entrevistas. Esta pesquisa analisa, então, um conjunto de dados oriundo de duas fontes de coletas de dados.

2 COMO A NATUREZA DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS POR BIBLIOTECÁRIAS(OS) É COMPREENDIDA?: UM PROBLEMA ONTOLÓGICO

Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade [...] O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade (Tonet, 2013, p.102).

O problema desta pesquisa é de cunho ontológico, pois há a necessidade de “[...] *investigar o ente* com a preocupação de *compreender o seu ser* e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior [...]” (Lukács, 1966/2014, p. 27, grifos meus).

Conforme apresentado na introdução do texto, o problema delineado gira em torno da compreensão da natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT. De maneira mais ampla, uma investigação ontológica se direciona ao “[...] estudo do ser [ou da ação do ser], isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (Tonet, 2013, p. 12). Assim, tal natureza diz respeito à “[...] exposição ordenada dos caracteres fundamentais do ser [ou da ação do ser]” (Abbagnano, 2012, p. 848) ou, ainda, dito de outra forma, a apreensão das características essenciais dessas ações educativas, seus elementos primordiais e suas qualidades (não secundárias) que sustentam sua identificação e especificidade.

É notório que as(os) diferentes profissionais da educação que atuam na RFEPCT, tanto no contexto da educação formal quanto da educação não formal, desenvolvem uma diversidade de ações educativas. Considero que cada uma delas é única; singular. Mesmo que a tipologia, objetivação, planejamento ou método da proposta de uma determinada ação educativa venha a ser igual a alguma outra, ela é irrepetível. Como afirmou o filósofo Heráclito, é impossível se banhar duas vezes no mesmo rio. A água do rio [o meio específico de desenvolvimento da ação educativa] não é a mesma. Os sujeitos [históricos e em constante transformação], também não!

Ainda assim, apesar dessa explícita singularidade, nenhuma ação educativa desenvolvida no contexto da RFEPCT é completamente distinta das demais. Há aspectos que as agregam. Tomando como exemplo o nosso contexto específico de pesquisa, todas são desenvolvidas por profissionais da educação, profissionais estes que são vinculados oficialmente à RFEPCT, são ações educativas que estão sujeitas – em maior ou menor grau – às diretrizes institucionais, dentre outros aspectos. Tais atributos geram uma contiguidade entre essas ações educativas, universalizando-as.

Entretanto, mesmo que imersas no universo de ações educativas que se dão na RFEPCT, aquelas que são desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) possuem diferentes atributos fundamentais. Há qualidades que as identificam e que sustentam a particularização de sua natureza dentro do rol das ações educativas desenvolvidas na instituição. E é isso que nos interessa investigar nesta pesquisa.

Uma pesquisa de teor ontológico inclui a análise de seus relacionamentos e dimensionalidades. O alcance dos elementos mais essenciais que compõem a natureza de um ser [ou da ação desse ser] precisa considerar, também, aquilo que a forma atual do ser [ainda] não é. Pois, “O realizado [ou, a forma atual das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os)] é uma parte ínfima do possível. [Essa forma atual] é plen[a] de possibilidades não realizadas” (Vigotski, 1925/2023, p. 41). Assim, aquilo que *não é* também se insere em uma pesquisa de teor ontológico. A exposição dos participantes da pesquisa, por meio dos dados, em termos do que afirmam não serem (o não ser) as ações educativas que desenvolvem e/ou do que desejam que fossem (a possibilidade do ser) essas mesmas ações educativas, pode apoiar o esclarecimento das suas características essenciais (a compreensão atual do que são).

De forma semelhante, não é possível analisar aquilo que um ente é de forma desassociada, por exemplo, da história de sua constituição, do meio sociocultural no qual esteve e está inserido, das mediações envolvidas, dos sujeitos e interações desencadeadas, das contradições/dramas vivenciados etc. Enfim, há uma totalidade na qual cada natureza específica está inserida. O heterogêneo contém em si nuances do homogêneo. Da mesma forma que aquilo que é visto como homogêneo contém uma heterogeneidade intrínseca. As diferentes dimensões da totalidade se encontram em contínuo relacionamento. Há uma simbiose entre os elementos do que é universal e do que é particular. Um ser [ou ação do ser] não contém somente qualidades que o particularizam. Dentre as várias qualidades que detém, há aquelas que lhe conferem contiguidade e lhe inserem em um universo mais geral.

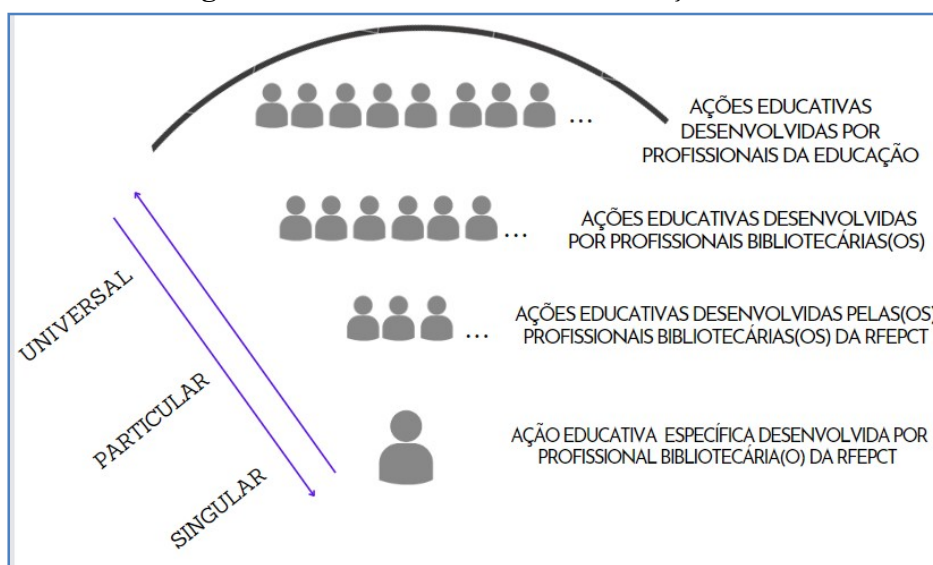
Assim, do ponto de vista ontológico, as ações educativas possuem diferentes dimensões – que as singularizam e as particularizam –, da mesma forma que

Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única [**singularidade**], portanto diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas “folha” [**universalidade**] implica que todas elas tem algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a

particularidade que as une (Tonet, 2013, p. 113).

Esse exemplo ilustra como, do ponto de vista ontológico, a realidade possui diferentes dimensões. Vale ressaltar a importância de compreender essa multidimensionalidade de forma dialética e sistêmica. Identifico uma ação educativa singular que se mostra na realidade por meio de um ato específico desenvolvido por uma/um profissional bibliotecária(o) da RFEPCT. Há, também, numa outra dimensão, as ações educativas que são comuns às(aos) bibliotecárias(os) da RFEPCT e estão unidas por particularidades coletivas. Há, ainda, uma dimensão que abarca as(os) bibliotecárias(os) das mais diversas instituições os quais, mesmo de diferentes locais, compartilham de particularidades em seu fazer educativo. Além disso, há uma dimensão mais abrangente de ações educativas, isto é, aqueles atos já universalizados na área da educação. Para apoiar o esclarecimento, essas dimensões estão representadas na figura a seguir.

Figura 1 – Diferentes dimensões das ações educativas



Fonte: desenvolvida pela autora, 2024.

De certo, essas diferentes dimensões poderiam ser desdobradas ainda mais profundamente, mas essa figura esquemática já atende aos objetivos da exemplificação das dimensões ontológicas da realidade a partir das correlações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Cabe, assim, sublinharmos aquilo que considero mais fundamental: a íntima articulação entre essas dimensões e suas naturezas. Considero que a natureza de uma ação educativa singular não é composta de características inatas ou espontâneas. Pelo contrário,

tem raízes sociais. Os elementos mais gerais e essenciais presentes em uma ação educativa singular se constituem e são constituídos daqueles elementos mais gerais e essenciais presentes nas ações educativas particulares e universais. Existe um contínuo movimento dialético na constituição ontológica de cada uma dessas dimensões. Dito de outra forma, a natureza das ações educativas singulares é forjada na relação com as demais dimensões das ações educativas.

Dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento da natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT é a realidade empírica apreendida a partir das vivências dos sujeitos e dos *significados↔sentidos* construídos sobre seu trabalho específico (*dimensão singular↔dimensão particular↔dimensão universal*). Assim, partindo da concepção de que a categoria ontológica fundante do mundo social é, justamente, o trabalho (Lukács, 1966/2014; Saviani, 1984; Tonet, 2013), justifica-se considerarem as próprias acepções das(os) trabalhadoras(es) como fontes primárias de dados para a apreensão dos elementos essenciais que delineiam a natureza dessas ações educativas.

Contudo, em um estudo desenvolvido sob o ponto de vista ontológico, como bem esclarece o professor Ivo Tonet¹⁹ (2013, p. 14), “[...] não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto”. Assim, impõe-se o desafio de apreender a realidade e a historicidade intrínsecas dessas ações educativas singulares, traduzindo as relações – sempre mediadas – das diversas partes que as compõem e as particularizam dentro do universo das ações educativas. Isso se justifica, pois, na perspectiva ontológica, “[...] o conhecimento é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e dos diversos elementos que o constituem” (Tonet, 2013, p. 107).

Dessa forma, a investigação ontológica das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT não pode ser dissociada da própria natureza da educação, isto é, o processo que lhe deu origem. O professor Dermeval Saviani, ao longo da palestra proferida em 1984, qual fora posteriormente publicada pelo periódico *Em aberto* com o título *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, expõe claramente algumas das características ontológicas da educação – entendida aqui como uma dimensão universal.

¹⁹ O professor Ivo Tonet é mestre em filosofia (UFMG) e doutor em educação (UNESP/Campus Marília). Professor de filosofia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 1980, produzindo diversos textos direcionados à discussão de temáticas atreladas ao socialismo, marxismo, política e educação. No contexto educacional, destacam-se os livros *Educação, cidadania e emancipação humana* (segunda edição publicada pela editora UFAL em 2013) e *Educação contra o capital* (terceira edição publicada pelo Instituto Lukács em 2016).

Sobre a natureza da educação ele define:

[...] a compreensão da **natureza da educação enquanto um trabalho não-material** [...] nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de **elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular**, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas [ensino] historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 1984, p.6, grifos meus).

O autor aponta que a característica fundamental da educação é justamente o ato de trabalho do homem sobre o homem, isto é, o trabalho não material que busca elevar o *Homo sapiens* (primeira natureza, meramente biológica) à condição de ser humano (segunda natureza, humanidade produzida histórica e coletivamente) por meio do trabalho educativo que permite a apropriação dos conteúdos do mundo cultural e simbólico²⁰ às novas gerações. Assim, a natureza da educação – composta do trabalho não material – não busca a construção de um produto final, um produto material. Pelo contrário, constitui-se como um trabalho da esfera da aquisição do *habitus*, isto é, o alcance da humanidade em cada indivíduo singular. Considero oportuno frisar, por mais que não seja o objetivo central deste momento, como a indissolubilidade da relação *trabalho↔educação* se faz presente na estruturação da natureza da educação. Pois, como aponta o próprio Saviani ao longo do texto *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, “O que o homem é, é-o pelo trabalho. [...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. [...] precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é [...] um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). E, como também nos lembra a literatura, “[...] a mais premente necessidade de um ser humano era [e ainda é] tornar-se um ser humano” (Lispector, 2020, p. 88).

Assim, a natureza da educação é pautada no trabalho não material de socialização do conhecimento acumulado historicamente (ciência) e dos aspectos de valorização (ética) e de simbolização (arte) aos indivíduos, produzindo-os, humanizando-os.

É interessante pontuar que correlação entre a apropriação cultural e a constituição do sujeito-social, de alguma forma, também está presente na definição da própria natureza da

²⁰ Corroboro a acepção de que a “[...] **cultura** deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados, e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social” (Ramos, 2010, p. 49).

profissão da pessoa bibliotecária. O Código de Ética e Deontologia (2018) afirma:

Art. 2º – **A profissão de Bibliotecário tem natureza sociocultural** e suas principais características são a prestação de serviços de informação à sociedade e a garantia de acesso indiscriminado aos mesmos, livre de quaisquer embargos (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018b, p. [1]).

Ora, se a profissão da pessoa bibliotecária tem natureza sociocultural, parto da premissa de que as ações educativas desenvolvidas por tais sujeitos – ato de trabalho – coadunam com a natureza da profissão, sendo, também, socioculturais. E, nesse sentido, as ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) não podem se dissociar da busca por “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 1984, p.2).

Assim, a investigação ontológica que busca compreender a natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) requer uma base epistemológica que considere que tais ações não podem ser analisadas segregadamente pela área da educação ou pela área da biblioteconomia. Tais ações educativas fazem parte de uma totalidade que é formada por uma complexa rede de interconexões históricas e culturais e estão em constante movimento, mudança e transformação. Diante disso, adoto a teoria histórico-cultural e o método materialista histórico dialético – por considerá-los a base epistemológica que possibilita o desenvolvimento de uma dialética entre o que é (o ontológico) e o indissociável processo de constituição e transformação daquilo que é (o processo sócio-histórico), pois “[...] cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social” (Tonet, 2013, p. 114).

Isto posto, adiante, apresentarei o MS sobre as ações educativas desenvolvidas pelas(os) profissionais bibliotecárias(os). Esse olhar para a realidade se mostrou fundamental para apoiar a compreensão das concepções produzidas pela comunidade científica sobre a temática no período compreendido entre 2014 e 2023.

3 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

Para algo existir mesmo — um deus, um bicho, um universo, um anjo... — é preciso que alguém tenha consciência dele. Ou simplesmente que o tenha inventado (Quintana, 2013, p.77).

A realidade empírica é ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim sendo, analisar as discussões da comunidade científica sobre as ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) se tornou um requisito para se palmilhar o caminho de construção do conhecimento científico sobre essa realidade específica a partir de bases mais sólidas.

O Mapeamento Sistemático (MS)²¹ apresentado nos parágrafos a seguir é considerado um estudo secundário, ou seja, um compilado de informações construído a partir de fontes originais/documentos primários, o qual buscou identificar o conteúdo relacionado ao assunto, promovendo uma visão geral sobre o tema e suas possíveis lacunas (Falbo; Souza; Felizardo, 2017). Segundo Felizardo *et al.* (2017), um MS possui três etapas distintas: o planejamento (protocolo e string de busca), a condução e a publicação dos resultados. Cada uma delas é apresentada a seguir.

O **planejamento do MS** foi iniciado pela definição de um protocolo composto das questões de pesquisa, da estratégia de busca, da definição das fontes de pesquisa, da *string* de busca, dos critérios de seleção (inclusão e exclusão) e da definição dos critérios de qualidade.

O quadro representativo do protocolo do MS foi construído com o apoio de uma planilha do Microsoft Excel²². A planilha foi organizada em diferentes abas, sendo possível consultar, além do protocolo do MS, os metadados de todos os artigos recuperados.

Um dos principais pontos presentes no protocolo do MS diz respeito à definição da *string* de busca. Ela é formada por um “conjunto de palavras e termos [descritores] referente ao tema de pesquisa conectados por operadores lógicos [operadores booleanos]” (Felizardo *et al.*, 2017, p. 28). Inicialmente, os termos “biblioteca”, “bibliotecário” e “ação educativa” foram identificados como possíveis descritores de pesquisa. Entretanto, tornou-se necessário

²¹ Este foi o segundo MS realizado ao longo desta pesquisa. O primeiro, realizado ainda no contexto do projeto de pesquisa inicial, está disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/preprint/utilizacao-do-youtube-no-desenvolvimento-de-praticas-educativas-em-bibliotecas-um-mapeamento-sistematico-2305187> . Acesso em: 23 out. 2024.

²² Os dados do protocolo do MS estão disponíveis em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1p4pYcD_UYEtAwYD3U7qHoWRE_59T8ScV/edit?gid=584718254#gid=584718254 Acesso em: 13 abr. 2025.

avaliar se, de fato, seriam os mais adequados para retornar resultados relevantes de busca. Para isso, buscou-se validar tais termos em quatro diferentes tesouros²³: *ERIC Thesaurus*²⁴, *Thesaurus for Education Systems in Europe (TESE)*²⁵, *Unesco Thesaurus*²⁶ e *Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED)*²⁷. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos resultados dessa validação.

Quadro 1 – Identificação de descritores em tesouros selecionados

<i>Descritor</i>	<i>ERIC Thesaurus</i>	<i>Thesaurus for Education Systems in Europe (TESE)</i>	<i>Unesco Thesaurus</i>	<i>Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED)</i>
Biblioteca	- <i>Libraries</i> (bibliotecas). Escopo: instituições que abrigam coleções de recursos de informação sistematicamente adquiridos e organizados e geralmente prestam assistência aos usuários.	- <i>Library</i> (biblioteca). Termo mais amplo: instalações educacionais.	- <i>Libraries</i> (bibliotecas). conceitos relacionados: centro de material didático; fonte de informação.	- O termo biblioteca sempre aparece associado a um predicativo como, por exemplo: biblioteca escolar; biblioteca universitária. Termo mais amplo: dependências pedagógicas
Bibliotecário	- <i>Librarians</i> (bibliotecários). Termo mais amplo: pessoal de biblioteca/cientistas da informação.	- <i>Librarian</i> (bibliotecário). Termo mais amplo: pessoal não docente.	- <i>Librarians</i> (bibliotecários). Conceitos relacionados: formação em biblioteconomia; profissão.	- Bibliotecário Termo mais amplo: profissional da informação
Ação educativa	- <i>Educational practices</i> (práticas educacionais). Escopo: operações habituais na educação, desde o sistema educacional como um todo até a sala de aula ou professor individual.	- <i>Educational activities</i> (atividades educacionais). Termo mais amplo: ensino e aprendizagem /processos e metodologias.	Não foram localizados termos que pudessem ser correlacionados com a expressão “ação educativa”. diante desse impasse, se verificou a presença dos termos <i>educational</i>	- Ação educativa Termo mais amplo: educação-processo.

²³ Etimologicamente, a expressão thesaurus “[...] vem do grego e do latim e significa tesouro tendo sido usado durante muitos séculos para designar léxico, ou tesouro de palavras. [...] Tesouro tem sido definido como linguagem documentária. [Trata-se] de uma relação de termos de um domínio, relacionados entre si, com objetivo de indexação/recuperação em um sistema de recuperação de informação” (Campos; Gomes, 2006, p. 349–350).

²⁴ Disponível em: <https://eric.ed.gov/> Acesso em 05 fev. 2024.

²⁵ Disponível em: <https://www.vocabularyserver.com/eurydice/en/> Acesso em 05 fev. 2024.

²⁶ Disponível em: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> Acesso em: 05 fev. 2024.

²⁷ Disponível em: <https://vocabularyserver.com/brased/> Acesso em: 05 fev. 2024.

	- <i>Educational attitudes</i> (atitudes educacionais). Escopo: atitudes em relação ou sobre a educação. - O termo “<i>educational action</i>” não apresentou resultados ou sugestões.	- <i>Guidance service</i> (serviço de orientação). Escopo: serviço que oferece aconselhamento e orientação aos aprendentes. - O termo “<i>educational action</i>” não apresentou resultados ou sugestões.	<i>action, educational practices, educational attitudes, educational activities e guidance service</i> (já identificados na ERIC e na TESE). Tais descritores não foram localizados na <i>Unesco Thesaurus</i>.	
--	--	---	--	--

Fonte: desenvolvido pela autora, fev./2024.

A busca com base nos descritores “*biblioteca*” e “*bibliotecário*” não apresentou dificuldades e gerou resultados positivos nos quatros tesauros analisados. Para esses itens, percebe-se a possibilidade de utilização de sinais que possam ajudar na revocação de palavras semelhantes que apresentem sufixos variados. Assim, a utilização de *librar** possibilitaria a recuperação de *library, libraries, librarian, librarians*, dentre outras associadas.

Por outro lado, observou-se que o descritor “*ação educativa*” aparece apenas no BRASED, inferindo a possibilidade de a terminologia ser mais restrita ao contexto nacional. Nas outras bases, empenhou-se o esforço de buscar com base em descritores similares que mais se aproximassem da expressão “*ação educativa*”. As opções “*Educational action*”, “*Educational Practices*”, “*Educational Attitudes*”, “*Educational activities*” e “*Guidance service*” foram selecionadas e estão na composição da *string* de busca associadas ao operador booleano OR.

A primeira versão da *string* de busca foi composta da seguinte forma: (*librar** AND *educat**) (Título) AND (“*educational action*” or “*educational practices*” or “*educational attitudes*” or “*educational activities*” or “*guidance service*”) (Todos os campos).

A base de dados inicialmente escolhida para a aplicação dessa estratégia de busca foi a coleção principal da *Web of Science*²⁸. O resultado da busca inicial retornou apenas 24 itens, conforme aponta a figura a seguir.

²⁸ Trata-se de uma base de dados multidisciplinar, com ampla abrangência internacional, que disponibiliza dados referenciais de pesquisas científicas. Além de sua abrangência e relevância, a escolha por essa plataforma se justifica pela interface de fácil uso e pelas funcionalidades que favorecem a execução dos testes e ajustes na estruturação da *string* de busca. Destaca-se que acesso à Coleção Principal da *Web of Science* só se tornou possível por meio do uso de *login/senha*

Figura 2 – Aplicação teste da *string* de busca - *Web of Science*

Type	Search Query and Results	Database	Results
Current session	Export ▾		
☐ Search	(librar* AND educat*) (Title) and ("educational action" OR "educational practices" OR "educational attitudes" OR "educational activities" OR "guidance service") (All Fields)	Web of Science Core Collection	24 Show editions ▾

Fonte: <https://www-webofscience.ez338.periodicos.capes.gov.br/wos/history>
Acesso em: 05 fev. 2024.

A análise dos títulos e resumos dos itens recuperados evidenciou três importantes questões:

- Considerando os objetivos desta tese, tornou-se necessário evidenciar o descritor *librarian** no campo de busca *title*. Assim, o descritor *librar** foi substituído por *librarian** ;
- Considerando a presença do descritor *educat** no campo de busca *title*, mostrou-se redundante e sua permanência ao longo da *string* de busca foi revista. Assim, por exemplo, a expressão “*educational action*” foi redefinida para *action* ;
- Considerando que os descritores *literacy*²⁹ e *cultural* se mostraram presentes nos resumos de alguns dos 24 itens recuperados, a relação dos itens com o objeto de pesquisa e a presença de ambos nos quatro tesouros analisados, os descritores foram incluídos na *string* de busca.

Assim, a *string* de busca já remodelada é expressa da seguinte forma: (*librarian* AND educat**) (Título) AND *librar** (Tópico) AND (*action* OR practic* OR attitud* OR activit* OR service* OR literacy OR cultura**) (Tópico). Assim, com a definição do

disponibilizados pelo *Portal de Periódicos CAPES*. Registro meu reconhecimento a todas as instâncias públicas envolvidas na conquista e na manutenção desse acesso. Mais informações sobre a *Web of Science* em: <http://webofscience.help.clarivate.com/en-us/Content/home.htm> Acesso em: 09 fev. 2024.

²⁹ Considerando a especificidade do termo, cabe esclarecê-lo brevemente. *Literacy*, traduzido recorrentemente como letramento, se refere ao processo de interação do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, está associado ao processo sócio-histórico de desenvolvimento/aplicação das habilidades da leitura e da escrita (Soares, 2017; Tfouni, 2006). Nesse sentido, vale ressaltar que alfabetização e letramento não são termos sinônimos, pois uma pessoa que, “[...] sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada mas não é letrada (Soares, 2017, p. 36, grifos no original).

protocolo de pesquisa e o estabelecimento da *string* de busca, concluiu-se a etapa de planejamento do MS.

O MS foi conduzido em fevereiro/2024 resultando, inicialmente, em 190 itens recuperados. Contudo, conforme prevê o protocolo do MS, algumas delimitações foram feitas. O primeiro recorte diz respeito à tipologia do documento. Somente artigos científicos foram considerados para esse mapeamento. Livros, capítulos de livros, resenhas, materiais editoriais etc. foram excluídos. A segunda análise diz respeito ao período/data de publicação dos artigos, sendo definido como de dez anos (2014 a 2023). O terceiro afunilamento se refere às áreas do conhecimento às quais os artigos devem se vincular, a saber: educação, ensino, biblioteconomia, ciência da informação ou multidisciplinar. Após esses ajustes, foram selecionados 70 artigos, conforme aponta a figura a seguir.

Figura 3 – Aplicação da *string* de busca remodelada - *Web of Science*

Type	Search Query and Results	Database	Results
Current session	Export ▾		
☐ Search	(librarian* AND educat*) (Title) and librar* (Topic) and (action* OR practic* OR attitud* OR activit* OR service* OR literacy OR cultura*) (Topic) and 2014 or 2015 or 2016 or 2017 or 2018 or 2019 or 2020 or 2021 or 2022 or 2023 (Publication Years) and Information Science Library Science or Education Educational Research (Research Areas) and Review Article or Article or Proceeding Paper or Early Access (Document Types)	Web of Science Core Collection Show editions ▾	70

Fonte: <https://www-webofscience.ez338.periodicos.capes.gov.br/wos/history> Acesso em: 05 fev. 2024.

Os principais metadados dos 70 artigos foram exportados para uma planilha do *Microsoft Excel*. A partir de então, o critério de inclusão e os critérios de exclusão foram aplicados.

Inicialmente, realizou-se a análise do título e do resumo para avaliar se o artigo cumpria o requisito proposto como único critério de inclusão, ou seja, se “o estudo abordaria/discutiria ações educativas promovidas por bibliotecárias(os)”. Dos 70 artigos selecionados, 22 atenderam ao critério de inclusão, sendo os demais descartados por algum critério de exclusão previsto no MS. O quadro a seguir indica os principais metadados dos artigos selecionados.

Quadro 2 – Artigos selecionados / MS na coleção principal da *Web of Science*

	Ano	Referência do artigo	Título em português (tradução minha)
1	2019	MIRANDA, Ana Maria Mendes; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Educação para a competência em informação e as ações realizadas por bibliotecários. Em Questão , Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 13–39, set./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/86324/53336 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Educação para a competência em informação e ações realizadas por bibliotecários
2	2021	OKADA, Tamires Cassia Rodrigues; ALCARÁ Adriana Rosecler. O bibliotecário como educador e multiplicador da competência em informação. Revista ibero-americana de ciência da informação , Brasília, DF, v.14, n. 3, p. 786–807, set./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/36725/31354 . Acesso em: 31 mar. 2025.	O bibliotecário como educador e multiplicador da competência em informação
3	2019	SANCHES, Tatiana; BORGES, Maria Manuel. New data on knowledge and application of information literacy framework in higher education libraries: results of a questionnaire survey to Portuguese librarians. Qualitative and Quantitative Methods in Libraries , Athens, GR, v. 8, n. 4, p. 561-578, Dec. 2019. Disponível em: http://www.qqml.net/index.php/qqml/article/view/537/544 . Acesso em: 31mar. 2025.	Novos dados sobre conhecimento e aplicação do <i>information literacy framework</i> em bibliotecas do ensino superior: resultados de um inquérito por questionário a bibliotecários portugueses
4	2020	MERGA, Margaret K. School librarians as literacy educators with in a complex role. Journal of Library Administration , Philadelphia, v. 60, n. 8, p. 889–908, 21 Sept. 2020. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01930826.2020.1820278?needAccess=true . Acesso em: 31 mar. 2025.	Bibliotecários escolares como educadores de alfabetização dentro de um papel complexo
5	2019	LECEA, Marisha; PEREZ-STABLE, Maria A. Success of reiterative instruction: looking at faculty-librarian collaboration to improve information literacy in political science education. College & Undergraduate Libraries , Ohio, US, v. 26, n. 1, p. 35–51, 8 Mar. 2019. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10691316.2019.1575305 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Sucesso da instrução reiterativa: olhando para a colaboração professor-bibliotecário para melhorar a alfabetização informacional na educação em ciências políticas
6	2022	SANCHES, Tatiana; LOPES, Carlos; ANTUNES, Maria Luz. Critical thinking in information literacy pedagogical strategies: new dynamics for higher education throughout librarians' vision. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION ADVANCES, 8th., 2022, Valencia. Proceedings [...]. Valência: Universitat Politècnica de València, 2022, p. 489-496. Disponível em: https://archive.headconf.org/head22/wp-content/uploads/pdfs/14476.pdf . Acesso em: 31 mar. 2025.	Pensamento crítico nas estratégias pedagógicas de alfabetização informacional: novas dinâmicas para o ensino superior na visão dos bibliotecários
7	2015	SHYH-MEE, Tan; KIRAN, Kaur; DILJIT, Singh. Examining school librarians' readiness for information literacy education implementation. Malaysian Journal of Library and Information Science , Kuala Lumpur, v. 20, n. 1, p. 79-97, 2015. Disponível em:	Examinando a prontidão dos bibliotecários escolares para a implementação da educação em alfabetização informacional

		http://mojem.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/1761/2539 Acesso em: 31 mar. 2025.	
8	2020	KINGSLAND, Emily S.; ISUSTER, Marcela Y. A different ball game: physical education students experiences in librarian-led Wikipedia assignments. The Journal of Academic Librarianship , Amsterdam, v. 46, n. 1, p. 1-10, Jan. 2020. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S009913331930271X?via%3Dihub . Acesso em: 31 mar. 2025.	Um jogo diferente: experiências de estudantes de educação física em tarefas da <i>Wikipédia</i> lideradas por bibliotecários
9	2016	ADAMS, Nancy E.; GAFFNEY, Maureen A.; LYNN, Valerie. The role of evidence-based practice in collaborations between academic librarians and education faculty. Libraries and the Academy , Baltimore, US, v. 16, n. 4, p. 697-720, Oct. 2016. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/632341 . Acesso em: 31 mar. 2025.	O papel da prática baseada em evidências nas colaborações entre bibliotecários acadêmicos e professores de educação
10	2019	GEORGE, Sarah; ROWLAND, Jennifer. Demonstrating the impact of your teaching: benefits of Higher Education Academy Fellowship for librarians. Health Information and Libraries Journal , Glasgow, UK, v.36, p. 288-293, Sept. 2019. <i>Online</i> . Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hir.12272 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Demonstrando o impacto do seu ensino: benefícios da bolsa da Academia de Ensino Superior para bibliotecários
11	2023	SAIB, Mousin Omar; RAJKOOMAR, Mogiveny; NAICKER, Nalindren; OLUGBARA, Cecilia Temilola. Digital pedagogies for librarians in higher education: a systematic review of the literature. Information Discovery and Delivery , Bradford, UK, v. 51, n. 1, p. 13–25, 6 Jan. 2023. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/idd-06-2021-0066/full/pdf?title=digital-pedagogies-for-librarians-in-higher-education-a-systematic-review-of-the-literature . Acesso em: 31 mar.2025.	Pedagogias digitais para bibliotecários do ensino superior: uma revisão sistemática da literatura
12	2020	HESS, Amanda Nichols. Instructional experience and teaching identities: how academic librarians' years of experience in instruction impact their perceptions of themselves as educators. Communications in Information Literacy , New York, v. 14, n. 2, p. 153–180, 2020. <i>Online</i> . Disponível em: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1359&context=comminfolit . Acesso em: 31 mar. 2025.	Experiência instrucional e identidades docentes: como os anos de experiência docente dos bibliotecários acadêmicos impactam suas percepções de si mesmos como educadores
13	2022	GILL, Kayce D.; PARKER, Robin. An untapped resource? Opportunities for faculty-librarian collaboration to enhance drug information resource utilization in pharmacy education. Journal of the Medical Library Association , Pittsburgh, US, v. 110, n. 4, p. 478–484, Oct. 2022. <i>Online</i> . Disponível em: https://jmla.mlanet.org/ojs/jmla/article/view/1486 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Um recurso inexplorado? Oportunidades para a colaboração do corpo docente para aprimorar a utilização de recursos de informações sobre medicamentos em educação farmacêutica
14	2022	CARVALHO, Sandra Maria Souza de; SILVEIRA, Rogerio Zanon da; MIGUEL, Marcelo Calderari. O bibliotecário e a ação prática de contar história: uma atividade educativa viável e	O bibliotecário e a ação prática da narrativa de histórias: uma atividade educacional viável e

		incentivada nas bibliotecas escolares de Vila Velha, Espírito Santo. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação , Brasília, v. 15, n. 3, p. 623-646, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/33087/35262 . Acesso em: 31 mar. 2025.	incentivada nas bibliotecas escolares em Vila Velha, Espírito Santo.
15	2021	COSTA, Maurício José Moraes; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes. Biblioteca pública, memória e educação patrimonial: a atuação interdisciplinar do bibliotecário e do turismólogo nos serviços educativos da Biblioteca Pública Benedito Leite. Perspectivas em Ciência da Informação , Belo Horizonte, v. 26, n. 4, p. 65-91, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/37613/29282 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Biblioteca pública, memória e educação patrimonial: a prática interdisciplinar de bibliotecários e turismólogos nos serviços de educação da Biblioteca Pública Benedito Leite
16	2017	OLIVEIRA, Antonio Barbosa de Jose; CRANCHI, Daniela Carvalho. O papel da biblioteca universitária como espaço de afiliação estudantil e o bibliotecário como educador e agente inclusivo. Informação e Sociedade , João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 35-47, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/32654/18343 . Acesso em: 31 mar. 2025.	O papel da biblioteca universitária como espaço de afiliação estudante e do bibliotecário como educador e agente inclusivo
17	2023	STRIČEVIĆ, Ivanka; RUBINIĆ, Dora. Librarians assistance to students in the information seeking process: perspectives of higher education teachers and librarians. The Journal of Academic Librarianship , Baltimore, US, v. 49, n. 1, Jan. 2023. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S009913332001458 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Auxílio dos bibliotecários aos estudantes no processo de busca de informação: perspectivas de professores do ensino superior e bibliotecários
18	2022	SANCHES, Tatiana. Digital fluency and ethical use of information: the role of higher education librarians. Qualitative and Quantitative Methods in Libraries , Athens, GR, v. 11, n. 3, p. 473-487, Sept. 2022. <i>Online</i> . Disponível em: https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/775/684 . Acesso em: 31mar. 2025.	Fluência digital e uso ético da informação: o papel dos bibliotecários do ensino superior
19	2021	SCHULTZ, Teresa Auch; AZADBAKHT, Elena. Open but not for all: a survey of open educational resource librarians on accessibility. College & Research Libraries , Chicago, US, v. 82, n. 5, p. 755-769, Jul.. 2021. <i>Online</i> . Disponível em: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/25018/32880 . Acesso em: 31mar. 2025.	Aberto, mas não para todos: uma pesquisa com bibliotecários de recursos educacionais abertos sobre acessibilidade
20	2021	LOVASIK, Brendan P.; HAYDEK, John P.; RUTLEDGE, Hannah; LAWSON, Emily; BUCHTER, D. Susie; DELMAN, Keith A.; DRESSLER, Daniel D. Clinical case-conference blogs: integrating clinical librarians to enhance resident education and enforce ACGME competencies. Medical Science Educator , Maryland, US, v. 31, n. 2, p. 375-380, Feb. 2021. <i>Online</i> . Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8368700/ . Acesso em: 31 mar. 2025.	Blogs de conferências de casos clínicos: Integrando bibliotecários clínicos para aprimorar a educação dos residentes e reforçar as competências do ACGME

21	2020	PREMI, Zahra; FULLER, Kaitlin; RAWORTH, Rebecca. A cross-sectional survey on academic librarian involvement in evidence-based medicine instruction within undergraduate medical education programs in Canada. Journal of the Canadian Health Libraries Association = Journal de l'Association des bibliothèques de la santé du Canada , Alberta, CA, v. 41, n. 3, p. 104-125, Dec. 2020. <i>Online</i> . Disponível em: https://journals.library.ualberta.ca/jchla/index.php/jchla/article/view/29458/21728 . Acesso em: 31 mar. 2025.	Uma pesquisa transversal sobre o envolvimento de bibliotecários acadêmicos no ensino de medicina baseada em evidências em programas de graduação em medicina no Canadá
22	2019	WILLIAMS, Rachel. D.; WILLETT, Rebekah. Makerspaces and boundary work: the role of librarians as educators in public library makerspaces. Journal of Librarianship and Information Science , Wellington, UK, v. 51, n. 3, p. 801-813, Sept. 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961000617742467 . Acesso em: 24 jan. 2025.	<i>Makerspaces</i> e trabalho de fronteira: o papel dos bibliotecários como educadores em <i>makerspaces</i> de bibliotecas públicas

Fonte: desenvolvido pela autora, 2024.

Realizou-se uma leitura mais ampla desse material para identificar respostas às questões levantadas no protocolo do MS, dentre elas: a localização preponderante das publicações; a tipologia da ação educativa e sua identificação como uma das atribuições da(o) profissional bibliotecária(o); a correlação entre ação educativa e a tecnologia, dentre outras questões.

Os **resultados do MS** apontam para o predomínio de publicação dos trabalhos (20 artigos) em periódicos com o escopo direcionado à biblioteconomia e/ou à ciência da informação. Apenas dois trabalhos foram publicados em periódicos/eventos vinculados à área da educação. Esse indicativo exemplifica como as discussões sobre ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) estão apartadas nas áreas da educação e da biblioteconomia.

A correlação entre as(os) bibliotecárias(os) e as ações educativas foi unânime nos 22 trabalhos analisados. Tal fato já era esperado, pois esse aspecto está presente como critério de inclusão dos artigos neste MS. Entretanto, é válido observar as expressões/trechos que explicitam (em maior ou menor grau) essa correlação, como, por exemplo: “bibliotecário educador” (Okada; Alcará, 2021, p. [786]); “o valor do ensino bibliotecário” (Lecea; Perez-Stable, 2019, p. [35], tradução minha); “estratégias pedagógicas utilizadas por bibliotecários” (Sanches; Lopes; Antunes, 2022, p. 489, tradução minha); “validar o papel dos bibliotecários como pedagógico e intrínseco ao processo de aprendizagem” (George; Rowland, 2019, p.

291, tradução minha); e “bibliotecários como especialistas em informação e educadores” (Williams; Willett, 2019, p. [801], tradução minha).

A maioria dos artigos foi publicada em periódicos estadunidenses (sete artigos), destacando-se, em sequência, periódicos internacionais (cinco artigos) e brasileiros (cinco artigos). Também se mostraram presentes periódicos oriundos do Reino Unido (dois artigos), Espanha (um artigo), Malásia (um artigo) e Canadá (um artigo). As(os) autoras(es) são, em maioria, filiadas(os) a instituições estadunidenses (sete artigos), destacando-se, em sequência, brasileiras (cinco artigos) e portuguesas (três artigos).

Buscou-se identificar as tipologias das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) às quais os 22 artigos selecionados neste MS se referiam. Para apoiar a descrição dessas tipologias, criaram-se nove códigos, que apresentaram, no total, 27 ocorrências. Esclarece-se que alguns artigos apontaram, concomitantemente, duas ou três tipologias de ações educativas. A figura a seguir ilustra tais códigos criados e seu quantitativo de ocorrências para melhor visualização dos dados gerados.

Figura 4 – Códigos representativos das tipologias de ações educativas identificadas no MS

	Tipologia(s) apresentada(s) por cada um dos 22 artigos
1	<i>Information literacy</i>
2	Literacia
3	<i>Information literacy</i>
4	Literacia/Literatura
5	Aula/Curso
6	Curso
7	<i>Information literacy</i>
8	Jogo
9	<i>Information literacy</i>
10	Descrita de forma abrangente
11	Descrita de forma abrangente
12	<i>Information literacy</i>
13	Jogo/Curso
14	Contação de histórias
15	Descrita de forma abrangente
16	Descrita de forma abrangente
17	<i>Information literacy</i>
18	Descrita de forma abrangente
19	Curso
20	Criação de recurso educativo
21	Aula/Curso
22	Aula/Curso

Quantitativo de tipologias específicas

Códigos_Tipologias de Ações educativas

Curso	6
Aula	3
Jogo	2
Contação de histórias	1
Criação de recurso educativo	1

13

Quantitativo de tipologias não específicas

Códigos_ Áreas temáticas

<i>Information literacy</i>	6
Literacia	2
Literatura	1

Descrita de forma abrangente	5
------------------------------	---

14

Fonte: desenvolvida pela autora, 2024.

Podem-se identificar 13 ocorrências de tipologias de ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) expressas de forma específica. São elas: cursos (seis ocorrências); aulas

(três ocorrências); jogos (duas ocorrências); contação de histórias (uma ocorrência); e criação de recursos educativos (uma ocorrência).

De outro lado, observa-se o quantitativo de 14 ocorrências em que essa especificidade não ocorreu. Diante disso, para se possibilitar a estratificação dos dados, criou-se uma codificação direcionada à área temática com à(s) qual(is) a ação educativa poderia ser vinculada. Foram gerados três códigos: *Information literacy* (seis ocorrências); literacia (duas ocorrências); e literatura (uma ocorrência). É importante sinalizar que alguns artigos se vincularam, concomitantemente, a mais de uma área temática, como, por exemplo, associando literacia e literatura. Contudo, outras cinco ocorrências de ações educativas mencionadas nos artigos se mostraram tão genéricas que não se pode identificar nem mesmo a área temática à qual poderiam se vincular. Houve, assim, a necessidade de se criar mais um código ainda mais amplo para contemplá-las. Ele foi intitulado “descrita de forma abrangente” (cinco ocorrências)

Identificou-se uma proeminência do termo *Information literacy*. Sobre ele, há uma diversidade de traduções possíveis como, por exemplo: competência em informação; competência informacional; letramento informacional; alfabetização informacional; fluência informacional, dentre outros. No Brasil, há um movimento em curso para a consolidação do uso do termo ‘competência em informação’. Nesta tese, optamos pela não tradução. Para Dudziak (2003, p. 28), a *information literacy* é definida como “[...] o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”.

Dessa forma, conclui-se que cerca de 50% do total de artigos analisados neste MS ou menciona apenas a área temática à qual a ação educativa está vinculada ou descrita de forma ampla/genérica. Esse dado, em específico, pode ser um indicativo da necessidade de maior investigação sobre a natureza dessas ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) as quais, muitas vezes, são discutidas teoricamente, mas os elementos essenciais que lhe conferem identidade e especificidade não são mencionados.

Os dados apontam, ainda, que metade do total de artigos analisados neste MS (11 artigos) correlaciona as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) com recursos tecnológicos. Outros dois textos fizeram essa correlação de forma pontual e os demais (nove artigos) não abordaram tal aspecto. Percebe-se, assim, que o vínculo com a tecnologia é

bastante significativo, mas não é um imperativo nas ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os).

Com relação às tipologias de pesquisa – considerando apenas aquelas expressas claramente pelos autores ao longo do texto – 40% dos artigos (nove artigos) não trouxeram nenhuma informação explícita sobre esse aspecto. Apenas 13% (três artigos) trouxeram informação sobre o tipo de pesquisa, considerando sua natureza, fins e meios. Observou-se que a pesquisa de natureza qualitativa (sete menções) se mostrou preponderante. Quanto aos fins, as pesquisas com intuítos exploratórios (cinco menções) e descritivos (duas menções) foram mencionadas. Uma diversidade de pesquisas foi caracterizada em termos dos meios utilizados, com destaque para o estudo de caso (três artigos). Houve menção também de pesquisa de campo, revisão de literatura, investigação narrativa, revisão sistemática e história de vida (um artigo para cada uma delas).

A(o) profissional bibliotecária(o) foi participante direta(o) na geração dos dados do *corpus* de pesquisa em 63% artigos (14 ocorrências) analisados, entretanto, o espaço amostral relatado pelos trabalhos é bastante diverso. Inclui, além de bibliotecárias(os), professores, outros profissionais da educação e alunos.

A maioria dos trabalhos (17 artigos) utilizou somente um instrumento para a coleta de dados da pesquisa, com destaque para o uso de questionários ou entrevistas. Apenas três trabalhos utilizaram dois ou mais instrumentos para a coleta de dados. De forma geral, 75% dos trabalhos lançaram mão dos questionários e/ou entrevistas no processo de coleta de dados. Os outros instrumentos mencionados nos artigos foram: observação direta, grupo focal, documentos, base de dados, perguntas/questões e dados estatísticos (cada um com uma ocorrência cada).

Não foi possível identificar o método de análise dos dados na maioria dos trabalhos (12 artigos). Naqueles que mencionaram, observou-se uma variedade de métodos, com uma sutil preponderância da análise de conteúdo (três artigos). Destaca-se a presença do software Nvivo para apoio nas análises (dois trabalhos).

A maioria das conclusões dos trabalhos traz uma percepção positiva (sete artigos) dos objetos analisados (projetos/atividades/recursos/ensino de biblioteca/bibliotecário-educador etc.). Destaca-se a recorrência da expressão “importante/importância” (em três artigos) atrelada à biblioteca e/ou à(ao) profissional bibliotecária(o). Identificou-se também uma percepção positiva quanto à biblioteca/bibliotecária(o), contudo, condicionada (seis artigos) ao estreitamento de vínculos institucionais, à superação da condição da alta carga de trabalho

e ao atendimento de expectativas/interesses dos alunos. Há conclusões que expressam orientações (dois artigos) indicando que as(os) bibliotecárias(os) estejam atentos às oportunidades de otimização dos recursos disponíveis e de ampliação da compreensão sobre as pedagogias e as competências digitais direcionadas aos ambientes on-line.

No capítulo adiante, abordo a base *teórico↔metodológica* da pesquisa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski e no materialismo histórico e dialético. Apresento a vivência como unidade de análise dos dados oriundos das entrevistas e as acepções sobre o meio, os sujeitos sociais e as ações educativas. Além disso, apresento as ferramentas, os procedimentos e o referencial analítico adotados.

4 CAMINHO TEÓRICO↔METODOLÓGICO

O método, ou seja, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência (Vigotski, 1927/2004, p. 346).

Busco, explicitamente, ao longo deste trabalho, uma prática investigativa pautada na perspectiva da unidade entre teoria, método, objeto, sujeitos e meio, não os apartando. A escolha por essa coesão, ao longo da prática de pesquisa – e sua expressão ao longo do texto – é fundamental para a construção analítica coerente com a base teórica que fundamenta esta tese, bem como para uma modelagem adequada das ferramentas e procedimentos de pesquisa. Mais do que uma escolha de cunho formal ou textual, essa perspectiva direcionada à unidade expressa a busca pelo alcance da compreensão da totalidade epistêmica acerca da realidade para além da soma de suas partes.

A investigação acerca da natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está alicerçada nos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de *Lev Semionovitch Vigotski* e no método dialético. A partir dessas bases, são apresentadas as concepções sobre a historicidade de tais ações educativas realizadas em bibliotecas.

Cabe, ainda, expressar que o conteúdo deste capítulo foi construído ao longo do processo de pesquisa, e não *a priori*. Além disso, aqui, o método é “[...] ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da pesquisa (Vygotski, 1930/2001, p.28, tradução minha). Esse contínuo movimento – dialógico e dialético – entre teoria e o método foi profícuo, gerando maior clareza ao caminho de análise. De outro lado, a prática da análise também entooou os aspectos teórico-metodológicos que precisavam ser destacados ou aprofundados ao longo do capítulo. Constituiu-se, continuamente, um belo movimento interno de acréscimo e lapidação, de construção e transformação teórico-metodológica.

4.1 A teoria histórico-cultural e o método materialista histórico dialético

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano foi estruturada, de forma mais sólida, nos últimos anos de vida de *Lev Semionovitch Vigotski* (1896-1934). E, ao aprimorar a fundamentação acerca da **constituição histórica e cultural dos processos psíquicos**

humanos, gerou uma ampla ruptura com as teorias psicológicas de cunho naturalista, mecanicista e idealista da época, refutando a adoção de apenas uma base epistemológica para explicar os fenômenos psíquicos humanos.

Vigotski desenvolveu uma *psicologia geral* capaz de explicar os aspectos universais do desenvolvimento humano por meio da **triangulação entre o biológico, o histórico e o cultural**. Ou seja, uma psicologia que passou a estudar o indivíduo social lançando mão de um amplo e complexo sistema de conceitos, tais como consciência; desenvolvimento humano (*cognitivo↔afetivo*); drama; funções psíquicas; historicidade; interiorização (*inter↔intrapsíquico*); linguagem; mediação (instrumentos e signos); meio (*social↔cultural*); significação (*significado↔sentido*); sistemas psicológicos; sociointeração; sujeito (*social↔cultural*); pensamento; *pereživânie* (vivência); personalidade, dentre vários outros.

Tal concepção superava o principal pensamento vigente à época, pautado no sistema da reflexologia, que considerava o comportamento humano um acumulado de reflexos (todas as sensações, a linguagem, os gestos, as emoções etc.), sem explicar seus mecanismos, composição ou estrutura. Para Vigotski (1925/2023, p.32; 34, grifos meus), definitivamente, o reflexo “[...] não pode[ria] se tornar o conceito fundamental da psicologia como ciência concreta sobre o desenvolvimento humano. [...] o reflexo é o alicerce, mas com isso não é possível dizer o que vai ser construído sobre esses alicerces”. Assim, explicitamente, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano deveria ser explicado sobre bases ampliadas, suplantando a limitada concepção que considerava apenas o herdado biologicamente, já que

O ser humano faz uso não apenas da experiência fisicamente herdada. Toda nossa vida, trabalho e comportamento são baseados no mais amplo uso da experiência das gerações anteriores, uma experiência que não é passada no nascimento, de pai para filho. Ela será convencionalmente denominada de **experiência histórica**. Ao lado dela pode ser colocada a **experiência social**, a experiência de outras pessoas, que constitui um componente bastante significativo do comportamento humano (Vigotski, 1925/2023, p.36, grifos meus).

O biológico é o alicerce do desenvolvimento humano, mas o estudo do que se desenvolverá sobre esse alicerce deve ser pautado a partir de uma compreensão sistêmica, isto é, por meio da **história social do sujeito**. É importante frisar que para a teoria histórico-cultural, as relações sociais se desencadeiam em um contexto cultural (estruturado

socialmente por meio de grupos, instituições, instrumentos e linguagens) e estão em um constante processo de mudança, isto é, são historicamente formadas e transformadas.

É bastante pertinente desvelar como o movimento de compreensão acerca da unidade sistêmica presente entre os conceitos da teoria histórico-cultural foi se constituindo, ao longo do processo de pesquisa. Sendo assim, cabe um breve registro de um desses momentos específicos.

Durante a leitura do texto *Vygotsky: el hombre y su teoria* (Wertsch, 1988)³⁰, que se propõe a gerar uma aproximação do leitor com a biografia vigotskiana, vivenciei o poder mobilizador que o objeto livro possui como instrumento mediacional. Iniciei a leitura apreciando os detalhes não só acerca do grande teórico e metodólogo em questão, mas também do apreciador das produções culturais artísticas. Iniciava-se, ali, uma aproximação mais íntima com o homem-teórico que ainda não havia se dado. Ao longo de uma breve leitura biográfica, percebi brotar um novo sentido – ou a estabilização de um sentido em desenvolvimento – acerca da não dicotomização *ciência↔arte*. Não pude terminar o livro de uma só vez. O momento requeria uma pausa. Um bom momento para abrir um livro de poesias. *Meu quintal é maior do que o mundo*, de Manoel de Barros (2015), saciou a urgente sede para que eu pudesse, em sequência, finalizar o texto de Wertsch.

Consciente de que a correlação *ciência↔arte* estava transcorrendo claramente no meu mundo *objetivo↔subjetivo*, tomei às mãos *Psicologia da Arte* e, folheando em busca de algo, reli uma antiga citação grifada:

São bem mais vigorosas aquelas teorias que mostram ser a arte uma descarga **indispensável** de energia nervosa e um procedimento complexo de equilíbrio do organismo e do meio nos momentos críticos do nosso comportamento. Só nos pontos críticos da nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isto nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a **arte exatamente como ato criador** (Vygotsky, [1924-1926]/1999, p.313).

O convite era explícito: a poesia requeria seu espaço nesta tese. De fato, a escrita sempre se mostrou um importante elemento mediador na organização do pensamento e na elaboração de processos, mas o drama³¹ se atrelava à possibilidade (ousadia?) *poesia↔tese*.

³⁰ Mais especificamente, o primeiro capítulo do livro intitulado *Vygotsky y la formacion social de la mente* do professor James V. Wertsch, publicado em 1988.

³¹ Minha compreensão acerca do conceito de drama está expressa no subcapítulo 4.2, no qual apresento a vivência como unidade de análise.

Encontrava-me no início do processo de desenvolvimento da habilidade de escrita poética, que é profundamente diversa da escrita acadêmica. Mesmo assim, aceitei o convite às outras formas de autoria a partir da compreensão de que a “[...] arte é o social em nós” (Vygotsky, [1924-1926]/1999, p.315). Esse ato criador da *cientista↔poetisa*, não utilitarista e em interação com a biografia do *homem↔teórico*³², se encontra no Apêndice A. De fato, todo poema é um inutensílio³³ mas foi, ao mesmo tempo, um lugar de pensar³⁴ fundamental nesta pesquisa.

Vigotski foi atravessado por uma formação que entrelaçou as mais diferentes esferas educativas, isto é, a presença da poesia e da leitura no ambiente familiar (contexto da educação informal), da filosofia com o apoio do professor particular Salomon (contexto da educação não formal) e do estudo do Direito em paralelo com a “literatura, filosofia e psicologia” (contexto da educação formal). Fez-me ainda mais sentido desenvolver uma investigação de teor ontológico com bases teóricas vigotskianas, pois, antes de desenvolver pesquisas de cunho psicológico, Vigotski se formou em filosofia. E buscou, ao longo de sua trajetória, a compreensão e o desenvolvimento do trabalho científico a partir da filosofia marxista, passando pela ontologia, pela epistemologia, pela estética e pela ética.

Além disso, nesse lugar de pensar, pude me aproximar da vida social e da atividade social produzidas ao longo de sua trajetória. Em síntese, por meio de uma poesia biográfica – vista aqui como uma produção cultural – acabei por materializar a indissociabilidade *individual↔social*, e enraizei a concepção de que o homem é “[...] o conjunto das relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vigotski, 1929/2000, p. 33).

Sobre esse aspecto, o Prof. Angel Pino Sirgado (2000) menciona que *o social e o cultural* são duas categorias fundamentais na teoria vigotskiana, fazendo-se presente em quase todos os escritos do autor. Inclusive, para Vigotski, “[...] tudo o que é cultural é social” (Vygotsky, [1933-1934]/1997, p. 106, tradução minha). Mas *o social e o cultural* não devem ser entendidos como categorias equivalentes na teoria histórico-cultural. Na realidade, o mundo social é considerado mais amplo (gênero) que o mundo cultural (espécie), isto é, o

³² Presume-se o potencial de alcance deste texto às(aos) leitoras(es) com formação em áreas diversas à educação, sobretudo, bibliotecárias(os). Dessa forma, além dos motivos mencionados, considera-se pertinente a contextualização biográfica de Vigotski.

³³ “O poema é antes de tudo um inutensílio” (Barros, 2015, p.55).

³⁴ “Uma coisa que nunca entendi é por que

em geral se acredita que o poema

não é lugar para pensar”

(Marques, 2009, p. 26)

mundo cultural está contido no mundo social.

A maior amplitude do mundo social está pautada na concepção da existência de inúmeras formas de sociabilidade. No mundo animal, por exemplo, há sociabilidade presente em uma colmeia de abelhas. Contudo, a sociabilidade humana possui uma forma de organização bastante diferenciada. O ser humano produz possibilidades de sociabilidade bastante peculiares, pois é capaz de gerar as condições de sua própria existência e construir uma infinidade de produções culturais.

De maneira mais específica, para Vigotski, a cultura é definida como “[...] um produto [, ao mesmo tempo,] da *vida social* e da *atividade social do ser humano*” (Vygotski, 1930/2001, p. 103, tradução minha, grifos meus). Ou seja, a cultura é inerente somente ao ser humano. Nesta tese, a *vida social* é concebida como o campo das diversas relações sociais que se dão entre os sujeitos e a *atividade social*, como, por exemplo, o trabalho. Assim, desde já, considero que as ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT são ações culturais, já que elas se circunscrevem a uma atividade social humana (o trabalho) produzida por cada profissional de forma indissociável das relações sociais nas quais estão imersas(os).

É importante mencionar que os sujeitos produtores de tais produtos culturais estão em constante desenvolvimento. E, segundo a teoria histórico-cultural, “[...] todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si” (Vigostki, 1929/2000, p. 24). Essa lei geral da teoria histórico-cultural expressa que o meio de influência social precede a constituição das concepções no campo individual. Trata-se da importante categoria de interiorização, em que a partir das relações entre as pessoas (plano intersíquico), a forma individual da atividade psíquica é desenvolvida (plano intrapsíquico).

Considerando o escopo específico desta tese, a partir do conteúdo expresso por essa lei, há a possibilidade do seguinte desdobramento: a ação educativa é uma prática profissional *em si*, entretanto, é no processo de contato com os sujeitos/comunidades que ela recebe significação social. Antes o que era um fenômeno real *em si* – ou seja, a própria ação educativa na situação social de desenvolvimento – se direciona *para os outros* – para/com a comunidade atendida pelas bibliotecas em questão. Assim, por meio das significações que os outros conferem a essa ação educativa, ela efetivamente se constitui no *para si* – isto é, para a(o) profissional bibliotecária(o). Dessa maneira, defendo que a forma pela qual cada profissional bibliotecária(o) compreende, individualmente, uma ação educativa se constrói a

partir de elementos advindos do meio e das interações sociais. Não se trata de um espelhamento, pois, “Evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo” (Vigostki, 1929/2000, p. 26).

É válido ressaltar que essas relações que se dão no meio social possuem **historicidade**. Isto é, a vida social de cada sujeito (que se dá em uma diversificada malha de relações, como, por exemplo, nos meios familiar, escolar, acadêmico – contexto da formação inicial e continuada, na comunidade, outros grupos etc.) também gera impacto na construção dos produtos culturais construídos no momento mais recente. Há um entrelaçamento entre passado e presente; entre *vida social* e *atividade social*. É importante destacar que “[...] todos os fenômenos [inclusive, o desenvolvimento de ações educativas] têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudança” (Rego, 2014, p.99-100). A partir dessa lógica, concebo que a compreensão de que as(os) profissionais bibliotecárias(os) possuem sobre a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional é uma compreensão histórica, um fenômeno histórico. E, assim sendo, está em constante movimento e mudança.

Este estudo se baseia na teoria histórico-cultural, proposta por Vigotski, a qual, por sua vez, se fundamenta no **método dialético**. Trata-se de um método crítico, que busca a superação do senso comum e a transformação da realidade. Isto é,

[...] busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de **transformação da realidade**, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas se limitar à análise crítica. A apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática (Gomide; Jacomeli, 2016, p.67;70-71).

E, assim, mesmo após mais de 90 anos da morte de Vigotski, a teoria histórico-cultural mantém sua vivacidade. Ela se mostra presente nacional e internacionalmente³⁵ em pesquisas, grupos de estudos, publicações, eventos e outras ações científicas que lançam mão de seu arcabouço teórico. Discutindo, inclusive, categorias desse arcabouço teórico que ficaram inacabadas. Adiante, abordo uma delas que, nesta pesquisa, é alçada à unidade de análise de uma parte significativa dos dados.

³⁵ A título de exemplo, destacamos o *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR) que, a cada três anos, reúne estudantes, pesquisadoras(es) e profissionais da área. A ISCAR foi realizada em Sevilha (2005), San Diego (2008), Roma (2011), Sydney (2014), Québec (2017), Brasil – Natal/RN (2021) e Holanda (2024).

4.2 Vivências atravessadas: unidade de análise e referencial analítico

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra [muitas pedras...]
(Andrade, 2002, p. 47).

Vivência é uma ‘unidade de análise’, uma ‘célula’ conceitual
(Meshcheryakov, 2010, p. 713).

A pertinência da adoção da categoria **vivência** (no russo, *pereživânie*)³⁶ como unidade de análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa – mesmo diante do desafio teórico-metodológico que isso representa – se evidenciou ao longo do processo desta caminhada investigativa. Os processos de estudo e discussão acerca de uma tão complexa categoria que “[...] possui todas as propriedades que são inerentes ao todo” (Vigotski, 2009, p. 8) fez emergir a potencial contribuição que essa lente analítica conferiria a uma pesquisa de cunho ontológico, mas também expôs o revés de caminhar sobre um terreno teórico ainda instável, pois mesmo atravessando a obra vigotskiana, a categoria ainda não foi plenamente desenvolvida e, ainda hoje, é objeto de marcante problematização teórica³⁷, apresentando uma *definição indefinida*³⁸ marcada pela polissemia³⁹.

³⁶ A categoria apresenta diferentes possibilidades de grafia: *pereživânie* (como em Andrade; Campos, 2019, Marques; Carvalho, 2019 e Toassa, 2019); *pereživânie* (como em Pino, 2010 e na tradução de Vigotski, 1933-1934/2010); *perejivanie* – sem acentuação (como em Veiga, 2024); e *perezhivanie* (como em Blunden, 2016, Jornet; Roth, 2016, Veresov, 2016 e Rodríguez Arocho, 2023). No plural, vivências podem apresentar a grafia *pereživânia* (mencionado por Marques; Carvalho, 2019) ou *perezhivaniya* (mencionado por Blunden, 2016). Outras formas verbais da expressão podem aparecer como *perezhivat* (mencionado por Blunden, 2016). Adotarei a segunda grafia mencionada – *pereživânie* –, seguindo a tradução de Vigotski (1933-1934/2010), um dos textos relevantes para a minha compreensão da categoria e para o desenvolvimento do referencial analítico.

³⁷ Uma análise das produções publicadas envolvendo *pereživânie*, até o ano de 2018, identificou “[...] um crescimento exponencial da produção [...], disseminação dos trabalhos por 22 países, além de protagonismo da Austrália e Brasil no cenário mundial” (Andrade; Campos, 2019, p. 1-2). Ainda sobre esse aspecto, a tese de Leticia Andrade (2022), intitulada *Vivência/Pereživânie: diversidade de compreensões do conceito e articulação à luz do sistema teórico de Vigotski*, confronta as múltiplas compreensões atribuídas à vivência no contexto da teoria do desenvolvimento de Vigotski. A íntegra do texto está disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/51936/1/Viv%c3%aanciaPerejivaniediversidade_Andrade_2022.pdf Acesso em: 12 fev. 2025.

³⁸ Valho-me da expressão *definição indefinida*, que intitula o capítulo redigido por Gisele Toassa (2019) no livro *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*.

³⁹ Smagorinsky (2011), nas conclusões de seu artigo, compartilha um link que nos direciona a uma lista de discussão (2009) sobre os possíveis significados da expressão *perezhivanie*. A discussão se dá entre Aquiles Delari Junior, Mike Cole e Wolff-Michael Roth. Ao longo das discussões, o termo também foi qualificado como *altamente polissêmico* por Mike Cole. Link disponível em: https://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_02.dir/msg00126.html Acesso em: 17 out. 2023.

Pereživánie é um “[...] – substantivo de gênero neutro [e, um de seus significados pode ser expresso como:] Estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada” (Ojegov, 1968, p. 758 *apud* Toassa, 2019, p.110). Sua origem é atrelada ao verbo russo *jít* que denota “[...] *sofrer* ou *padecer*, atravessar uma difícil situação de vida” (Toassa, 2019, p. 110, grifos da autora). Assim, há um aspecto de movimento/inacabamento expresso na semântica do termo, compreendido a partir da processualidade inerente ao *atravessar* uma situação. *Pereživánie* se vincula a processos concretos, à realidade vivida.

A historicidade da categoria *pereživánie* é marcada pelos atravessamentos gerados pela sua compreensão em decorrência do processo de fragmentação das publicações dos textos vigotskianos, bem como das problemáticas decorrentes das traduções indiretas para o português (particularmente do *russo*→*inglês*→*português* e do *russo*→*espanhol*→*português*). Isso gerou traduções inadequadas que dificultaram seu entendimento e ainda provocam muitos equívocos no processo de compreensão da lógica argumentativa de Vigotski.

A exemplo disso, tem-se o emaranhamento entre vivência (*pereživánie*) e **experiência** (*opyt*). Traduções equivocadas de *pereživánie* por meio do termo inglês *experience* causaram – e ainda causam – dificuldades em termos da compreensão teórica da categoria. São termos próximos, mas não sinônimos. A vivência é um fato singular, não um acontecimento corriqueiro. A vivência vai operar marcas na memória, é menos fragmentada da/na consciência e é geradora de transformação. Além disso, a vivência possui uma natureza antipredicativa. Poderíamos, por exemplo, afirmar que tivemos uma *emoção forte*, mas dizer que ocorreu uma *vivência forte* não faria sentido (Palestra [...], 2020). Da mesma forma, dizer que ocorreu uma *vivência marcante* se configuraria como uma expressão redundante, desnecessária.

Nesse sentido, apesar de *pereživánie* perpassar a história da obra vigotskiana, isso não se efetivou como um aspecto facilitador de sua compreensão teórica. Como Vigotski faleceu antes de conseguir dar contornos claros a essa categoria, abriram-se margens para o desdobramento de diferentes construções teóricas e divergências entre os estudiosos vigotskianos.

Novas traduções vêm sendo produzidas diretamente do russo para o português nas últimas décadas⁴⁰, possibilitando, assim, a constatação do processo de censura, vilipêndio e

⁴⁰ Como, por exemplo, o trabalho de tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Márcia Pileggi Vinha e Priscila Nascimento Marques.

fragmentação que muitos textos sofreram, as incorreções/simplificações terminológicas existentes, bem como novas construções teóricas. A título de exemplo, o texto *Probléma sriedi v pedologuii* ou *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (1933-1934/2010), redigido a partir de uma palestra proferida por Vigotski⁴¹, somente foi diretamente traduzido do russo para o português há pouco mais de uma década. Trata-se de um texto valioso para a compreensão da categoria *pereživánie*, pois apresenta uma concepção vigotskiana mais madura sobre a categoria, formulada nos anos finais de produção teórica do autor. Nesse material, Vigotski explicou que

A **vivência é uma unidade** na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, **na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade [sujeito] e das particularidades da situação representada na vivência [ação educativa]** (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 686, grifos meus).

Dessa forma, a vivência revela aspectos/particularidades do meio social (já que o meio é visto como substrato essencial para que a vivência exista), além de expressar aspectos/particularidades sobre como cada sujeito vivenciou a situação atravessada. Assim, a vivência explica, ao mesmo tempo, a situação que se deu na realidade empírica e as particularidades do sujeito que vivenciou tal realidade. Constitui-se, assim, na categoria vivência, a **indivisibilidade *personalidade↔meio***. “Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade” (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 687, grifos meus). Sendo assim, nessa perspectiva, como bem nos lembra a professora Maria Cecília Góes, que mais uma vez ratifica ao longo do texto *A natureza social do desenvolvimento psicológico*, “[...] o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual [, pois] a relação social/individual [indivisibilidade *personalidade↔meio*] implica [uma] vinculação genética e [uma] constituição recíproca” (Góes, 1991, p. 17; 21, grifos da autora).

⁴¹ Trata-se da “[...] conferência *Probléma sriedi v pedologuii* ou “A questão do meio na pedologia”, proferida por Lev Semionovich Vigotski entre 1933-1934 (mais provavelmente 1933). Sua primeira publicação em russo foi capitaneada por M. A. Levina em 1935” (Toassa, 2010, p. 675).

Ainda no texto *A crise dos sete anos (1933-1934)*⁴², Vigotski menciona tal unidade e orienta que “[...] não se deve imaginar que de um lado temos a influência da personalidade e, de outro, a do meio [...] Na realidade, contudo, é assim que costumamos agir: com a intenção de estudar a totalidade, nós a rompemos previamente para, depois, tentarmos ligar uma coisa a outra” (Vigotski, 2024, p. 918). E isso se mostra um equívoco, pois a vivência “[...] é algo que se encontra *entre* a personalidade e o meio, que designa uma *relação entre* a personalidade e o meio, que mostra o que, em determinado momento, o meio representa para a personalidade” (Vigotski, 2024, p. 921, grifos meus).

Dessa forma, o meio é o lócus daquilo que é vivenciado, já que o acontecimento vivenciado se localiza externamente ao *vivenciante*⁴³. Contudo, cabe esclarecer que “[...], ao fazer referência ao meio, Vigotski não está se referindo a um lugar físico, mas, sim, à relação que [o sujeito] estabelece com a realidade, **relação sempre mediada** pela significação⁴⁴” (Marques; Carvalho, 2019, p. 8). Como exemplo, temos a relação que bibliotecárias(os) estabelecem com a realidade (meio) na qual as ações educativas (acontecimentos) são desenvolvidas. Nesse processo de compreensão teórico-metodológica, é preciso “[...] saber encontrar a relação existente entre [a pessoa bibliotecária] e o meio, a vivência [da pessoa bibliotecária], isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 686) E, ainda, de forma dialética, é preciso considerar que as particularidades da personalidade de cada sujeito influenciam *como* tais acontecimentos são vivenciados, pois bibliotecárias(os) e discentes (vistos como sujeitos singulares) possuirão vivências diferenciadas (*como* vivenciam), mesmo que tenham participado da mesma ação educativa (acontecimento) em uma biblioteca.

Assim, aponto que a **mediação (*oposredovanie*)**⁴⁵, da mesma forma que na teoria histórico-cultural, é adotada como princípio explicativo nesta pesquisa. Sobre esse aspecto, Vigotski proferiu que “[...] o tema central da nossa psicologia é o tema da mediação (Vygotsky, [1933-1934]/1997, p. 138, tradução minha). E, ao longo das análises vigotskianas, essa centralidade é recorrentemente explicitada. Assim, a mediação se fará presente nesta tese como um recurso/princípio explicativo, pois considerando que “[...] a biblioteca, para

⁴² Também se trata de um “[...] estenograma de uma aula proferida por Vigotski no ano letivo de 1933-1934 no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado” (Vigotski, 2024, p. 926).

⁴³ Expressão minha.

⁴⁴ Compreendo a significação a partir da dialética *significado↔sentido*

⁴⁵ Utilizamos mediação como tradução da expressão russa “*oposredovanie*”, assim como em Wertsch (1988, p. 33).

começar, é um lugar que é humano, é absolutamente necessário que seja assim, [...] Se não houver a mediação humana, para que ela serve?” (Hadrien, [20--] apud Petit, 2019, p. 199).

A teoria histórico-cultural postula que o contato humano com o mundo é sempre indireto, ou seja, mediado por instrumentos e signos e, também, por outros sujeitos. Este princípio explicativo sublinha que “[...] nenhum fator isolado [...] pode, por si só, proporcionar uma explicação completa sobre algo” (Wertsch, 1988, p. 40, tradução minha). As explicações advêm da análise das relações, sempre mediadas, entre os fatores que compõem o sistema em análise. Dessa forma, sobretudo na construção de nossas análises, será possível observar o esforço de identificação das mediações presentes entre fenômenos/fatores correlacionados para melhor explicá-los. Considero, assim, que a mediação é socialmente construída, capaz de gerar transformações no meio e nos sujeitos envolvidos e, também, fundamental para compreender a realidade de maneira sistêmica e dialética.

É importante, neste momento, sublinhar que Vigotski é um autor com uma visão monista da realidade. Isso quer dizer que ele não separa corpo-mente, afeto-razão ou indivíduo-sociedade. Sendo assim, defende que no processo de significação (dialética *significado↔sentido*) da vivência são mobilizados aspectos cognitivos e, ao mesmo tempo, aspectos afetivos. Essa **inter-relação intelecto↔afeto** medeia a forma *como* cada sujeito singular compreende e se relaciona com a realidade empírica (*como* pensa, *como* sente e *como* age/reage). Dessa forma, a vivência envolve uma intensidade emocional que lhe é indissociável. A **emoção** é uma das funções psíquicas superiores que compõem o psiquismo humano e está em estreita relação com as demais como, por exemplo: a imaginação; a memória; a abstração; e a atenção voluntária. Tal estrutura psíquica tem um caráter sistêmico e nosso olhar específico para o fenômeno emocional não tem a intenção de isolá-lo, mas sim pinçá-lo e ampliar a compreensão sobre os seus principais aspectos em correlação com o objeto de estudo desta pesquisa.

A posição teórica de Vigotski não enxerga as emoções como epifenômenos, isto é, eventos secundários/auxiliares. Longe disso, considera que **as emoções possuem um papel ativo no desencadeamento de ações**, pois “[...] as emoções, em Vigotski, [...] assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 649-650). Esse aspecto se mostra, particularmente, importante para os objetivos dessa pesquisa. Ora, se as emoções possuem esse potencial de desencadear ações – dentre elas as ações educativas –, se mostra válido identificar como essa função psíquica

está presente nas vivências relatadas pelas(os) profissionais bibliotecárias(os), pois, a partir da análise desse escopo, será possível validar ou refutar a correlação do fenômeno emocional com a natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT.

Nesse contexto emocionado, o sujeito se transforma e, dialeticamente, sua relação com aquilo que é vivenciado também é transformada. Compreendo, assim, que a **transformação** se dá dialeticamente entre *personalidade↔meio*. O sujeito não é o mesmo após atravessar uma vivência, da mesma forma que o meio no qual se deu tal acontecimento também não o será. Logo, vislumbro a transformação como um elemento da natureza da vivência⁴⁶, já que “[...] as vivências marcam o curso do desenvolvimento” (Rodríguez Arocho, 2023, p. 57, tradução minha).

Esclareço, ainda, que o conceito de personalidade ao qual me refiro é aquele apontado por Vigotski como “[...] **personalidade social**⁴⁷ = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (Vigotski, 1929/2000, p. 33, grifos meus). Ou seja, as relações que se dão no meio social e que estão na gênese do processo de construção social da personalidade.

Diante de todo o exposto, como forma de exemplificar a categoria vivência, retomo o texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (1933-1934/2010), no qual o autor analisa aquilo que ficou conhecido entre os estudiosos vigotskianos como o “caso da mãe embriagada”.

Nesse caso, Vigotski descreve uma situação que considera bastante simples: três crianças de uma mesma família estão imersas num estado de pavor e medo da mãe que bebe e sofre de transtornos nervosos e psíquicos por conta disso. Quando está embriagada, ela tenta atirar as crianças pela janela, no chão, e as agride. Cada criança apresenta um quadro distinto de disfunção do desenvolvimento em decorrência dessa mesma situação. A criança mais nova apresenta uma série de sintomas neuróticos. Está oprimida pelo temor do que está

⁴⁶ Em palestra proferida no ano de 2023, a professora Eliana de Sousa Alencar Marques, também se amparando no texto da *Quarta Aula* de Vigotski, explicita: “Quando é que a gente diz que aconteceu uma vivência na relação do sujeito com a relação social? Quando ele se transforma e quando ele transforma a relação dele com aquilo que ele está vivendo, quando ele transforma a relação dele com a realidade” (O valor [...], 2023, 1h12m25s).

⁴⁷ Vigotski não utilizou explicitamente a categoria *subjetividade* em sua obra. Trata-se de uma categoria utilizada no contexto contemporâneo, mas compreendo que há uma aproximação entre os conceitos de *personalidade* e *subjetividade*, pois, em alguma medida, eles expressam esse agregado de relações presentes na estrutura social no qual estamos imersas(os) e que constitui a nossa singularidade.

acontecendo e reage se defendendo da mãe, em absoluto desespero e indefensibilidade. Desenvolve medos, enurese, gagueira e silenciamento ou perda da voz. O filho do meio desenvolve um estado extremamente atormentado. Isto é, um conflito interno por conta do surgimento de uma atitude afetiva contraditória com a mãe que é, ao mesmo tempo, objeto de apego (há o amor pela mãe) e fonte de diversos medos (há o terror gerado pela mãe-bruxa). As contradições internas desse filho se chocam por meio de uma atitude positiva e negativa para com a mãe: há um apego e ódio terríveis e um comportamento contraditório ao expressar o desejo de voltar para casa e, ao mesmo tempo, um pavor diante do retorno. Já o filho mais velho, entendia que sua mãe era doente, sentia pena dela e percebia quando os irmãos mais novos estavam em perigo. Desenvolve um papel singular: torna-se o chefe da família ao levar a mãe para se deitar, cuidar para que ela não agredisse aos demais, consolando-os. Esse filho apresenta um quadro inesperado no percurso de seu desenvolvimento. Em vez de expressar a vivacidade e a vigorosa atividade correspondente à sua idade com interesses reais e simples, esse filho era uma criança de outro tipo: inteligência curta, tímido, certa maturidade, seriedade e solicitude precoces (Vigotski, 1933-1934/2010).

Questionando-se sobre o que determinaria o modo pelo qual as mesmas circunstâncias do meio geram diferentes influências sobre o desenvolvimento de cada criança, Vigotski responde:

[...] cada uma dessas crianças vivenciou essa situação de maneiras diferentes. Uma a **vivenciou como um terror inconcebível e incompreensível**, que a levou a uma condição de incapacidade. A outra a **vivenciou de maneira concebível**, como o choque entre apego intenso e sentimentos intensos de medo, ódio e hostilidade. E a terceira a vivenciou, até determinado ponto, assim como um garoto de dez ou onze anos **pode vivenciá-la – como um infortúnio** que recaiu sobre a família e que exige dele colocar tudo de lado para, de alguma forma, tentar minimizar esse infortúnio, ajudando a mãe doente e as crianças. Dessa forma, a situação acaba sendo distinta de acordo com aquilo que três diferentes vivências das mesmas condições suscitaram nas três crianças e ainda de acordo com a influência que tal situação exerceu em seu desenvolvimento (Vigotski, 1933-1934/2010, p.685-686, grifos meus).

Há uma relação singular estabelecida entre o meio social e cada uma das crianças que estão em diferentes faixas etárias e possuem possibilidades de compreensão da situação concreta também díspares. Para apoiar o entendimento da categoria vivência por meio da contribuição desse caso, busquei representar um resumo teórico com as principais informações no quadro a seguir. Entretanto, ele é, ao mesmo tempo, método, pois expressa o

referencial analítico⁴⁸ que propomos para esta pesquisa e que será utilizado nas análises de dados coletados por meio das entrevistas. Dessa forma, ele se efetiva a partir da relação *teoria↔método*.

Quadro 3 – Resumo do “caso da mãe embriagada” (Vigotski, 1933-1934/2010) ↔ Referencial analítico

Meio	Drama	Sujeito	Como compreendeu ↔ sentiu?	Como reagiu?	Como vivenciou?	Transformação observável no desenvolvimento da personalidade
↔ Mediação intelecto↔afeto →						
Estado de pavor e medo da mãe, que bebe e sofre de transtornos nervosos e, quando em embriagada, tenta atirar as crianças pela janela, no chão, e os agride	O “[...] drama social (no plano social) [...] se translada ao plano intrapsico lógico [...]” (Veresov, 2023, p. 40, tradução minha)	Filho mais novo	Oprimido pelo temor do que está acontecendo.	Uma série de sintomas neuróticos; sintomas defensivos.	Vivenciou como um terror inconcebível e incompreensível.	Desenvolve uma condição de incapacidade (absoluto desespero e total indefensibilidade).
		Segundo filho	Apegado terrivelmente à mãe, bem como, odiando-a terrivelmente.	Comportamento terrivelmente contraditório; atitude afetiva contraditória.	Vivenciou de maneira concebível.	Desenvolve um estado extremamente atormentado.
		Filho mais velho	Entendia que sua mãe era doente e sentia pena dela.	Coloca tudo de lado para, de alguma forma, tentar minimizar esse infortúnio, ajudando a mãe doente e as outras crianças.	Vivenciou como um infortúnio.	Torna-se uma criança de inteligência curta, bastante tímido, mas que ao mesmo tempo apresentou traços de certa maturidade, seriedade e solicitude precoces.

Fonte: desenvolvido pela autora, 2025.

⁴⁸ A gênese e desenvolvimento desse referencial analítico contou com a colaboração de *Máisa Aparecida Ruiz Martins* – também doutoranda do PPGE/UFSCar-So e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, práticas educativas e processos psicossociais (GEPEP/UFSCar-So). Ao longo das profícuas conversas e discussões, ocorridas entre 2024-2025, esse referencial analítico pôde ser discutido e melhor estruturado a partir das contribuições e problematizações levantadas.

Esse quadro confere destaque a um conjunto de conceitos que fazem parte da teoria histórico-cultural considerando, inclusive a mediação que lhes é intrínseca. Considero que não é possível explicar, de maneira ampla, um objeto qualquer a partir de apenas um dos conceitos da teoria histórico-cultural. Considero que a análise de um objeto deve ser realizada a partir da inter-relação conceitual. Ou seja, apenas um conceito ou um fator se mostra limitado para explicar as relações, revoluções e permanências envolvidas em uma problemática de pesquisa. Assim, se mostra fundamental utilizar uma pluralidade de conceitos não os fragmentando, mas, sim, considerando-os em um sistema de conceitos intensamente inter-relacionados.

O quadro anterior também favorece a percepção de como as particularidades presentes no meio social, ou seja, aquilo que está fora de cada criança (como, por exemplo, a mãe doente e as agressões geradas), em relação com as particularidades constitutivas de cada criança (tais como traços biológicos, maturação, aspectos *intelecto↔afetivos* etc.) estão, de modo indivisível, relacionadas às reações e às transformações (das crianças e do próprio meio) frente ao acontecimento. Assim, o desenvolvimento de sintomas defensivos no filho mais novo está em estreita relação com sua idade e incapacidade de compreender o terror expresso no meio. E, ao mesmo tempo, contrapondo-se a isso, o filho mais velho, com maior grau de maturação psicológica, consegue desenvolver uma reação mais elaborada, assumindo o papel de ajuda aos irmãos menores.

Apesar de esse caso ser adjetivado por Vigotski como *simples*, é possível compreender o quanto sua pesquisa psicológica se desenvolve a partir de uma estrutura dinâmica e sistêmica, em que vários conceitos estão inter-relacionados em um todo complexo. A categoria vivência se refere à própria consciência, à estrutura biológica do ser, mas, também, à relação *personalidade↔meio*. Isto é, vivência é “[...] uma unidade sistêmica da consciência/personalidade na relação com o meio, é uma fonte de informações sobre a constituição do indivíduo” (Bittencourt; Fumes, 2021, p. 5). E, assim sendo, não é possível estudar vivências de forma dissociada do meio. A unidade *personalidade↔meio* se mostra substancial em sua estrutura.

A filosofia espinosana considera que “[...] mente e corpo (extensão) não são duas substâncias de tipo diferente; em vez disso, há apenas uma substância que tem atributos diferentes (ou seja, manifesta-se de maneiras diferentes, até mesmo contraditórias)” (Jornet; Roth, 2016, p. [353], tradução minha). Considerando tais bases filosóficas, Vigotski, de forma análoga, defende a unidade *personalidade↔meio* na categoria vivência, pois, nela,

“[...] as características do sujeito e as características ambientais são apenas dois atributos de uma única realidade: o acontecimento concreto, o *drama social* real que inclui o pensar, o fazer e o emocionar numa unidade/identidade *necessária* e não apenas como o resultado fortuito de análises externas” (Jornet; Roth, 2016, p. 354, tradução minha, grifos dos autores). Isto é, o drama da mãe doente e as distintas compreensões, emoções e reações dos três filhos compõem uma unidade. Não se trata de uma relação de causa e efeito. De outro modo, a partir das lentes da categoria vivência, o caso é analisado como uma única substância com vários atributos que se inter-relacionam de forma sistêmica e dinâmica. **Vivência é, assim, uma categoria monista** que compõe uma teoria monista⁴⁹.

Além disso, trata-se de um sistema que pode ser explicado por meio das **mediações** postas, pois a forma pela qual o sujeito compreende e como estabelece relações com a realidade, transformando-a e sendo transformado por ela, também é mediada pela **inter-relação intelecto↔afeto** (como o sujeito pensa, como sente e como age/reage). Fato esse que pode ser identificado no quadro anterior, mais claramente, por meio do terceiro filho. Para esse filho, a significação (dialética *significado↔sentido*) dada para a vivência é uma atividade racional/cognitiva (entender a doença da mãe) e, ao mesmo tempo, afetiva (sentir pena dela). O que evidencia a necessidade de analisar as relações que medeiam *como* cada criança “[...] toma consciência e concebe (*intelecto*), [e] como ela se relaciona afetivamente (*afeto*) para com certo acontecimento. Esse é o **prisma** que determina o papel e a influência do *meio* no [...] seu desenvolvimento psicológico [*personalidade*]” (Vigotski, 1933-1934/2010, p.686, grifos meus). Assim, não só todo desenvolvimento humano é mediado, mas também toda vivência é mediada.

A professora e pesquisadora Gisele Toassa coloca mais uma camada nessa relação dialética *personalidade↔meio*, ao buscar compreender o que se dá na camada intrapsíquica dos sujeitos que atravessam uma vivência. Ela sinaliza que “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (Toassa, 2009, p. 231). Por isso, a categoria de vivência apresenta um potencial tão significativo nesta pesquisa. Para além da investigação sobre como as(os) bibliotecárias(os) compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem na RFEPCT, há uma camada ainda mais sutil que emerge nessa tomada de consciência, ou seja, os afetos (relacionados com o meio e consigo, em uma perspectiva dialética). Assim, parto da

⁴⁹ Assim como em *Perezhivanie: a monist concept for a monist theory* (Jornet; Roth, 2016).

premissa de que toda vivência é mediada por afetos, inclusive aquelas atreladas ao desenvolvimento de ações educativas, pois a vivência envolve “[...] uma intensidade emocional que lhe é indissociável” (Bittencourt; Fumes, 2021, p. 7).

Essa intensidade emocional pode ser expressa por meio de vários atributos da relação *personalidade↔meio*. Escolho destacar o **drama** tão concretamente ilustrado por meio do “caso da mãe embriagada”, já que há, na vida real,

[...] uma **colisão** experimentada e **emocionalmente colorida**, a contradição entre duas pessoas, o acontecimento dramático, um drama entre indivíduos. Ao ser experimentado psicologicamente como drama social (no plano social), mais tarde se translada ao plano intrapsicológico individual. **Tais colisões que se vivenciam** no emocional **podem trazer mudanças radicais** na mente do indivíduo [...] (Veresov, 2023, p. 39-40, tradução minha, grifos meus).

Vigotski ampara seu conceito de drama em Politzer⁵⁰, desenvolvendo as bases de sua *psicologia concreta*, a partir das questões vitais do sujeito concreto. Vigotski se vale da correlação/metáfora do drama no teatro, compreendendo-o como “[...] o fio que tece a emoção, ação e cognição no sistema funcional psíquico humano” (Del Río, 2004, p. 48). Estrutura-se, assim, um sistema de conceitos inter-relacionados. Como já aponte, a vivência diz respeito à indissociabilidade das particularidades *personalidade↔meio* e, como afirma o *Manuscrito de 1929*, “[...] a dinâmica da personalidade é o drama” (Vigotski, 1929/2000, p. 35). Ou, dito de outra forma, “[...] o modelo da mente não é a razão, mas o drama. Sentimos e pensamos em drama. Vivemos em drama” (Del Río, 2022, p. 16-17). Isto é, o drama confere o dinamismo, o movimento à personalidade e, conseqüentemente, à vivência.

Na obra vigotskiana, o conceito de drama possui diversas possibilidades de compreensão. No texto *Imaginação e criação na infância*, a brincadeira teatral (processo de construção de encenação teatral e criação verbal) é apontada como a primeira forma dramática que possibilita à criança, de forma espontânea, encarnar diversos papéis (vilão, herói, artista, autor, criador, espectador etc.), já que o “[...] drama baseado na ação realizada pela criança é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal” (Vigotski, 2018, p.37).

⁵⁰ “Georges Politzer foi um pensador e preeminente ativista marxista de origem húngara [...]. Sua obra, profícua mas pouco conhecida entre nós, teve uma recepção muito positiva na União Soviética por parte de Lev Vigotski. [Politzer] também estudou seriamente a “crise da psicologia”, a “psicotécnica” e a “nova psicologia” [...], três temas bastante importantes para o autor bielorrusso [...]” (Delari Junior, 2011, p. 183).

Além desse sentido de síntese, presente no drama materializado por meio da brincadeira, há outros sentidos para o conceito. Delari Júnior, no texto *Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski*, trata, a partir da análise de 22 diferentes textos vigotskianos, vários desses sentidos⁵¹. O choque dramático é analisado em duas dimensões: como um “[...] processo ‘diacrônico’ (ao longo de sucessivos ‘atos’), mas também como uma dinâmica ‘sincrônica’ (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como ‘conflito’ e ‘luta interior’ ” (Delari Junior, 2011, p.185).

O drama na dimensão diacrônica se refere a todo o processo de desenvolvimento humano, visto como *uma grande peça* dramática. Assim, o desenvolvimento humano é composto de vários *atos*, o que permite que *um novo personagem* possa *entrar em cena*. E o transcorrer desses *atos* é possibilitado pelo *drama do desenvolvimento*. A título de exemplo, o autor menciona o surgimento da – própria e complexa – personalidade inerente à adolescência (Delari Junior, 2011).

Já o drama na dimensão sincrônica está mais diretamente atrelado à vivência, pois ele é mais específico e temporalmente marcado. Trata-se de um *choque* gerado num *ato* de decisão humana ou, também, de um *choque* entre diferentes papéis sociais que colidem em um determinado acontecimento. Refere-se a uma *luta interna*, de caráter tenso e intenso, que carrega consigo particularidades dialeticamente conflituosas. Nesse contexto, o drama pode estar imerso em acontecimentos nos quais

[...] mais que um papel se choca, colide em nós num mesmo momento e situação social, numa mesma vivência, única e contraditória – e.g. como pesquisador *devo* viajar, e cumprir minha função cidadã, mas como pai *quero* ficar aqui e poder dar carinho ao meu filho; como filho *devo* ficar aqui para cuidar de meus pais já idosos, mas como enamorado *quero* viajar para encontrar a moça de quem gosto, etc. (Delari Junior, 2011, p.193, grifos do autor).

É possível retomar, a título de exemplos, a situação do segundo filho do “caso da mãe embriagada” que vivenciou “[...] **o choque** [drama; “luta interna”] entre apego intenso e sentimentos intensos de medo, ódio e hostilidade” (Vigotski, 1933-1934/2010, p.685-686, grifos meus) e, ainda, a situação do terceiro filho, na qual a presença do drama se mostra evidente na colisão entre “[...] **um papel singular** [e o seu sentimento/desejo]. Ele *devia*

⁵¹ “Em geral, a noção de ‘drama’ em Vigotski varia entre duas acepções principais: (1) uma mais coloquial, por exemplo: ‘o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos’; e (2) outro mais específico, destacando numa ação ‘dramática’ dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [*perejivaet*]” (Delari Junior, 2011, p. 1).

levar a mãe para se deitar, cuidar para que ela não fizesse nada com os pequenos, consolar os menores, [colocando de lado, assim, o seu *querer* de desfrutar os] interesses reais e simples, em vigorosa atividade” (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 685, grifos meus).

Considerando a dinamicidade e a sistematicidade da categoria vivência, mostra-se fundamental correlacionar o conceito de drama com a **dialética significados↔sentidos**. Vigotski aponta que podemos encontrar “[...] no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2009, p. 398, grifos do autor). Para ele, o significado da palavra é considerado, ao mesmo tempo, um fenômeno da linguagem e um fenômeno do pensamento. Porém, a teoria vigotskiana também evidencia que o sentido da palavra é mais amplo e dinâmico que seu significado. Para ele, o sentido é o edifício e “[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 2009, p. 465). Os sentidos, assim como os significados, são historicamente construídos e socialmente mediados, mas “[...] são processos diferentes, capazes de se articularem de formas diferentes no funcionamento psíquico do sujeito” (González Rey, 2007, p. 163). Os sentidos, especificamente, evidenciam as construções psicológicas que cada sujeito realiza a partir da articulação *intelecto↔afeto*. Articulação essa que envolve relações complexas e dinâmicas entre “[...] pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como um sistema em movimento [, já que, um dos importantes atributos da natureza do sentido é, justamente,] o fato de ele ser uma formação” (González Rey, 2007, p. 159;158). Assim, o sentido é determinado pelo conjunto de colisões emocionalmente coloridas – e dramáticas – presentes em nossa consciência. Os sentidos, portanto, abrangem mais do que os significados, englobando todos os fatos psicológicos que nos impactaram/impactam e mobilizaram/mobilizam (Marques; Carvalho, 2019).

Diante de todo o exposto, a categoria vivência é tomada como unidade de análise de parte dos dados desta pesquisa pela sua potencialidade de explicar “[...] não apenas o modo como nos apropriamos do mundo, mas também que conhecimentos construímos das relações com o meio e a potência dos afetos nessa relação” (Marques; Carvalho, 2019, p. 3). Objetivamente, investigo os conhecimentos que cada bibliotecária(o) da RFEPCT construiu acerca da natureza das ações educativas que desenvolve. Decerto, os sentidos expressos estarão permeados pelas relações entre as particularidades do meio e pelas particularidades de cada sujeito, pelos seus afetos e dramas e, ao mesmo tempo, pelo movimento de transformação inerente ao sistema dinâmico da vivência.

No subcapítulo adiante, discorrerei sobre os entrelaces históricos presentes na relação entre a biblioteca como espaço não formal de educação, as(os) bibliotecárias(os) e as ações educativas desenvolvidas no contexto da RFEPCT.

4.3 Meio, sujeitos sociais e ações educativas: resultados do desenvolvimento histórico

Devemos nos ver em conexão e em relação com aquilo que veio antes; mesmo negando-o, baseamo-nos nele (Vigotski, 2024, p. [631]).

A explicitação teórica acerca das concepções de *biblioteca*, *bibliotecária(o)* e *ações educativas* é fundamental à constituição ontoepistemológica deste trabalho. Contudo, a premissa inicial que precisa ser sublinhada se trata da nossa concepção de que tais conceitos não são meras abstrações, mas sim produtos do desenvolvimento sócio-histórico. Dessa forma, os *significados*↔*sentidos* que são constituídos sobre o meio, os sujeitos sociais e as ações educativas não são estáticos e nem *coisas em si*, mas foram – e são – construídos em conexão e em inter-relação com as contradições e as constantes transformações presentes no processo sócio-histórico.

Além da constituição histórica de tais conceitos, as reflexões deste estudo são geradas a partir da concepção de indissociabilidade. Isto é, considero que tais conceitos possuem uma história que só pode ser compreendida a partir de suas inter-relações. Vigotski, ao longo do desenvolvimento da teoria histórico-cultural, recusa-se a estudar o sujeito separadamente do meio (Meshcheryakov, 2010). Da mesma forma, não nos é concebível investigar as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) sem o estudo histórico do meio⁵², isto é, das bibliotecas.

4.3.1 Os espaços não formais de educação e as ações educativas desenvolvidas

Ser bibliotecário, portanto, não é [só] um ofício [...]. É antes um estado, um complexo (Melot, 2019, p. 132).

As(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT são profissionais da educação, mesmo que, muitas vezes, os contextos políticos e institucionais tendam a limitá-las(os) às questões estritamente técnicas, operacionais e à gestão/administração escolar. Ademais, há

⁵² O meio visto em sua multidimensionalidade, isto é: meio econômico; meio político; meio sociocultural (familiar, escolar, da comunidade, tecnológico); meio religioso etc. (Vigotski, 1933-1934/2010).

significativa potencialidade de a biblioteca promover mediações capazes de contribuir para o processo de aprendizagem vivenciado por cada discente. Contudo, há especificidades que precisam ser claramente apontadas. Assim como a(o) bibliotecária(o) não possui as mesmas atribuições que um professor, a biblioteca não possui as mesmas funções de uma sala de aula. Dessa forma, para melhor entender tais diferenciações, cabe afirmar e caracterizar a biblioteca como um espaço não formal de educação.

Uma visão simplificadora da realidade pode direcionar a definição de educação formal como aquela estabelecida dentro do ambiente educacional, já a educação não formal seria aquela localizada fora de seus muros. A questão vai muito além da mera proposição geográfica, pois isso não atende à complexidade das possibilidades e critérios que podem ser analisados para delimitar os conceitos em questão. Tais fronteiras da área educacional são fluidas em muitos aspectos e a conceituação dos termos se configura (ainda) como um desafio.

O critério estrutural (que difere do critério simplesmente geográfico) auxilia a diferenciação dos conceitos em análise. Assim, a educação formal se configura para além daquela que ocorre na escola, isto é, daquela que compõe o sistema educativo regido pautado por normas legais e administrativas “[...] que vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes [...] a estrutura educativa graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos” (Trilla; Ghanem; Arantes, 2008, p. 40). Metodologicamente, a educação formal tende a estar atrelada a um espaço próprio (com destaque à escola/universidade), temporalidades determinadas (hora-aula, calendário de estudos etc.), papéis sociais diferenciados (professoras(es) e alunas(os), por exemplo), seriação e ordenação de conteúdo (diretrizes, currículos e outros documentos institucionais).

Gohn (2006) lança luz sobre a educação não formal e seu papel no processo educativo como um todo⁵³. Para a autora, espaços de ensino não formais podem ser considerados aqueles que, intencionalmente, colaboram com a disseminação de conhecimentos entre os indivíduos, porém, sem as mesmas obrigações legais e burocráticas típicas do sistema escolarizado. São exemplos desses espaços: as bibliotecas; os museus; os centros culturais

⁵³ Ao tratar do fenômeno educativo no terceiro capítulo de sua obra, Cury (1992, p. 115) apresenta uma breve diferenciação entre educação informal, formal e não formal. Para ele, “A sala de aula ou qualquer outro lugar em que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que ao conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do *senso comum* e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade. A relação pedagógica que se dá em classe, ou algo que se lhe assemelhe, para ser eficiente necessita dar-se em torno de objetos que sejam significantes para os pólos da relação [...]”.

etc. Esses espaços não estão sob a égide de estruturas – comumente impositivas – de conteúdos formativos do currículo escolar ou de delimitações temporais de hora-aula. Trilla, Ghanem e Arantes (2008, p. 42) propuseram⁵⁴ sintetizar uma **conceituação para a educação não formal**. Ela seria o “[...] conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado”.

Dessa forma, na definição anterior, a finalidade (formação ou instrução) e a não objetivação (não outorga de graus) ganharam relevância sendo utilizadas combinadamente para delimitar o campo da educação não formal, ou seja, a estrutura educativa que não busca conferir uma titulação específica ao educando, mas, para além disso, está centrada em seu processo formativo mais amplo.

Considerando a conceituação de educação não formal anteriormente exposta, vislumbro que, neste momento, a **ação educativa** pode ser caracterizada como uma atividade processual e específica que apresenta uma objetivação que difere daquela expressa pelo sistema educacional regrado. Um exemplo dessa diferenciação é outorga de graus às(aos) educandas(os).

É importante demarcar a escolha do termo *ação educativa* e a declinação do termo *prática educativa* nesta pesquisa, pois o termo *prática educativa* se mostra mais usual no âmbito da educação formal, enquanto o termo *ação educativa* se mostra marcadamente presente na educação não formal. Isso pode ser constatado a partir de uma busca por artigos, ao longo dos últimos dez anos (2015-2025), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca por meio da string (“prática educativa” OR “práticas educativas”) (Título) apresenta o resultado de 3.727 trabalhos, dos quais 83% estão explicitamente associados à área de ciências humanas (na qual a educação e seus campos disciplinares estão inclusos). Já a busca por meio da *string* (“ação educativa” OR “ações educativas”) (Título) apresentou o resultado de 3.016 trabalhos, dos quais o percentual daqueles que estão explicitamente associados à área de ciências humanas cai para 56%. De forma geral, tais trabalhos expõem uma significativa diversidade de áreas do conhecimento associadas, como, por exemplo, às ciências da saúde, à área

⁵⁴ Ação bastante relevante e necessária para o avanço do campo de pesquisa, já que o conceito ainda se encontra em construção e necessita de novas reflexões, novas proposições e/ou questionamentos (refutações) em relação àqueles já apresentados.

multidisciplinar, às ciências sociais aplicadas (que incluem a ciência da informação e a biblioteconomia), às engenharias e às ciências agrárias.

Bárcena e Mélich consideram a *ação* uma “[...] atividade pela qual revelamos nossa identidade única e singular por meio do discurso e da palavra perante os outros dentro de uma esfera pública baseada na pluralidade. Através da ação mostramos quem somos e assim respondemos à pergunta: quem é você?” (2000, p. 65, tradução minha). Nesse sentido, considero que é pela sua ação que a(o) profissional bibliotecária(o) da RFEPCT revela sua identidade e mostra que é, ou seja, também, uma/um profissional da educação.

Percebo as ações educativas – centro de nosso objeto de pesquisa – como um conceito emblemático das correlações entre a história do que é (história do tempo presente) e a história do que há de ser (história do tempo futuro). Concordo com Viana (2019) ao vislumbrar a ação educativa a partir de uma ideia de formação e transformação do *homem↔meio*. Para o autor,

A ação educativa é histórica, pois representa a superação das velhas formas de viver e a busca do novo, de novas possibilidades, o que implica a necessidade de afirmação da dimensão do imaginário, da utopia, da esperança. Sem essas dimensões, o fazer humano, a existência e a educação perdem o sentido, tudo parece pronto, acabado, maciço, não sendo possível sequer o vislumbre de um modo de existir diferente (Viana, 2019, p.253, grifos meus).

Contudo, uma simples análise terminológica não é suficiente para construir conhecimento acerca da *educação não formal* no Brasil e das *ações educativas* a ela associadas. Ambas possuem uma história e a interpretação de tais **vestígios históricos** impulsiona um movimento para a análise das fontes sobre a educação brasileira em associação com os contextos político e cultural do país desde sua invenção.

O marco de invenção do Brasil foi um gesto escrito unilateral: a carta de Pero Vaz de Caminha (Perrotti, 2021). Ou seja, um documento histórico cindiu a fratura original que separou “os letrados” dos “não letrados” em nosso país. E essa segmentação não se limita aos aspectos da leitura e da escrita. Essa cicatriz (ou talvez, essa ferida aberta que ainda sangra) tem um impacto direto na relação entre a biblioteconomia e a educação e na garantia do direito essencial do povo à maioria humana e cultural, isto é, ao direito humano inalienável à cultura letrada, de forma plena e afirmativa.

A fratura entre “letrados” e “não letrados”, desde o período colonial, não se trata de uma questão intrinsecamente brasileira. Foi transladada. Trata-se de uma reprodução da

distância já existente entre as elites culturais, as classes populares e o poder político no contexto da própria sociedade portuguesa (Santos, 2020; Santos, 1993). Na estrutura colonizadora, a elite cultural portuguesa, de raiz literária, tendia “[...] a funcionar em circuito fechado, suspensas entre o povo ignaro, que nada tinha para lhes dizer, e o poder político auto-convencido, que nada delas queria ouvir” (Santos, 1993, p. 46-47). Assim, a violência colonizadora desencadeou transformações econômicas, simbólicas e culturais, as quais ainda reverberam no desenvolvimento de sentidos hierarquizados e de oposição entre os “civilizados”/“educados” *versus* os “bárbaros”/“deseducados”.

Essa polarização inicial ainda se manifesta nas hierarquizações cultural, econômica e de classes perpetuadas ao longo da história brasileira. Essa polarização também está posta na história do livro e das bibliotecas. Entretanto, tais documentos históricos, sobretudo aqueles que tratam da primeira metade do século XVI, são escassos. Contudo, revelam que o circuito letrado se manteve fechado. Os magistrados e funcionários da Coroa possuíam os livros da lei, já os padres, os livros necessários ao culto. O acesso aos poucos itens disponíveis se limitava à minoria privilegiada, como, por exemplo, os filhos da elite e dos senhores de engenhos. O direito humano inaliável à cultura letrada foi massivamente negado ao povo.

As transformações culturais, educacionais e econômicas da Europa colonizadora não se refletiram no Brasil de forma direta. Aliás, a violência por qual passamos marcou, inclusive, nossa forma de lidar com o conhecimento. É possível identificar que “[...] a nossa tradição cultural [a brasileira] sempre foi fechada, excludente e caracterizada [por] um elitismo cultural expresso objetivamente pelo acesso ao conhecimento como forma de ilustração das elites” (Fernandes, 2020, p. 35). Ao longo do tempo, o Brasil foi se configurando como um “[...] país sem tradição bibliotecária, [onde] a leitura e a escrita tornaram-se elementos de luxo e não de prazer estético” (Macedo, 2005, p. 48).

O levantamento de documentos e memórias acerca das ações educativas desenvolvidas nas bibliotecas, consideradas espaços não formais de educação, é uma **ádua tarefa**. Há significativas lacunas documentais que inviabilizam uma historiografia detalhada, como, por exemplo, do contexto de atuação dos sujeitos que trabalhavam nas bibliotecas⁵⁵ no Brasil colonial (Araújo; Silva, 2018).

⁵⁵ Refiro-me, nesse momento histórico, aos padres que atuavam nas bibliotecas religiosas e educacionais, já que a regulamentação da profissão de bibliotecárias(os) no Brasil ocorreu somente em 1962 por meio da Lei nº 4.084 que dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm Acesso em: 01 ago. 2024.

Os parágrafos a seguir não buscam construir uma historiografia detalhada, mas sim a interpretação dos vestígios que se mostram acessíveis, pois, afinal, como bem apontou Vigotski ao longo de *O sentido histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* (1926-1927), “[...] a história é a ciência sobre o passado, que é reconstruído segundo vestígios, e não uma ciência sobre os vestígios do passado, é sobre a revolução, e não sobre seus documentos” (Vigotski, 2024, p. [507]). Os documentos são imprescindíveis, mas a construção de sentidos acerca das transformações transcorridas requer o esforço da investigação e interpretação científicas.

Os vestígios apontam que as primeiras ações educativas no Brasil direcionadas aos “não letrados” se iniciaram apenas em 1549, com a instalação do governo geral e a chegada dos padres franciscanos, carmelitas, beneditinos e, com destaque, da Companhia de Jesus, sob a liderança dos padres jesuítas. Foi justamente no interior dos colégios jesuítas que se deu a criação das primeiras bibliotecas em espaços escolares. Assim, de forma geral, até o final do século XVIII, o conhecimento letrado se manteve circunscrito ao poder do clero. “É a Idade Média brasileira”! (Moraes, 2006, p.4).

Nesse contexto, tais bibliotecas funcionavam pautadas por uma lógica da conservação cultural, isto é, trata-se de uma instituição direcionada à **preservação e guarda da memória social**. Essa era a sua atribuição social: um papel de controle da memória ali guardada. Portanto, o acúmulo dos documentos, sua organização e guarda são os objetivos essenciais. Não há um compromisso com a ampla socialização dos saberes acumulados. Havia associada a isso, uma prerrogativa de manutenção do poder estabelecido.

Entretanto, a propagação dos dogmas católicos entre os indígenas e a instrução dos colonos requeriam livros, mas o número de exemplares vindos de Portugal era insuficiente. A cópia manuscrita de várias cartilhas se tornou uma prática habitual entre os padres para suprir a demanda. Assim, as coleções cresciam nas bibliotecas instaladas e, no final do século XVI, “[...] os livros [...] já eram numerosos nos colégios dos jesuítas [...]” (Moraes, 2006, p.5)⁵⁶.

A partir desse contexto, cabe a tentativa de identificação, a partir dos documentos históricos, das possíveis ações/práticas educativas realizadas por religiosos nessas bibliotecas. O que é possível afirmar é que a centralidade estava em ensinar a doutrina com o apoio das

⁵⁶ Rubens Borba de Moraes, ao longo do terceiro capítulo de sua obra, aponta a existência de bibliotecas em colégios de outras ordens. Contudo, os documentos redigidos por padres jesuítas como, por exemplo, o padre Serafim Leite e o padre Antônio Vieira deixaram evidências históricas mais claras sobre as bibliotecas dos colégios jesuítas.

cartilhas manuscritas, o que passava também pelo ensino do latim (Leite, 1938 *apud* Neves, 1989). Contudo, o povo continuava apartado do conhecimento letrado.

A primeira biblioteca de uma instituição educativa foi abrigada no interior do Colégio Bahia, em 1568. A escola era regida pelos religiosos jesuítas – com subsídios da Coroa Portuguesa – os quais, da mesma forma que os franciscanos, carmelitas e beneditinos, ampliaram o volume documental trazido para o Brasil. Esse aporte estimulou a necessidade de criação de novas bibliotecas e a formação de profissionais bibliotecárias(os) – os “guardiões do saber” – para organizá-las. Contudo, essa configuração de escola e de biblioteca escolar era para poucos, já que o elitismo cultural que marcou a história do Brasil impactou diretamente as áreas da educação e da biblioteconomia brasileiras (Almeida, 2012).

Esse elitismo cultural associado às instituições educacionais religiosas se mantém nos séculos XVI e XVII. Uma transformação ocorre, justamente, a partir da “[...] distinção entre educação formal e não-formal [que] terá realmente pertinência histórica somente a partir da constituição dos sistemas educacionais nacionais, isto é, no século XVIII” (Trilla; Ghanem; Arantes, 2008, p. 41, grifos meus). É o surgimento da escola brasileira que gera a possibilidade de analisarmos a história a partir das lentes de diferenciação entre a educação formal e a não formal.

No Brasil Império, os métodos de ensino da educação formal estavam intimamente vinculados aos métodos de disciplinamento e silenciamento. Nas escolas e, por conseguinte, nas bibliotecas escolares, “[...] não se admitia a conversa. Essa era considerada uma atitude de indisciplina [...] não era possível falar e aprender ao mesmo tempo” (Saviani, 2006, p. 16). As atividades atreladas às bibliotecas, que antes eram desenvolvidas por religiosos, agora tinham sua responsabilidade compartilhada com docentes. Contudo, os papéis de preservação, guarda e controle da memória social ainda eram pujantes nas bibliotecas.

Atrelado a isso, pode-se afirmar que as ações educativas desenvolvidas em bibliotecas religiosas e educacionais precedem as ações educativas desenvolvidas nas bibliotecas públicas, já que foi apenas no decorrer do século XIX que surgiram as primeiras bibliotecas públicas no Brasil. A transferência da família real para o Brasil, em decorrência da invasão de Portugal em 1808, resultou no deslocamento da Real Biblioteca e na criação da Biblioteca Nacional, estabelecida em solo brasileiro em 1810. Nesse contexto, surge também a Biblioteca Pública da Bahia, inaugurada em 1811 e que se tornou a pioneira e mais relevante desse período (Almeida, 2012).

O espaço temporal entre a criação da Biblioteca Nacional e a criação do primeiro curso de biblioteconomia no Brasil é de um século! Isso também é uma evidência das dificuldades de associação existentes entre as áreas da educação e da biblioteconomia no Brasil. A criação de uma estrutura educacional para formar profissionais qualificados para atuar nas atividades biblioteconômicas somente foi efetivada por meio do Decreto nº 8.835, de 11 de julho de 1911 (Brasil, 1911), sendo sediado nas dependências da Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro). Tal curso era majoritariamente formado por homens.

O curso de biblioteconomia da Biblioteca Nacional, inicialmente, seguia a influência da escola francesa, priorizando um currículo baseado em amplo conhecimento em artes, humanidades, línguas e ciências. Nesse contexto, a erudição e a cultura geral eram mais valorizadas que os aspectos técnicos da profissão. Tal formação se manteve como referência no país, mesmo enfrentando períodos de interrupção e mudanças curriculares. No entanto, com o surgimento do modelo norte-americano em São Paulo, ao final da década de 1920, tornou-se evidente a transição do ensino biblioteconômico no Brasil. O modelo humanista da escola francesa cedeu espaço a uma abordagem mais racional e técnica, voltada à capacitação de profissionais capazes de estruturarem e gerenciarem diferentes tipos de bibliotecas. Essa mudança atendeu às exigências das instituições da época, acelerando a adoção do modelo tecnicista e consolidando sua predominância sobre a perspectiva humanista (Almeida, 2012). Cabe evidenciar que, nesse momento histórico, a feminização já demarcava a profissão. Sobre esse aspecto

[...] levanta-se a feminização da biblioteconomia na mesma perspectiva do magistério, pois em princípio parece que o bibliotecário foi encarado como um professor informal, que exercia sua função de educador fora do espaço formalizado do ensino, ocorrendo um deslocamento físico da sala de aula para a biblioteca. (Martucci, 1996, p. 238).

O elitismo cultural e a divisão de classes presentes na história da educação brasileira estão em estreita relação com a origem da educação não formal no Brasil. Aspecto esse que se reflete diretamente no acesso às bibliotecas e ao ensino do saber social ali acumulado. Desde seu surgimento, a educação não formal foi direcionada à classe popular (grosso modo, como uma forma de assistência social e, muitas vezes, direcionada à capacitação para o trabalho). Entre as décadas de 1930 e 1960, a educação não formal no Brasil apresentava a tendência de um centralismo estatal. De forma geral, era promovida por meio dos sindicatos corporativistas vinculados ao Estado. Ela começa a ganhar foco, contornos mais definidos e

expansão somente a partir de 1960. Isso pode ser explicado pela inserção de adultos, idosos, mulheres etc. nas políticas públicas de alfabetização e o avanço da educação popular fora dos espaços escolares (Simson; Park; Fernandes, 2001).

Historicamente, a década de 1960 é marcada, sobretudo, pelo Golpe Civil Militar de 1964 e seus desdobramentos. As altas taxas de analfabetismo, os baixos índices de escolarização e as limitações do currículo implantado se configuravam como um entrave para o binômio segurança-desenvolvimento (elaborado e difundido pela Escola Superior de Guerra). Assim, uma política governamental de liberação das oportunidades sociais foi implantada. A obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, instituído apenas em 1971, pela Lei nº 5.692, gerou a expansão numérica das escolas públicas, mas contraditoriamente, não houve o equivalente investimento na educação pública como um todo (Cunha, 1979).

Nesse mesmo período histórico, houve a regulamentação do exercício da profissão de bibliotecário. Da criação do primeiro curso superior, em 1911, até tal regulamentação, passaram-se mais de 50 anos! O Decreto nº 56.725/1965 explicita que “Art. 1º – A Biblioteconomia, em qualquer de seus ramos, constitui objeto da profissão liberal de Bibliotecário, **de natureza técnica** de nível superior” (Brasil, 1965, não paginado, grifos meus). Esse artigo aponta explicitamente o aspecto ontológico da profissão bibliotecária no Brasil, dissociando-a por completo da perspectiva educacional. O que o texto normativo prevê é apenas o ensino das disciplinas específicas da biblioteconomia no âmbito da formação de novas(os) profissionais.

Nesse limiar, o campo da educação não formal, no contexto científico, começa a aparecer no debate pedagógico. Esse momento histórico é marcado pela intensa discussão sobre a crise do sistema escolar e o não atendimento das demandas sociais que lhe eram impostas, delegadas e desejadas. Organizações e movimentos sociais lutavam pela mudança no cenário educacional brasileiro. A atuação de Paulo Freire na área da educação popular e comunitária merece destaque. Considerando essa associação histórica entre educação não formal e educação popular, direcionarei a análise adiante aos aspectos atrelados à biblioteca escolar.

A década de 1960 foi marcada por um forte discurso acerca da necessidade de reforma do cenário educacional brasileiro em crise. Críticas radicais à instituição escolar eram veiculadas no Brasil e internacionalmente. Cabe destacar o livro publicado por Philip H. Coombs (publicado em 1968 em inglês e em 1976 em português) sob o título *A crise mundial da educação*. Nele, o autor caracteriza suas primeiras concepções sobre educação não formal

e a legítima como caminho de solução às problemáticas da educação formal (Trilla; Ghanem; Arantes, 2008). Concepção essa com a qual não compartilho.

Apesar de a biblioteca no âmbito educacional ser um potencial “[...] laboratório da pesquisa escolar” (Oliveira, 1972, p. 193), o fato é que, no Brasil, até o final da década de 1970, a educação não formal era considerada um campo de menor importância (Gohn, 1999) e terminava sendo considerada uma extensão da educação formal (muitas vezes aproximada ou confundida com uma educação extraescolar).

A década de 1980 (período de reabertura democrática) é entendida como um período de possibilidade histórica de mudança revolucionária. Era um momento pós-ditadura, com a organização da classe trabalhadora, o fortalecimento dos sindicatos, a organização dos movimentos de luta pela terra etc. Há também uma reorganização no campo educacional. O final dessa década é marcado por uma grave instabilidade econômica e social (altas taxas de desemprego, índices de violência elevados, retração nos direitos dos trabalhadores etc.). O Estado não consegue atender às necessidades dos cidadãos no que tange à saúde, educação, moradia e assistência social. Assim, surgem ações civis pela luta democrática e por melhorias sociais. No Brasil, o terceiro setor⁵⁷ se destaca atuando por meio da educação não formal, e afirma direcionar sua ação para a educação cidadã. As ações no campo da educação não formal no Brasil passam a ser ainda mais validadas em 1985, quando o verbete *educação não formal* foi publicado na *The International Encyclopedia of Education*.

Há uma infinidade de marcos nesse campo de estudo ao longo da década de 1990. A educação não formal passa a ter maior destaque em decorrência de mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. A democratização é acompanhada de uma forte crise econômica que, aliada ao discurso neoliberal, estimula a sociedade civil a buscar saídas para as profundas desigualdades instaladas. Internacionalmente, a educação não formal é apoiada pela ONU e pela UNESCO. Publicações em língua portuguesa – Afonso (1992) e Gohn (1999) – ganham destaque. A pedagogia social é atrelada ao campo da educação não formal, cujos trabalhos são historicamente desenvolvidos por ONGs e setores privados em parceria com igrejas e Estado.

A Constituição Federal/1988 abriu caminhos para a substituição de políticas públicas autoritárias e centralizadoras do período militar por uma gestão com maior participação

⁵⁷ “O nome terceiro setor indica os entes que estão situados entre os setores estatal e empresarial. Os entes que o integram são entes privados, não vinculados à organização centralizada ou descentralizada da administração pública, mas que não almejam, entretanto, entre os seus objetivos sociais o lucro, e que prestam serviços em áreas de relevante interesse social e público” (Rocha, 2006, p. 15).

popular e democrática, inclusive, no ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/1996) é uma das leis que expressam essa abertura. Seu conteúdo traz um marco para a educação não formal: o reconhecimento da existência de contextos formativos fora do âmbito escolar. Em seu artigo 1º, a legislação define educação como

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, não paginado).

É fato que a construção da LDB/1996 foi concebida a partir de uma grande correlação de forças e disputas por visões de educação muito distintas. Vários acordos foram estabelecidos e a abertura não se deu somente para a atuação cidadã do terceiro setor. A lei também assegurou a participação do empresariado na esfera educacional – um sistema dual de educação. No âmbito privatista, o aluno passou a ser ainda mais considerado um cliente em potencial e o processo educativo a ser entendido como um produto direcionado pelos interesses do mercado.

Em 1997 – um ano após a LDB/1996 ser sancionada –, é publicado o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO), organizado por Jacques Dellors. O título do relatório já expõe sua intencionalidade privatista sobre a educação: “Educação um tesouro a descobrir”. A palavra “tesouro” se relaciona claramente à perspectiva de valoração econômica. E a pergunta que pode ser inferida é: a ser descoberto por quem? Presumivelmente, pelo empresariado nacional e internacional. Citam-se dois de seus princípios:

[...] a educação, formal e **não-formal**, deve ser **útil** à sociedade, funcionando como um **instrumento** que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos.

[...] a **responsabilidade pela educação** corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e **todos os parceiros** — além das instituições que têm essa missão específica — devem encontrar o devido lugar no processo educativo (Delors, 1997, p.274-275, grifos meus).

Os anos 2000 são marcados pela maior propagação do discurso (principalmente por meio da televisão e da internet) de que a educação não deveria ser monopólio da escola. Em 2003, o termo educação não formal foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de

graduação em pedagogia – licenciatura – incorporam à normativa a atuação de egressas(os) também em espaços não escolares.

Atualmente, a educação não formal apresenta duas orientações enquanto objetivos educacionais, sendo a primeira de cunho mais político (tendo como expoente teórico a professora Maria da Glória Gohn) e a segunda com uma proposta mais socializadora (representada pelo aporte teórico da professora Olga Von Simson). Gohn (2020, p.11) aponta que “[...] No Brasil o uso do termo se espalha nos anos 2000. ONGs, entidades como SESC, SENAC, Itaú Cultural Programas Educativos e outros passam a utilizar o termo no campo da atuação junto a comunidades variadas”. A autora – que é uma das referências do campo – vai além. Aponta, assim como Philip H. Coombs o fez nas décadas de 1960/1970, que “Deve-se olhar para as possibilidades da educação não formal também para resolver e potencializar a educação formal” (Gohn, 2020, p.13). Concepção com a qual não coaduno e que cabe, agora, explicar. Como bem pontuava Florestan Fernandes⁵⁸,

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais **pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação.** Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação (Fernandes, 1989, p.126-127, grifos meus).

A escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas lateralidades, agregando cultura, ciência e trabalho. Isso possibilita, de forma concreta, o exercício pleno das potencialidades humanas e da luta pela superação da exploração do homem sobre o homem (Saviani, 2003).

A desvalorização profissional, econômica e cultural dos profissionais da educação, a deterioração do sistema de ensino e a consequente deterioração da pesquisa e da produção intelectual, a degradação e subestimação do sistema público de ensino, o enaltecimento do sistema privado (educação como mercadoria) etc. se mostram como condições para a perpetuação da extrema desigualdade interna em nosso país e a manutenção do privilégio dos já privilegiados.

⁵⁸ Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo, escritor, professor e político, considerado um dos principais intelectuais brasileiros do século XX.

Ora, dessa maneira, é preciso evidenciar que a biblioteca escolar brasileira é interna a esse sistema, sendo assim, um equívoco pensá-la de forma desassociada do *descalabro*⁵⁹ brasileiro. Muitas das nossas bibliotecas escolares evidenciam carências estruturais, materiais e humanas que podem ser observadas, dentre outros aspectos, na explícita degradação/subestimação das bibliotecas que integram o sistema público de ensino, na recorrente alocação dessas bibliotecas em espaços inadequados/improvisados, na frequente escassez orçamentária para aquisição de mobiliário e acervo apropriados às demandas da comunidade escolar, nos insuficientes esforços para a alocação de profissionais bibliotecárias(os) nesses espaços e, quando tais profissionais existem, há uma carência/deficiência na oferta de programas de formação continuada.

Assim, friso: não cabe à educação não formal resolver os dilemas da educação formal. Eles só serão superados a partir de transformações profundas na política econômica, nas funções do Estado e na estrutura desigual da sociedade de classes (Fernandes, 1989; 1995).

Na década de 2010, a área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) esclareceu em seu *Documento de Área* do ano de 2019, que

O ensino não formal é praticado por instituições diversas, **de modo mais livre**, como em museus, exposições e centros culturais - mas **podem ocorrer em espaços institucionalizados, nos quais, a escola pode estar incluída - buscando promover a cultura, a saúde e a ciência**, sendo sua apresentação organizada de forma intencional e planejada. Costuma estar relacionado a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações da sociedade civil, podendo estar também ancorado em instituições de ensino e pesquisa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019, p. 3).

Além da correlação do ensino não formal com um *modo menos hierarquizado* de processo educativo (sem conferência de graus ou títulos acadêmicos) que busca a *promoção da cultura, saúde e ciência* (finalidade), há outro aspecto de destaque nesse trecho do documento de área: a existência do ensino não formal mesmo dentro do espaço institucionalizado da escola. Esse entendimento se alinha às definições de educação formal e

⁵⁹ Florestan Fernandes utiliza o termo *descalabro* no texto *O roteiro da pobreza*, publicado em 1995 na Folha de São Paulo. Trata-se de um texto breve, direto e que julgo bastante coerente em suas pontuações. Nele, o autor caracteriza de maneira precisa o “roteiro” de manutenção da pobreza no Brasil. Quase 30 anos depois, infelizmente, o cenário ainda me parece familiar. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/florestan6.htm> Acesso em: 17 jan. 2024.

não formal pautadas em uma complexidade que vai muito além da localização espacial do ambiente educativo.

Não intenciono nutrir um afastamento entre educação formal e educação não formal. Pelo contrário! Considerando as imensas carências que o nosso país ainda possui, ambientes educativos – formais e não formais – se tornam imprescindíveis como lócus de mediação e apropriação da cultura e do patrimônio historicamente construído, já que a “[...] biblioteca não é nem um acessório da escola, nem um divertimento republicano. É uma necessidade cívica e científica” (Melot, 2019, p. 140). E é a partir da consideração dessas necessidades que as ações educativas promovidas em bibliotecas ganham ainda mais substancialidade.

Há um esforço da classe bibliotecária em compreender tal substancialidade. A título de exemplo, o *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia* publicado por Murilo Bastos da Cunha e Cordélia Robalinho de Oliveira Cavalcanti expõe que a(o) bibliotecária(o) que atua nos serviços de educação do usuário, geralmente vinculado ao serviço de referência, “[...] **realiza atividades relacionadas com o treinamento ou educação do usuário** (»). Essas atividades podem incluir o uso da biblioteca ou busca e recuperação da informação” (Cunha, Cavalcanti, 2008, p. 54, grifos meus). Sobre esse aspecto, percebe-se o quanto a dissociação entre educação e biblioteconomia acarreta a concepção de que treinar e educar sejam atividades equivalentes.

Diante disso, torna-se imperativo esclarecer, mesmo que brevemente, de quais conceitos de educação – e também ensino e aprendizagem – estou partindo. Entendo a **educação** como um fenômeno que possibilita “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 2013a, p. 46). Assim, a educação é um “[...] momento através do qual a necessidade se converte em consciência da necessidade e em ampliação da margem da liberdade” (Cury, 1992, p. 125).

Nessa perspectiva, os conceitos de ensino e aprendizagem estão intimamente entrelaçados ao conceito de educação. O ensino pode ser visto com um ato “[...] social de organização capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado” (Longarezi; Araújo; Ferreira, 2007, p. 71). Ou seja, considera-se que o ensino é uma especificidade humana que cria possibilidades de aprendizagens. Contudo, se elas irão ou não se efetivar é uma questão que envolve diversas outras condicionantes. Há que se considerarem as interdependências presentes na práxis educativa: “[...] a forma e o conteúdo, o material e o ideal, o físico e o psíquico, o abstrato e o concreto, o empírico e o teórico e

entre o afetivo e o cognitivo” (Bernardes; Moura, 2009, p. 476). Essa correlação está presente, inclusive, nas ações educativas.

O ano de 2010, especificamente, tornou-se emblemático para a correlação entre biblioteconomia e educação. Nesse momento, é sancionada a Lei nº 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil. Até então, não havia uma normativa legal que garantisse o direito da comunidade escolar de ter acesso à biblioteca no contexto educativo. A lei estabeleceu o respeito à profissão de bibliotecárias(os) e limitou o prazo de dez anos para que essa universalização fosse efetivada. Passado o período regulamentado em lei, o prazo foi dilatado por conta do lento avanço na ampliação das bibliotecas escolares brasileiras (Brasil, 2010).

A letra da lei considerou *biblioteca escolar* “[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010, não paginado). É espantoso interpretar que, para o legislador – e as demais instâncias representativas a ele associadas –, a simples disponibilização de um conjunto de materiais compõe uma biblioteca escolar. Nesse momento histórico, a concepção de que a biblioteca é uma instituição social de natureza sociocultural (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018b) já era amplamente estabelecida na área da biblioteconomia, pois

Nem toda coleção de livros é uma biblioteca, do mesmo modo que nem toda biblioteca é apenas uma coleção de livros. Para haver uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de usuários, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca (Lemos, 2005, p. 101).

Entretanto, após 2010, diversas leis regulamentadoras⁶⁰ foram criadas pelos sistemas de ensino municipais e estaduais. Contudo, a regulamentação por si só não estabelece as fontes de financiamento ou os prazos para que a instalação de tais bibliotecas escolares se efetivasse. Assim, o alcance da universalização da biblioteca escolar ainda parece um objetivo distante (Santos; Lima; Resende, 2021).

⁶⁰ A título de exemplo, cita-se a Lei nº 7.383/16 que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de bibliotecas escolares em todas as unidades públicas e privadas de educação básica, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, com base na Lei Nacional nº 12.244/2010 (Rio de Janeiro, 2016).

Contudo, há avanços efetivos na ampliação da atuação bibliotecária em espaços educativos e no desenvolvimento de ações educativas junto às comunidades atendidas. Porém, os conflitos são evidentes. De maneira geral, a legislação e suas regulamentações têm estimulado a contratação de bibliotecárias(os) para gerirem bibliotecas escolares em instituições públicas de ensino. Contudo, ainda hoje, faz parte da realidade observável a recorrente alocação de professores readaptados para gerirem bibliotecas escolares mesmo nos sistemas públicos de ensino. Tais espaços têm sido nomeados como “salas de leitura” ou “sala multimeios” ⁶¹ como forma de burlar a Lei nº 9.674/1998 que prevê, em seu artigo 4º, que “O exercício da profissão de Bibliotecário, no âmbito das pessoas jurídicas de direito público e privado, é privativo dos Bacharéis em Biblioteconomia” (Brasil, 1998, não paginado).

Considerando essa realidade, ações normativas, regulamentadoras e de fiscalização potencializam o (re)conhecimento da atuação da(o) profissional bibliotecária(o), inclusive entre os próprios docentes e demais profissionais da educação. Essa potência se expressa não só na gestão do acervo, mas também em sua dinamização a partir da efetivação de ações educativas. Tais aspectos foram destacados em 2018 pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), ao estabelecer que as bibliotecas devem “[...] funcionar como espaço de aprendizagem; [e] serem administradas por bibliotecários [...]” (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018a, p. [1]).

Em 2024, a Lei nº 14.837, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE)⁶², esclarecendo que “[...] considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural obrigatório e necessário** ao desenvolvimento do processo educativo” (Brasil, 2024, não paginado, grifos meus) e ampliou o prazo para a universalização seja efetivada. O que observo aqui são vestígios de um processo de transformação em curso. Ou seja, a constituição de bibliotecas que efetivem o direito ao acesso a bens culturais (distribuição e circulação da memória) acumulados historicamente, mas, além disso, espaços e profissionais que atuem, por meio de ações educativas, em prol da efetiva transformação das relações [fraturadas] entre biblioteca e

⁶¹ A título de exemplo, temos a notícia que veicula que na rede pública estadual do Ceará, até o ano de 2022, não possuía bibliotecárias(os) em seu quadro de servidoras(es). Mais informações disponíveis em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/nenhuma-biblioteca-da-rede-publica-estadual-do-ceara-tem-bibliotecario-entenda-impacto-1.3294560> Acesso em: 22 maio 2023.

⁶² As bibliotecas da RFEPCT não são somente bibliotecas escolares. Contudo, a criação do SNBE é um apontamento histórico relevante para essa contextualização.

sociedade. Ou seja, um meio que, a partir do caráter dialógico, amplifique o protagonismo cultural dos diversos sujeitos criadores.

Por fim, é oportuno findar essa parte da discussão com um olhar direcionado às relações expressas pelo movimento *permanência↔mudança*, que pôde ser identificado a partir desse breve caminho histórico. Nesse sentido,

[...] para que haja história é preciso que não haja apenas mudança, mas também permanência. O que e quanto permanece e o que, quanto e como muda, bem como a relação entre o que permanece e o que muda são outras questões, mas que só podem ser compreendidas na medida em que houver, na própria realidade, esta relação entre permanência e mudança (Tonet, 2013, p. 68).

A partir dessa breve análise histórica, foi possível identificar a constância e a centralidade do trabalho, seja para a conservação e difusão do conhecimento acumulado ou para o estabelecimento de espaços não formais de educação que atuem como espaços de produção/ mediação cultural. Assim, já que o trabalho é elemento fundante do ser social, observa-se sua permanência histórica, seja por meio da atuação de sujeitos ligados às ordens religiosas ou por meio da atuação de profissionais bibliotecárias(os). Ao mesmo tempo, as mudanças são latentes. Destaco a ampliação social sobre a concepção das bibliotecas como espaços educativos. Se antes as bibliotecas eram vistas apenas como locais de guarda, armazenamento e organização do saber, a história evidencia o alcance de avanços em seu reconhecimento também como espaço não formal de educação. E, nesse movimento, o paulatino estabelecimento da(o) profissional bibliotecária(o) como profissional da educação.

As instituições são atores do contexto socioeducativo de grande relevância, já que difundem concepções de mundo e de sujeitos que desencadeiam um expressivo potencial de mobilização – ou desmobilização – de ações educativas promovidas por bibliotecárias(os). Assim, vislumbra-se um relacionamento entre tais ações educativas no contexto da RFEPCT e a realidade de atuação profissional desses sujeitos.

4.3.2 Bibliotecárias(os)-documentalistas na RFEPCT: as atribuições educativas e a tecnologia

[...] o indivíduo singular sempre é, ao mesmo tempo, um resultado do processo social (Tonet, 2013, p. 91).

Antes de se discutir o fazer bibliotecário na RFEPCT, cabe apontar, mesmo que brevemente, as especificidades dos aspectos históricos da educação profissional no Brasil. Esse panorama desvela dualidades, lutas políticas e de classes que a Rede Federal EPCT ainda enfrenta.

Até o século XVIII, não há registros que evidenciem a existência de uma educação voltada especificamente ao mundo do trabalho. Desde então, o acesso à educação era exclusivo às elites, isto é, um ensino propedêutico voltado à reprodução da estrutura social estratificada. Só na primeira metade do século XIX, o Estado cria condições de acesso à escola para os filhos das(os) trabalhadoras(es)⁶³. Contudo, tais espaços possuíam um viés marcadamente assistencialista, além de alinhado à lógica de pensamento escravocrata. Somente no século XX, diante do enfraquecimento da burguesia cafeeira e do fortalecimento da burguesia industrial, houve a necessidade de substituição da lógica assistencialista por uma educação do povo voltada à formação de operários para o exercício profissional.

Em 1909, o então Presidente Nilo Peçanha cria as *Escolas de Aprendizizes Artífices* nas capitais do país. Esse foi o marco inicial de concepção da RFEPCT. Vislumbrando uma educação profissional para os três setores da economia, as *Escolas de Aprendizizes Artífices* se direcionavam, principalmente, à indústria. Até então, a formação voltada ao atendimento das demandas do terceiro setor (comércio e serviços) ainda era preponderante (Moura, 2007). O texto do decreto de criação da escola apontava

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; (Brasil, 1909, p.1).

O processo de industrialização de 1930 trouxe consigo a demanda por um contingente de operários, o que impulsionou a estruturação de uma educação nacional por meio de vários outros decretos-lei. Entretanto, havia algo em comum entre tais documentos estatais: a

⁶³ São exemplos: a promulgação do decreto que cria o *Colégio das Fábricas* (1809); a criação da *Escola de Belas Artes* voltada ao desenho para os ofícios nas oficinas mecânicas (1816); a criação do *Instituto Comercial do Rio de Janeiro* (1861); e a criação da *Casa de Educando e Artífices* (1840) e o *Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos* que ensinavam e encaminhavam para oficinas públicas (1854) (Moura, 2007).

manutenção da dicotomia entre *instrução profissional* (formação prática direcionada a tarefas específicas/trabalho manual, sem adensamento teórico, voltada ao povo) e *instrução geral* (formação para o trabalho intelectual, com amplo aporte teórico, voltada às elites e aos filhos das classes dirigentes) (Saviani, 2007).

A Constituição de 1937 trouxe, pela primeira vez, a especificação do ensino técnico, profissional e industrial. Ao longo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), as escolas voltadas ao ensino técnico passam a ser chamadas *Escolas Técnicas Federais* e ganham autonomia didática e de gestão e, em 1978, tais instituições dão origem aos *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs). Gradativamente, após a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica no ano de 1994, as *Escolas Técnicas Federais* e as *Escolas Agrotécnicas Federais* foram sendo transformadas em CEFETs. Ainda na década de 1990, com a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação profissional passa a dispor de um arcabouço legal que permite avanços nos processos de organização e expansão, apesar de ainda ser vista de forma segregada da educação básica (Mineiro; Lopes, 2020).

O início dos anos 2000 traz de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica⁶⁴. Ainda, com a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnologia (IFs) em 2008⁶⁵, a RFEPCT se consolida como uma instituição que se contrapõe à dualidade entre educação para o povo e educação para as elites, passando a ser um *locus* de ampliação do acesso à educação em sua forma mais ampla e humana. Ela se constituiu como um marco para o crescimento, a capilarização e a diversificação da EPT no país. Alguns dados numéricos apoiam a compreensão de sua amplitude. O relatório do ano de 2021, que apresenta os resultados de sua avaliação, aponta que ela é composta de um total de 41 instituições, sendo “[...] 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), os 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro – Cefet-RJ e o de Minas Gerais

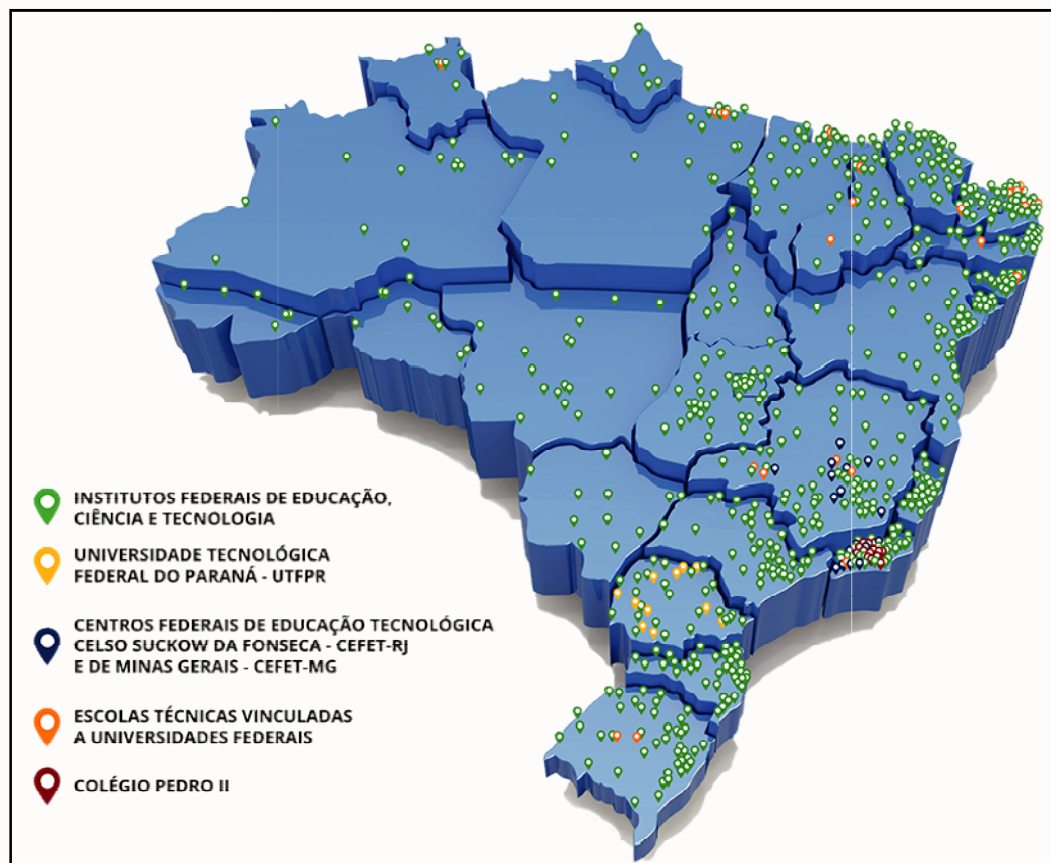
⁶⁴ Diferentes concepções de “integração” estiveram presentes na história educacional brasileira nas décadas de 1970 e 1990. A Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971) estabelecia o ensino de nível médio profissionalizante para todos, mas, na prática, isso só foi aplicado nas escolas públicas. As escolas privadas continuaram com a educação propedêutica para a classe média. Com o passar dos anos, essa reforma foi sendo flexibilizada. A integração foi retomada em 1997 com o estabelecimento das bases da reforma da educação profissional (Decreto 2.208/1997). Naquele momento, o ensino médio passou a abarcar a educação propedêutica e os cursos técnicos eram ofertados em separado, de forma concomitante ou subsequente (Moura, 2007).

⁶⁵ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 21 abr. 2023.

Cefet-MG) e o Colégio Pedro II” (Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, 2021). A imagem a seguir ilustra o alcance da Rede Federal EPCT no território nacional.

Figura 5 – Instituições da Rede Federal EPCT



Fonte: Brasil, [2019].

Existem diversidades e particularidades entre as instituições da RFEPT, as quais os limites deste trabalho não permitem caracterizar individualmente. Entretanto, os pressupostos da educação profissional e tecnológica (EPT)⁶⁶ são as bases teórico-conceituais que conferem sentido e contiguidade a esse grupo de instituições. De forma macro, a Rede Federal EPCT se

⁶⁶ A educação básica e a educação superior são níveis/modalidades de ensino que se articulam no contexto da EPT [e na Rede Federal EPCT] conforme estabelecido no § 2º do art. 39 da LDB. A lei aponta que “A educação profissional e tecnológica [abrange] os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996, não paginado).

caracteriza pela concepção de que a separação entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual é um produto histórico-social direcionado à manutenção da subjugação do homem pelo próprio homem. Assim, preconiza a indissociabilidade entre teoria e prática, o estímulo ao desenvolvimento diversificado das capacidades humanas – agregando cultura, ciência e trabalho – e a efetivação do trabalho e da educação como atividades especificamente humanas a partir de uma concepção de união entre formação profissional e formação intelectual (Brasil, 2010a; Moura, 2007; Saviani, 2003, 2007). A título de exemplo, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

[...] a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica [...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (Brasil, 2010a, p.27).

Essa perspectiva integral (e não dual) é um dos alicerces da EPT. Trata-se de uma educação articulada com os interesses da classe trabalhadora. Uma de suas bases é a busca por “[...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2008, p. 26). Para isso,

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
 I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
 II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
 III – **a centralidade do trabalho como princípio educativo;**
 IV – **a indissociabilidade entre teoria e prática** (Brasil, 2004, não paginado, grifos meus).

Essas premissas se fazem presentes em todas as dimensões da verticalização da RFEPCT. Ou seja, não somente na educação básica, mas também na educação superior e na pós-graduação. A seguir, considerando um dos recortes das(os) participantes de pesquisa deste trabalho, apresentarei, brevemente, o Mestrado Profissional em Educação Profissional ofertado pela RFEPCT. Contudo, antes disso, cabe a descrição de algumas características de um mestrado profissional⁶⁷. Trata-se de “[...] uma modalidade de Pós-Graduação *stricto*

⁶⁷ Essa modalidade de ensino foi regulamentada no Brasil no ano de 1998, por meio da Portaria

sensu voltada para a capacitação de profissionais, [...] [e que enfatizam] a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019a, não paginado). Observa-se, assim, uma aproximação com as premissas da educação profissional, com destaque para a proposta de articulação (indissociabilidade) entre conhecimento atualizado (teoria) e aplicação de tais teorias no contexto específico de atuação profissional (prática).

O Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)⁶⁸ tem por objetivo “[...] tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018, p.[2]). A concepção, construção, aplicação e desenvolvimento do produto educacional⁶⁹ são aspectos que recebem significativa importância ao longo da formação da(o) discente do ProfEPT.

É nesse meio que atuam as(os) bibliotecárias(os), o qual envolve a indissociabilidade entre teoria e prática e entre a formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual, da educação básica até a pós-graduação.

Tal verticalização do ensino acarreta um caráter singular às bibliotecas da RFEPCT. Elas não se enquadram integralmente nas classificações tradicionais de *bibliotecas escolares* ou *bibliotecas universitárias*, uma vez que atendem simultaneamente crianças e adolescentes da educação básica, bem como discentes, docentes e pesquisadores do ensino superior e da pós-graduação, além da comunidade externa. Tal amplitude de atuação tem suscitado debates

CAPES nº 80/1998. Ao longo dos anos, a normativa foi aperfeiçoada e novas regulamentações surgiram, como, por exemplo, por meio da Portaria CAPES nº 17/ 2009, seguida das Portarias nº 389/2017 e nº 137/2017.

⁶⁸ Aproveitando-se da significativa capilaridade nacional da RFEPCT, em menos de uma década de existência, o (ProfEPT) se tornou, quantitativamente, um dos maiores cursos de pós-graduação do país, com o total de 1.592 alunas(os) matriculados e 536 egressas(os) – dados de 2021, já desconsiderando os abandonos e desligamentos. A admissão das(os) alunas(os) é realizada anualmente por meio do Exame Nacional de Acesso. O processo seletivo para o ano de 2023 ofertou 1.006 vagas, sendo a metade delas reservada a servidoras(es) – técnico-administrativos em educação (TAEs) ou docentes – da RFEPCT. A seleção é realizada via concurso com aplicação de prova sobre as Bases Conceituais e Históricas da Educação Profissional e Tecnológica, Metodologias de Pesquisa e Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, dentre outros aspectos (Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2022).

⁶⁹ “[...] compreende-se o produto educacional como um elo auxiliar entre a teoria e prática educacional” (Urbanetz; Cassiano; Bettoni, 2020, p. 149, grifos meus). “[...] podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019a, p.16).

na área da biblioteconomia, como evidenciam Silva, Cavalcante e Furlanete (2022), com destaque para os termos *biblioteca multinível*, *biblioteca mista* e *biblioteca técnico-acadêmica* como tentativas de nomear essa especificidade. Contudo, ainda não há consenso consolidado na literatura. Por essa razão, opto por utilizar, de forma abrangente, a expressão *bibliotecas da RFEPCT* ao longo deste trabalho. Nesse contexto, considera-se que essa diversidade de públicos e níveis de ensino impacta as práticas profissionais das(os) bibliotecárias(os), especialmente no que diz respeito às ações educativas por elas(es) desenvolvidas, gerando marcas inclusive na natureza das ações educativas investigadas. Contudo, antes de prosseguir com os desdobramentos dessa investigação, cabe discorrer sobre algumas características gerais desse grupo profissional e suas atribuições no âmbito da RFEPCT.

A plataforma Nilo Peçanha expõe que o coletivo composto de *bibliotecários-documentalistas*⁷⁰, em abr./2023, era formado de 943 sujeitos, sendo 74% do sexo feminino. Tal grupo, em sua maioria, está na faixa etária entre 30-44 anos e ainda não possui cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse dado se torna um exemplo da importância de iniciativas como a do ProfEPT, que, ao reservar metade de suas vagas às(aos) servidoras(es) do quadro permanente ativos da Rede Federal, atende a uma demanda real de formação continuada desses profissionais.

As atribuições educativas especificadas para o cargo/função *bibliotecário-documentalista* evidenciam a relevância da ampliação de acesso desses profissionais aos espaços acadêmicos. Tal incremento tende a potencializar a produção de conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho e o desenvolvimento de produtos educacionais que possam contribuir para a superação de problemáticas que se apresentam nas bibliotecas da rede.

⁷⁰ A partir da análise dos dados disponibilizados no Portal da Transparência, observou-se que na esfera federal há preponderância do uso do termo “*bibliotecário-documentalista*” para esse cargo/função. Entretanto, existem servidores ativos, alocados em cargos/funções com nomes diferenciados. Por exemplo, nomeiam-se somente como “*bibliotecário*” tais servidores que atuam na Fundação Biblioteca Nacional, na Advocacia-Geral da União, no Ministério da Economia etc. Há também servidora ativa exercendo o cargo/função de “*Biblioteconomista*” (termo cada vez menos comum na área). Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as ocupações *bibliotecário* e *documentalista* são atreladas aos *profissionais da informação* (código 2612 da CBO). A classificação apresenta como sinônimos para tais ocupações: *bibliotecário*: biblioteconomista, bibliógrafo, cientista de informação, consultor de informação, especialista de informação, gerente de informação e gestor de informação; *documentalista*: analista de documentação, especialista de documentação, gerente de documentação, supervisor de controle de processos documentais, supervisor de controle documental, técnico de documentação e técnico em suporte de documentação.

Nacionalmente, o exercício da profissão de bibliotecário e suas atribuições são regulamentados pela Lei 4.084/1962⁷¹. Nos anos de 1982, 1984 e, mais recentemente, 2002, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) apresentou uma descrição da profissão de *bibliotecário* (Código CBO 2612-05) na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)⁷². Nela, bibliotecárias(os) são profissionais que

Disponibilizam informação em qualquer suporte; gerenciam unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação. tratam tecnicamente e desenvolvem recursos informacionais; disseminam informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolvem estudos e pesquisas; realizam difusão cultural; **desenvolvem ações educativas**. Podem prestar serviços de assessoria e consultoria (Brasil, [2002], não paginado, grifos meus).

Após três anos, a Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do Ministério da Educação, por meio de Ofício Circular nº 015/2005, descreveu as atribuições dos cargos dos TAEs, dentre eles, *bibliotecário-documentalista*. Normatizava, institucionalmente, que caberia a essa(e) profissional:

Disponibilizar informação; gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais; disseminar informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas; promover difusão cultural; **desenvolver ações educativas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão** (Brasil, 2005, p. [14], grifos meus).

Comparando a redação das duas descrições, observa-se que o componente técnico é um importante aspecto das atribuições da profissão, mas não se restringe a ele. Sobretudo, ao especificar a atuação da(o) profissional bibliotecária(o), diretamente, no âmbito educacional.

Tal comparação também evidencia que o Ofício Circular nº 015/2005 do Ministério da Educação possa ter sido embasado na padronização de códigos e descrições desenvolvidas pelo MTE (Código CBO 2612-05).

Entretanto, o Ofício Circular nº 015/2005 foi revogado⁷³ por meio do Ofício Circular nº 01/2017. Ao longo do ano de 2024, efetivou-se um processo investigativo diretamente com

⁷¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm Acesso em: 24 abr. 2023.

⁷² Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/261205-bibliotecario> Acesso em: 24 abr. 2023.

⁷³ Não obtive sucesso no levantamento das motivações de tal revogação.

a Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas (MEC)⁷⁴, para averiguar qual instrumento legal/institucional passou a normatizar as atribuições de *bibliotecário-documentalista* na RFEPECT. A resposta concedida⁷⁵ apontava que, diante da revogação, deveria ser considerado o que estava contido no Decreto nº 94.664, de 1987. Contudo, tal decreto não faz menção às(aos) bibliotecárias(os). Assim, conclui-se que, nesse momento (2024), tais atribuições subsistem oficialmente na RFEPECT.

Essa falta de clareza institucional se reflete nas pesquisas acadêmicas vinculadas às ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) na RFEPECT. Na dissertação intitulada *Ação educativa dos bibliotecários: um repensar da sua práxis profissional nos Institutos Federais*, o autor salienta que

[...] não é possível afirmar, por intermédio da pesquisa documental, a forma como a biblioteca deve ser e como o bibliotecário deve atuar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto dos IF, em virtude da **inexistência de políticas [e normativas] institucionais** que explicitam o papel/ação do bibliotecário e o desenvolvimento contínuo da biblioteca, enquanto aparatos pedagógicos de apoio ao ensino-aprendizagem (Moreira, 2018, p. 133).

Trata-se da reprodução do papel secundário atribuído às bibliotecas brasileiras nas bibliotecas da RFEPECT e, por conseguinte, à função educativa das(os) bibliotecárias(os). O que se observa é uma ausência de esforços institucionais para se construírem bibliotecas que, além de apoiar o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sejam protagonistas no desenvolvimento formativo da comunidade, isto é, fica evidente um “[...] distanciamento de normas e diretrizes para o incentivo do trabalho de educador e o desenvolvimento de práticas educativas realizadas pelos bibliotecários” (Veiga; Pimenta; Silva, 2019, p. [82]).

Diante da inexistência de normativas institucionais que norteiem as ações educativas das(os) bibliotecárias(os) da RFEPECT⁷⁶, coube compreender o contexto de existência da expressão “desenvolver ações educativas” no Ofício Circular nº 015/2005/MTE. Isso foi

⁷⁴ Por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI – Protocolo 23546.000258/2024-20).

⁷⁵ Na íntegra, a resposta especifica que *até a publicação do regulamento dos cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação – PCCTAE de que trata a Lei nº 11.091, de 2005, orienta-se que sejam observadas as descrições dos cargos constantes do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, nos termos do Decreto nº 94.664, de 1987.*

⁷⁶ Sobre esse aspecto, há uma *questão focalizadora* no roteiro final de entrevista para ratificar tal inexistência de normativas no grupo analisado.

realizado por meio de contato direto com o Ministério (Processo nº 19955.093389/2023-72 / Ouvidoria Geral/MTE). A elucidativa resposta formulada no despacho trazia as memórias das discussões, realizadas em 2001, pelo comitê constituído por 16 especialistas das áreas da biblioteconomia e da ciência da informação e que incluía representantes do conselho, sindicato, associações, bibliotecas, universidades, arquivos etc. O grupo discutiu por dois dias até finalizar a redação das atribuições. A partir da redação dessas memórias, observa-se que o desenvolvimento de ações educativas não esteve na centralidade das discussões, o que expressa a concordância entre as(os) profissionais sobre a função educativa da(o) bibliotecária(o). Entretanto, “um dos pontos principais da discussão, remarcado insistentemente pelos profissionais da informação, foi aquele relacionado ao **impacto das novas tecnologias** no campo da informação, provocando profundas modificações neste campo profissional” (Brasil, 2024a, p.2, grifos meus). Diante da evidente relevância histórica desse registro, disponibilizo a íntegra do despacho no Anexo A.

Considerando essa evidência da realidade empírica, não nos é possível desconsiderar a discussão sobre a questão tecnológica nesta pesquisa. Ademais, o objetivo delineado se direciona à Rede Federal de Educação Profissional e *Tecnológica* (RFEPCT), a qual em sua própria nomenclatura, confere destaque à tecnologia. Contudo, tecnologia é um conceito de vasta significação dentre as áreas do conhecimento. Cabe, então, apontar a concepção adotada pelo campo da EPT. Sobre isso, Saviani bem esclarece que **tecnologia “[...] significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente**. [ou, ainda,] unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem” (Saviani, 2007, p.163, grifos meus).

Álvaro Vieira Pinto (1909-1987)⁷⁷, em sua obra *O conceito de tecnologia*⁷⁸, desenvolveu amplamente várias possibilidades de compreensão do termo. Em resumo, apontou para quatro significados centrais, a saber: “a) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia” (Silva, 2013, p. 843).

⁷⁷ “Homem de extensa e reconhecida cultura, [...] foi catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da então Universidade do Brasil (hoje UFRJ), professor admiradíssimo por várias gerações de alunos e um dos animadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), a mais importante entidade envolvida no debate desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960. Dentro do Iseb e fora dele, o professor Vieira Pinto influenciou decisivamente a geração e intelectuais de sua época. O educador Paulo Freire referia-se a ele como ‘meu mestre’ ”(Pinto, 2005, nota do editor).

⁷⁸ Trata-se de uma obra de referência no campo teórico da tecnologia. É densa em seus desdobramentos reflexivos e volumosa em sua estrutura física (1.328 páginas).

A tecnologia como logos da técnica carrega a concepção primordial do conceito, já que se refere a uma ciência que apresenta como objeto a técnica (o ato produtivo humano ou o modo de produção de algo) e, por conta disso, é nomeada como tecnologia. Considerando que a técnica é um ato humano, requer um desenvolvimento teórico, acarretando assim a necessidade de um campo científico para abarcar tais discussões: a ciência da técnica, isto é, a tecnologia (Pinto, 2005). Esse primeiro significado se relaciona de forma direta com os princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. O *documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* especifica que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Assim,

A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura [...] [Já] **a tecnologia** é uma extensão das capacidades humanas [, **uma**] **mediação entre ciência** (apreensão e desvelamento do real) **e produção** (intervenção no real) (Brasil, 2007, p. 44, grifos meus).

Compreendo esse excerto a partir de outro ângulo. Partindo da concepção primordial do conceito de tecnologia elaborado por Vieira Pinto, apontaria que a tecnologia (a ciência) é o elemento mediador entre o trabalho (primeiramente, existente nas ideias) e a produção (ato humano ou trabalho material).

Dessa maneira, e de forma correlacionada ao problema investigado nesta pesquisa, compreendo que **a técnica é um elemento constitutivo da natureza do trabalho humano**. E, assim sendo, a efetivação das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) (ato humano ou trabalho material) requer a mediação da técnica e da tecnologia (ciência da técnica) para que se traga à realidade a idealização do que foi previamente projetado pelo pensamento desses sujeitos. Ou seja, uma finalidade consciente, pois “[...] a técnica é o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou por meio de instrumentos, na concretização das finalidades que o homem concebe [no campo das ideias; de antemão]” (Silva, 2013, p. 845).

Convém uma breve exemplificação, correlacionado, historicamente, educação e biblioteconomia. A criação da máquina impressora de Gutenberg (século XV) foi revolucionária para o mundo da escrita e da leitura, influenciando diversas transformações socioculturais. Na Antiguidade, para que um texto se tornasse público, era necessário o trabalho de um copista, que, manualmente, transcrevia um texto que antes só poderia ser acessado de forma audível ou visual.

A criação da imprensa acarreta, assim, uma elevada disseminação da informação por conta do grande quantitativo de material impresso produzido. Esses exemplos evidenciam como o livro impresso ampliou a possibilidade de diferentes práticas da leitura e, ao longo dos séculos, de seus processos de ensino e aprendizagem (práticas socioculturais) relacionados diretamente com a alteração da organização sócio-histórica. Assim, é a partir dos diferentes usos que os sujeitos fazem da técnica em suas práticas socioculturais que se (re)produzem representações simbólicas, identidades, significados sociais, concepções de saber e de poder etc.

Entretanto, não se pode perder de vista as outras concepções de tecnologia. Vieira Pinto aponta, ainda, que a *tecnologia como sinônimo de técnica* é o sentido mais recorrente do termo. Na linguagem cotidiana, acaba se fazendo uma equivalência entre a tecnologia (a ciência) e a técnica (o objeto). Outro significado que concebe a *tecnologia como o conjunto de todas as técnicas* acarreta uma perda de clareza sobre a estrutura lógica do conceito. E, por fim, a concepção de tecnologia como ideologização da técnica aponta para uma mitificação da tecnologia, acarretando um “embasbacamento” social associado a um pensamento acrítico sobre o conceito. E nisso se embasa a crença determinista de que o incremento da tecnologia será capaz de transformar, sempre para melhor, a realidade humana. A lógica dessa perspectiva “[...] não vê o **aparelho** na sua **real condição de instrumento** [...] Não é à toa que muitos atribuem “nomes próprios” às máquinas e se referem a elas como se estivessem lidando com seres vivos” (Silva, 2013, p. 848, grifos meus).

Como em todas as ciências, compreendo que não há neutralidade no âmbito das tecnologias. O enfoque comumente dado à significação das tecnologias apenas como instrumento técnico contribui para uma concepção de imparcialidade dessas ferramentas. No campo educacional, por exemplo, ao se olhar para as tecnologias somente por esse aspecto, elas parecem meros “objetos” destituídos de significados e potenciais intencionalidades. Por analogia, é como se fossem apenas mais um item no mobiliário escolar. Vistas dessa maneira, equivocadamente, as tecnologias “[...] são concebidas como uma força autorreferencial capaz de gerar, por si só, a mudança social, independente de variáveis políticas, econômicas, culturais e/ou subjetivas” (Cruz Junior, 2020, P. 1513).

Nesse sentido, o estímulo ao “investimento” em recursos tecnológicos tem sido usado como estratégia para efetivar a mercantilização da educação, sobretudo da educação pública brasileira. Empresas educacionais, institutos e fundações privadas têm veiculado a ideia de “consertar” a educação pública a partir da lógica privada de comercialização de ferramentas tecnológicas (com e-books, jogos digitais, acesso a plataformas de ensino, tutorias virtuais

com uso de inteligência artificial, bibliotecas digitais etc.) (Cruz Júnior, 2020). Trata-se de uma fórmula já conhecida: a transferência da lógica empresarial para o campo da educação que se operacionaliza por meio da ênfase em práticas de gestão, da ampliação da lógica de produtividade e pela crescente adição de equipamentos com vistas à eficácia e controle (Freitas, 2012). Tais “soluções tecnológicas”, no geral, são fechadas, padronizadas, descontextualizadas das práticas e da cultura escolares e desprezam as reais demandas pedagógicas de cada discente e contribuem para desvalorizar o trabalho docente, bem como das(os) demais profissionais da educação que vivenciam o ambiente educacional diariamente.

Contudo, distanciando-me do determinismo de que a tecnologia é boa ou má em si, há a possibilidade de construção de outros tipos de aportes tecnológicos: aqueles que brotam no/com o ambiente educativo, frutos do trabalho humano e humanizador, fertilizados por reflexões individuais e coletivas, cuja finalidade primeira é a educação (e não o mercado).

As correlações entre tecnologia e a área educacional precisam ser estudadas a partir de bases teóricas claras que possam ser analisadas criticamente. É nesse contexto que esta pesquisa busca identificar se e como os sujeitos participantes da pesquisa compreendem a presença/relevância dos recursos tecnológicos como instrumentos para o desenvolvimento das ações educativas.

A seguir, finalizando este capítulo sobre o caminho *teórico↔metodológico*, apresento o desenho de pesquisa a partir da abordagem *quantitativa↔qualitativa* e discorro sobre as ferramentas e os procedimentos de pesquisa adotados.

4.4 Desenho de pesquisa, ferramentas e procedimentos

[...] uma série de escolhas [...] dependem do pesquisador: escolha do tema, do problema de pesquisa, da orientação teórica e ideológica, dos elementos do contexto que permitem a interpretação, da abordagem metodológica, etc. Tanto escolhas que dizem respeito à própria personalidade do pesquisador, como escolhas que, felizmente, estendem ao infinito a gama de pesquisas e das interpretações possíveis (Cellard, 2012, p. 314).

Sem dúvida, a etapa crucial de construção da pesquisa científica é a escolha pelo método e pelas ferramentas e procedimentos que propiciam análises suficientemente adequadas e capazes de dar respostas ao problema delimitado a partir do alcance dos objetivos definidos. Este subcapítulo busca evidenciar tais escolhas, entretanto, destaco que houve a manutenção da flexibilidade do desenho de pesquisa ao longo do processo, já que

“[...] se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real” (Cury, 1992, p. 22). Assim, nesse processo, as possibilidades estiveram abertas para que a percepção de “novos” elementos da realidade empírica produzisse condições para remodelar as ferramentas e os procedimentos metodológicos, quando necessário.

Conforme exposto, esta pesquisa investiga um problema de cunho ontológico a partir de uma perspectiva não dual de ciência. Sendo assim, adotamos o **desenho de pesquisa a partir da abordagem quantitativa↔qualitativa**⁷⁹ buscando a unidade entre ambas para compreender o objeto educacional investigado. Antes de adentrar os aspectos procedimentais e ferramentais adotados, convém esclarecer essa escolha.

Ao longo desse caminho de pesquisa, desacompanhei-me da polarização metodológica entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Defendo que essa dissociabilidade não se mostraria coerente com a visão não dicotômica de ciência que adoto. Não se trata de ignorar os debates históricos e epistemológicos em torno da polêmica sobre a superioridade qualitativa em detrimento da quantitativa, ou vice-versa. Do contrário, é uma expressão de enfrentamento e crítica a um equivocado dualismo técnico, pois na “[...] perspectiva dialética, **simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade**; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca” (Ferraro, 2012, p. 144, grifos meus). Ou seja, “[...] a teoria dialética postula, [...] a necessária articulação entre os aspectos quantitativos e qualitativos” (Prates, 2012, p. 124).

É fato que a adoção dessa abordagem em uma pesquisa da área educacional ainda se configura como um desafio, pois a dualidade é imperativa⁸⁰ e “[...] apesar do reconhecimento da convergência entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional brasileira, ainda há pouca literatura no país sobre os desdobramentos teóricos e metodológicos” (Souza; Kerbauy, 2017, p.35)⁸¹.

Assumindo mais esse desafio, delineio a unidade *quantitativa↔qualitativa* por meio da **técnica metodológica da triangulação**, possibilitando assim, a integração entre dados

⁷⁹ Ou abordagem de pesquisa quanti-qualitativa ou, ainda, quali-quantitativa (Souza; Kerbauy, 2017). Há, também, outras nomenclaturas associadas como, por exemplo, métodos mistos, métodos múltiplos e estudos triangulados (Gray, 2012).

⁸⁰ Associada, por exemplo, ao embate histórico fenomenologia *versus* positivismo.

⁸¹ Bernardete Angelina Gatti discute de forma mais ampla sobre o reconhecimento da convergência entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional brasileira na obra *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, publicada pela editora Plano, em 2002.

quantitativos (numéricos) e dados qualitativos (mais comumente, textuais) (Creswell; Clark, 2013). Mais especificamente, nesta pesquisa, tal técnica metodológica expressa a busca pela unidade entre os dados numéricos (coletados por meio de questionários) e os dados textuais (coletados por meio de questionários e entrevistas) para a construção da síntese⁸². Além disso, adoto a perspectiva descritiva e a perspectiva explicativa, que também se entrelaçam na construção da síntese. Efetivando-se, assim, “[...] a fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação [e] análise dos dados” (Souza; Kerbauy, 2017, p. 39).

Isto posto, parto para o esclarecimento do universo de pesquisa, o qual se delimitou pelo total de bibliotecárias(os) egressas(os) do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (ProfEPT), os quais, no ano de 2023, se encontravam em efetivo exercício na RFEPECT. Essa delimitação se justifica por considerar que esse grupo, ao longo de sua trajetória profissional, coloca as áreas da educação e da biblioteconomia em evidente relação, inter-relacionando-as no/pelo trabalho. É fato que essas(es) profissionais podem possuir outras formações continuadas. Contudo, nesta pesquisa, escolho lançar luz, especificamente, sobre o ProfEPT.

A identificação efetiva desses sujeitos se mostrou complexa, porém possível. Esse levantamento foi operacionalizado, inicialmente, por meio do diálogo com a Coordenação Geral do ProfEPT – via protocolo⁸³ de pedido de informação nº 23546.019816/2023-40, realizado por meio da *Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal*⁸⁴. Como se verificou que a instituição não disponibilizava de tais dados, houve a necessidade de se construir tal levantamento. Sendo assim, utilizou-se o **Portal da Transparência do Governo Federal**⁸⁵ para o levantamento de dados detalhados de todas(os)

⁸² Assim como defendido no trabalho de Santos, Santos, Mascarenhas e Melo (2018), utilizo a técnica da triangulação de dados como um procedimento metodológico para a efetivação da convergência entre dados de diferentes tipologias (isto é, numéricos e textuais) que se fazem presentes no desenho da pesquisa. Nesse sentido, “[...] a técnica da triangulação objetiva abarcar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, exatamente porque reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de modo consistente quando isolados” (Prates, 2012, p. 125). A partir dessa perspectiva, compreendo que o **procedimento metodológico** de triangulação de dados pode ser mobilizado em convergência com o **procedimento de análise dialética**. Isto é, a técnica de triangulação de dados não se contrapõe à espiral dialética de análise de dados.

⁸³ O completo teor do pedido e sua resposta estão disponíveis em:

<https://drive.google.com/file/d/1EDA2MQeIDQ9JaFjLXafkik7AQBoV1Nf4/view?usp=sharing>

⁸⁴ Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx>

⁸⁵ Disponível em:

<https://portaldatransparencia.gov.br/servidores/consulta?paginacaoSimples=true&tamanhoPagina=&offset=&direcaoOrdenacao=asc&cargo=BIBLIOTECARIO-DOCUMENTALISTA&colunasSelecionadas=detalhar%2Ctipo%2Ccpf%2Cnome%2CorgaoServidor>

servidoras(es) que atuavam no cargo de *bibliotecário-documentalista*, além do **Portal de Dados Abertos/CAPES** para o levantamento de dados detalhados das(os) discentes da pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, filtrando-se as(os) egressos do ProfEPT. A delimitação temporal aplicada foi referente às(aos) concluintes entre os anos de 2017 e 2023. Esse volume significativo de dados foi tratado com o apoio do *Microsoft Excel*, já que a função PROCV permitiu a identificação dos dados coincidentes entre as duas bases.

Observou-se que a totalidade desse universo ainda não havia sido alcançada. A estratégia de identificação apresentava uma limitação, já que devido à lentidão na atualização dos dados nas bases utilizadas, não foi possível ter acesso aos dados das(os) egressas(os) que concluíram o ProfEPT ao longo do ano de 2023. Em janeiro de 2024, utilizou-se a base do **Observatório do ProfEPT**⁸⁶, a base de dados de currículos da **Plataforma Lattes** e, em alguns poucos casos, o **contato direto** com a(o) discente por meio de e-mail institucional a fim de se identificar o total de sujeitos do universo de pesquisa.

Esse conjunto de estratégias possibilitou identificar que o grupo de bibliotecárias(os) que compõem o universo desta pesquisa era composto de 45 profissionais. Trata-se de um grupo com abrangente distribuição no território nacional, com representantes nas cinco grandes regiões brasileiras.

A **coleta de dados primários** foi realizada a partir de dois instrumentos: aplicação de questionário misto on-line (para todo o universo da pesquisa – 45 sujeitos) e entrevista reflexiva semiestruturada (aplicação on-line), aplicada ao espaço amostral intencional de seis sujeitos. Esses dois instrumentos podem ser especificados da seguinte forma:

Os **questionários** são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada. [...] O desenho de pesquisa pode planejar uma pesquisa [...] de grande escala **usando questionários, a ser seguido de entrevistas** [...] com uma amostra-alvo, identificadas como sendo de interesse pela pesquisa (Gray, 2012, p. 13, grifos meus).

[As **entrevistas** são] [...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem **acesso aos processos psíquicos** [...], particularmente os sentidos e os significados” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308, grifos meus). [As entrevistas de

Lotacao%2Cmatricula%2Csituacao%2Cfuncao%2Ccargo%2Cquantidade&t=vNA6VjnIGXptlPzIzReL

⁸⁶ O Observatório do ProfEPT é gerenciado pelo Grupo de Pesquisa em Mineração da Dados e Imagens (MiDI) do IFTM Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Ele disponibiliza, dentre outras informações, dados sobre alunos, egressos, dissertações e produtos educacionais. Disponível em: <https://obsprofeppt.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos> Acesso em: 25 jan. 2024.

cunho reflexivo se especificam a partir da] “[...] Reflexividade [que] tem aqui também o sentido de **refletir sobre fala de quem foi entrevistado**, expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, [...]. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de outro **movimento reflexivo**: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa [...] (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, 14-15, grifos meus).

Foram realizados os devidos testes de ambos os instrumentos de coletas de dados. Sobre esse aspecto, é importante registrar que três bibliotecárias – que não fazem parte do universo de pesquisa, mas que desenvolvem ações educativas em suas esferas profissionais – testaram a clareza e pertinência das questões do questionário e foram realizados ajustes a partir das sugestões apresentadas. Além disso, realizou-se uma *entrevista piloto* com a bibliotecária identificada pelo nome fictício de Maria José – profissional que faz parte do universo de pesquisa, acarretando, de forma profícua, alterações significativas no roteiro de entrevista. As discussões sobre essa remodelagem estão descritas no subcapítulo 5.3 *Reestruturação do roteiro de entrevista: registro dos meandros teórico↔metodológicos*.

A **1ª etapa da coleta de dados** (aplicação do questionário misto on-line) foi iniciada em janeiro de 2024. Primeiramente, houve um contato individual por *e-mail*, com um remetente e um destinatário, com cada um dos sujeitos que compunham o universo da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), assinado pela pesquisadora, foi encaminhado em anexo para que a(o) participante pudesse ter ciência de seu teor previamente. A partir do aceite, o link do formulário Google com o questionário misto foi enviado (Apêndice C). Do total de 45 sujeitos do universo de pesquisa, 31 participaram enviando suas respostas (70% de participação).

A **2ª etapa da coleta de dados** (entrevista reflexiva semiestruturada on-line) foi iniciada em setembro de 2024. A seleção das(os) seis participantes se deu por *seleção intencional não aleatória*⁸⁷. Além da entrevista piloto, buscou-se incluir um sujeito representativo para cada grande região brasileira a fim de traduzir a capilaridade da RFEPCT e do ProfEPT no território nacional. Tal escolha também foi realizada a partir da potencialidade que o diálogo com diferentes sujeitos, que constituem tamanha diversidade sociocultural, poderia conferir à pesquisa. Nessa perspectiva, potencialmente, seria possível

⁸⁷ Trata-se de um procedimento em que o pesquisador “[...] deliberadamente seleciona os sujeitos em relação a uma ou mais características para ter o que se acredita ser uma amostra representativa” (Gray, 2012, p. 126)

identificar as singularidades locais/regionais atreladas à caracterização dos contextos nos quais cada uma das bibliotecas e das ações educativas investigadas se insere.

Além disso, a seleção para participação nas entrevistas também teve como critério a frequência de realização de ações educativas (resposta “frequentemente” à questão presente no questionário que indagava sobre a promoção de ações educativas na biblioteca ao longo do último ano)⁸⁸. O maior tempo de exercício na RFEPCT também foi um critério utilizado. Considerou-se ainda a disponibilidade apresentada pelas(os) participantes.

O roteiro inicial de entrevista reflexiva semiestruturada (aplicação on-line) (Apêndice D) foi aplicado na entrevista piloto. Essa validação desencadeou reflexões significativas e culminou na reestruturação do roteiro final de entrevista reflexiva semiestruturada (aplicação on-line) (Apêndice E). Tais modificações estão expressas, de forma mais detalhada, no subcapítulo *5.3 Reestruturação do roteiro de entrevista: registro dos meandros teórico↔metodológicos*.

A **análise de dados** se estrutura a partir da **abordagem dialética**, embasada na perspectiva teórica do método materialismo histórico dialético. Dessa forma, a lógica dialética (lógica do conhecimento) concebe que a realidade se constitui com base na interdependência. Isto é, uma lógica que compreende o mundo em uma complexa rede de interações, interdependências e reciprocidades. Assim, cada evento possui uma dependência recíproca dos fenômenos com os quais interage, não existindo de forma autônoma e independente. Nesse sentido, a concepção de homem é estruturada na materialidade e na historicidade e a concepção de ciência se estabelece não só na descrição da realidade, mas na sua explicação e transformação. Assim, esse método crítico

[...] busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de **transformação da realidade**, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas se limitar à análise crítica. A apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática (Gomide; Jacomeli, 2016, p.67;70-71).

Esse movimento dialético é o instrumento lógico do método materialista e histórico, que considera “[...] o desenvolvimento dos fenômenos como o seu movimento próprio,

⁸⁸ Com exceção da(o) respondente representativa(o) da região Centro-oeste em que não houve respondentes que indicassem tal frequência. Dessa forma, o convite foi direcionado àquelas(es) que afirmaram realizá-las ocasionalmente/às vezes.

necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam” (Gadotti, 2003, p. 21). Assim, é pautado na indissociabilidade entre sujeito e objeto/fenômeno, isto é, em uma lógica não dual e concreta. Além disso, difere da lógica abstrata com a qual, normalmente, já possuímos alguma afinidade, já que a lógica dialética vai além da lógica formal. Saviani aponta que

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de **construção do concreto de pensamento** (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a **mediação** do abstrato [...]. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para converter-se num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: **parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto** (Saviani, 2013a, p.4, grifos meus).

Esse caminho de análise, que vai do empírico e é mediado pelo abstrato até alcançar o concreto, só é possível considerando a materialidade (para além do plano das ideias), ou seja, um movimento do pensamento que considere o plano da realidade de produção e reprodução da vida e a forma de organização dos seres humanos ao longo da história, pois “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vygotski, 1930/2001, p. 42, tradução minha). É por meio do ato analítico desse movimento que a construção da síntese é viabilizada.

Esse ato analítico contou com o apoio do *software Atlas.ti*⁸⁹ para a organização do grande volume de dados coletados. Trata-se de um instrumento direcionado ao apoio, especificamente, da análise qualitativa de dados. Entretanto, mostrou-se útil, inclusive, para a organização dos dados quantitativos obtidos por meio dos questionários. Ele ofereceu um ambiente amigável para a organização e visualização dos dados e informações textuais, possibilitando uma rastreabilidade analítica e a conexão entre os diferentes trechos do material analisado.

A análise dos dados oriundos dos questionários foi a base para a caracterização das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa e do contexto de atuação no qual as ações educativas investigadas são desenvolvidas. Tal caracterização buscou ir além da mera descrição e se pautou pela correlação com evidências históricas para explicar o que era

⁸⁹ Mais informações em: <https://atlasti.com/scientific-researchers>

observado na realidade empírica. Tais dados possibilitaram também construir a descrição das tipologias e as definições conferidas às ações educativas a partir da compreensão das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa. Nesse aspecto, os conhecimentos adaptados da área da filosofia (e relacionados às áreas da educação e da biblioteconomia) mediaram o processo de abstração requerido pelo ato analítico e a identificação de elementos gerais presentes na natureza das ações educativas investigadas.

Já a **análise dos dados oriundos das entrevistas** foi direcionada à identificação e compreensão dos elementos essenciais que constituem a natureza das ações educativas em foco. Para esse fim, a categoria vigotskiana *vivência* (no russo, *perejivánie*) é alçada como unidade de análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas. Discorro de forma mais abrangente sobre esse aspecto no subcapítulo 4.2 *Vivências atravessadas: unidade de análise e referencial analítico*. A estrutura de apresentação da análise dos dados oriundos das entrevistas foi organizada privilegiando a evidenciação de cada sujeito social. Assim, a primeira vivência foi analisada buscando, inicialmente, compreender a realidade de produção e reprodução da vida (profissional, inclusive) de cada bibliotecária(o). Após a apresentação desse contexto sócio-histórico, utilizou-se o referencial analítico, desenvolvido especificamente para esta pesquisa, para apoiar a interpretação de cada vivência, abstraindo os elementos (gerais e essenciais, ainda numa totalidade caótica) constitutivos da natureza das ações educativas. Paulatinamente, o processo analítico de cada vivência foi sendo construído e, ao mesmo, se correlacionando com as vivências anteriores. Dessa forma, buscou-se proceder a uma articulação entre todas as vivências analisadas, singularizando-as em unidade. Por fim, a análise dos elementos da natureza das ações buscou identificar (como possibilidade e não como norma) os mais essenciais.

Adiante, apresento esse caminho *teórico↔metodológico* trilhando, efetivamente, o processo de análise de dados.

5 DADOS EM ANÁLISE

[...] na própria língua estão lançadas as bases e as possibilidades para o conhecimento científico do fato. A palavra é o germe da ciência e, nesse sentido, é possível dizer que no princípio da ciência havia a palavra (Vigotski, 2024, p.464).

Basta prestar atenção nas coisas insólitas que as palavras escondem sob suas saias... (Alves, 2021, p. 71).

Esta análise de dados é iniciada considerando, *a priori*, a complexidade, a dinamicidade e a diversidade atreladas à natureza das ações educativas compreendida por meio das palavras das(os) profissionais bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Parto do pressuposto de que as palavras proferidas refratam as relações sociais que se dão no meio no qual essas(es) profissionais estão imersas(os) incluindo, também, os movimentos do meio histórico-cultural no qual cada sujeito está (e esteve) inserido. Tais palavras são nosso principal recurso de investigação científica, já que “a palavra é o fim que coroa a ação” (Vigotski, 2009, p. 485).

Ponho-me diante dessa multiplicidade de sujeitos, dessa multiplicidade de vozes, dessa multiplicidade de palavras que dão vida a uma multiplicidade de ações educativas. Cabe-me, adiante, “articular pontos de vista parciais numa visão objetiva de conjunto” (Delari Junior, 2020, p. 17). Assumo esse compromisso epistêmico, metodológico e político de, ao longo do processo de construção dessa visão objetiva de conjunto, não homogeneizar tais ações educativas. Há profunda beleza na dessemelhança que será exposta neste capítulo. Apesar de o objetivo de pesquisa buscar compreender as características comuns dentre elas, que as particularizam e sustentam sua identificação, seu caráter distintivo e sua especificidade enquanto tal, o processo de investigação está pautado na preservação dessa multiplicidade, sem empobrecê-las. Os contraditórios coexistem e não podem existir um sem o outro: o homogêneo e o heterogêneo; o particular e o universal; a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) e a multiplicidade de singulares ações educativas desenvolvidas por cada bibliotecária(o). Pois, como já dizia o poeta, “as antíteses congiram” (Barros, 2015, p. 99).

Este capítulo está organizado em subcapítulos. O primeiro deles é destinado à caracterização geral das(os) profissionais bibliotecárias(os) participantes da pesquisa, bem como do contexto de desenvolvimento das ações educativas desenvolvidas. Já o segundo foca nas ações educativas em si e na exposição mais direta das tipologias e definições expressas

pelas(os) participantes da pesquisa. Os dois primeiros subcapítulos são compostos de dados oriundos do questionário on-line aplicado. Por sua vez, o terceiro subcapítulo é um registro dos meandros *teórico↔metodológicos* percorridos que levaram à reestruturação do roteiro de entrevista inicialmente modelado. Finalmente, o último subcapítulo é destinado a identificar os elementos constitutivos da natureza das ações educativas que foram representados por meio das vivências relatadas ao longo das entrevistas realizadas.

5.1 Caracterização das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT e do contexto de atuação

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto em que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto [...] (Vigotski, 2009, p. 465-466).

A caracterização geral das(os) profissionais bibliotecárias(os) participantes da pesquisa, bem como do contexto no qual estão imersas(os) e no qual desenvolvem ações educativas, foi elaborada por meio de um questionário misto aplicado de forma on-line para todo o universo desta pesquisa, isto é, o grupo composto de 45 profissionais bibliotecárias(os) que atuam na RFEPCT. O percentual de resposta obtido foi de quase 70% (31 respondentes).

A menção a esse número é relevante e precisa ser evidenciada. Compreendo que o **alto índice de respostas** indica, dentre outros aspectos, um envolvimento e uma disponibilidade coletiva para a participação em pesquisas que tratem sobre as especificidades do trabalho bibliotecário. Embaso tal inferência em algumas das respostas conferidas à última questão que compõe o questionário misto aplicado. Começamos, então, pela última questão. Como bem nos lembra Vigotski, “[...] a coisa mais importante não ocorre no começo, mas no final, pois o final contém o começo” (Vygotsky, 2018, p. 247).

Considerações finais – O espaço a seguir é aberto e sua utilização é livre. Nele você pode, por exemplo, comentar algum aspecto que julgue relevante e que não foi abordado nas questões anteriores ou, se julgar necessário, você também pode complementar/justificar a resposta de alguma questão. Sinta-se à vontade. A escrita é livre e não obrigatória.

Fiquei muito **lisonjeada** por participar da pesquisa e saber que o trabalho desenvolvido nas bibliotecas está sendo objeto de pesquisa. **Isso fortalece nossa área!** (Cecília⁹⁰, 2024, grifos meus).

⁹⁰ Todos os nomes são fictícios e foram inspirados em bibliotecárias(os) brasileiras(os) que

Maravilhoso saber que há o olhar interessado para as bibliotecas [...]. Certamente **fortalecerá ainda mais nossa identidade** (Ada, 2024, grifos meus).

[...] parablenzo você pela iniciativa de ter escolhido **esta temática** para pesquisar, porque, particularmente, eu a considero **muito relevante, pertinente e pouco explorada** (Vilma, 2024, grifos meus).

Eu **amei participar** deste questionário. E **adoraria falar e falar e falar e falar**...escrever não exprime tudo que queremos. kkk (Maria José, 2024, grifos meus).

Além da disponibilidade/receptividade com relação ao convite à participação nesta pesquisa, esses trechos evidenciam, uma expressão emocional atrelada. São trechos férteis de conteúdo afetivo que se entrelaçam com a redação das respostas. Essa vinculação afetiva com o trabalho desenvolvido nas bibliotecas parece se mostrar como um dos estímulos ao ato responsivo. Assim, pode-se interpretar que as emoções atreladas ao *estar lisonjeada* (bibliotecária Cecília), ao *maravilhamento em saber* (bibliotecária Ada) ou ao *amar participar* (bibliotecária Maria José) estão vinculadas não só à temática de pesquisa, mas, também, à possibilidade, a partir dela, da materialização de uma maior visibilidade às ações educativas realizadas pelo grupo de bibliotecárias(os) da RFEPCT. Isto é, a efetivação de uma possibilidade concreta de evidenciação, expressão e fortalecimento da identidade desse grupo profissional.

A primeira característica desse grupo profissional diz respeito à **feminização**, aspecto historicamente presente na profissão bibliotecária. O total de respondentes ao questionário é composto de 64,5% pessoas do sexo feminino (20 pessoas) e 35,5% do sexo masculino (11 pessoas). Tal recorte se aproxima do perfil geral das(os) *bibliotecários-documentalistas* da RFEPCT, o qual, em 2022, era constituído de 73,9% sujeitos do sexo feminino (697 servidoras) e 26,9% sujeitos do sexo masculino (246 servidores)⁹¹.

Essa divisão sexual presente no trabalho bibliotecário é um aspecto sócio-histórico relevante relacionado à constituição/manutenção de estereótipos que têm origens diversas, os quais sustentam uma clara desigualdade social atrelada à desvalorização do trabalho desenvolvido por mulheres e à manutenção de suas precárias condições estruturais e salariais.

apresentaram, ao longo de suas trajetórias profissionais, relações com as áreas da educação e/ou cultura. O resumo biográfico dessas(es) profissionais são apresentadas no Apêndice F.

⁹¹ Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

A influência estadunidense exercida sobre a biblioteconomia brasileira a partir da década de 1930⁹² teve seu papel na disseminação dessa concepção da “natureza” feminina da profissão. Contudo, tal feminização foi veementemente criticada pelas bibliotecárias brasileiras ao longo do século XX, como, por exemplo, por Miriam Botassi. Para ela, [nós]

[...] enquanto mulheres, de acordo como nossa formação, seríamos levadas a prestar serviços ou cuidados e, se não bibliotecárias, seríamos enfermeiras, assistentes sociais, ou exerceríamos profissões ‘úteis’ à sociedade [como o magistério, por exemplo], **de ‘natureza’ especificamente feminina**. Transportamos, dessa maneira, nossa condição de mulher, colocada em posição inferior na sociedade, para nossa profissão (Botassi, 1984, p. 4, grifos meus).

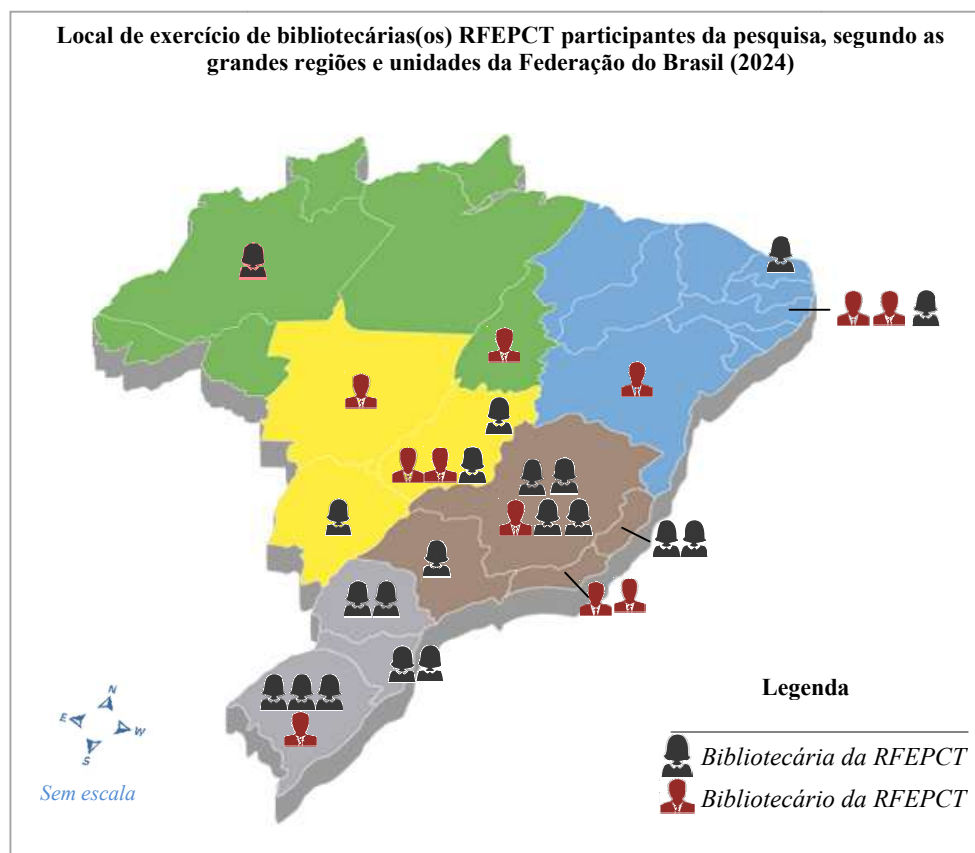
É evidente que a feminização não é um elemento constitutivo da natureza nem do trabalho bibliotecário e nem de nenhum outro. A modelagem de “profissões femininas” e “profissões masculinas” são construções sociais. Dessa forma, compreendo a feminização como um elemento histórico (circunstancial e não essencial) da profissão bibliotecária, já que o gênero não sustenta sua identificação e especificidade como tal. Assim sendo, “[...] é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à [tal] natureza feminina (Colling, 2014, p. 28).

Com relação ao **tempo de exercício** na RFEPCT, a maioria dos respondentes atua como bibliotecária(o) na instituição por volta de uma década. Todas(os) possuem mais de três anos de exercício na função de *bibliotecário-documentalista* e já concluíram o estágio probatório. Assim, o grupo é composto em 54,8% (17 pessoas) de profissionais que atuam na RFEPCT entre nove e doze anos. Há, ainda, 38,7% (12 pessoas) de respondentes que possuem um tempo de exercício maior do que treze anos e apenas 6,5% (2 pessoas) com um tempo de exercício menor do que nove anos.

A **distribuição geográfica** das(os) respondentes é abrangente. Há bibliotecárias(os) representantes das cinco regiões brasileiras (dez da região Sudeste, oito da região Sul, seis da região Centro-oeste, cinco da região Nordeste e dois da região Norte). Tais profissionais estão distribuídas(os) por 16 diferentes estados brasileiros, conforme ilustra a figura a seguir.

⁹² “Apesar de não se poder afirmar que houve apenas um motivo e/ou um marco que levou a Biblioteconomia a se tornar uma profissão “destinada a mulheres” (e não há registro que demonstre isso na literatura), a tecnicização da profissão e adoção do modelo estadunidense – primeiro nas escolas [de biblioteconomia] de São Paulo e depois por diversos cursos pelo país – pode ser considerada um dos fatores que fizeram com que a profissão bibliotecária se tornasse feminilizada [, já que] a profissão bibliotecária nos EUA já se consolidava, no fim do século XIX e início do século XX, como uma profissão feminilizada” (Pires, 2022, p. 97-98).

Figura 6 – Distribuição regional de participantes da pesquisa por estado e sexo



Fonte: desenvolvida pela autora, 2024.

O desenvolvimento de ações educativas é significativo no grupo de bibliotecárias(os) respondentes à pesquisa. Sobre a **frequência de desenvolvimento de ações educativas** entre os anos de 2023-2024 (questão 1 – questionário), os dados mostram que 42% do grupo (treze pessoas) as realizaram “frequentemente”, enquanto 29% (nove pessoas) responderam “às vezes”. O somatório desses dois estratos (71% do grupo) evidencia a aproximação desses sujeitos que compõem o espaço amostral desta pesquisa com as ações educativas, viabilizando assim a investigação do objeto de pesquisa junto ao grupo, isto é, a natureza de tais ações educativas. Por sua vez, os demais respondentes afirmaram “raramente”, 16% (cinco pessoas) e “não realizei”, 13% (quatro pessoas). Foi possível identificar que a não realização de ações educativas, ou sua rara ocorrência, está atrelada à movimentação do local de exercício para outros setores externos à biblioteca, como, por exemplo, reitorias, pró-reitorias e setores vinculados à gestão, além da escassez de servidoras(es), que

[...] acarreta a **sobrecarga de trabalho** do bibliotecário, que por diversas vezes fica imerso no atendimento ao usuário e não consegue desenvolver a contento atividades administrativas, técnicas, de planejamento, de gestão, de ações

educativas e culturais na biblioteca em que trabalha (Zilah, 2024, não paginado, grifos meus).

A escassez de servidoras(es) alocados nas bibliotecas – e suas consequências – não se trata de uma problemática específica do contexto de atuação da bibliotecária Zilah. Trata-se de um traço comum à maioria dos contextos profissionais das(os) respondentes. Por ser um aspecto de significativa relevância e impacto, será analisado de forma mais detalhada adiante, ainda neste capítulo, ao longo da exposição dos dificultadores que se apresentam às(aos) bibliotecárias(os) no desenvolvimento de ações educativas.

Considerando esse contexto sócio-histórico de precarização do trabalho, coube investigar as **motivações para que as(os) bibliotecárias(os) desenvolvessem ações educativas**. Delari Júnior sublinha que “[...] o ‘modo de analisar’ em Vigotski é o de buscar saber as causas dos processos estudados, em sua dinâmica. Por isso, às vezes encontramos o termo ‘dinâmico-causal’ para designar a análise” (Delari Junior, 2020, p. 28). Dessa maneira, pude identificar duas causas gerais para o desenvolvimento de ações educativas: a intencionalidade de contribuir para o processo educacional do corpo discente e a maior integração/ampliação dos vínculos da biblioteca com a instituição e a comunidade, demonstrando seu valor social intrínseco. Tal correlação pode ser identificada, dentre outras, nas falas expressas a seguir.

Questão 2 (questionário) – Caso tenha desenvolvido ações educativas na biblioteca em que atua, quais foram suas PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES para promovê-las?

Meu **compromisso social** com a educação (Louis, 2024, grifos meus).

A principal motivação está relacionada ao **papel do bibliotecário**, que no meu ponto de vista também **é um educador** (Aníbal, 2024, grifos meus).

[...] **incorporar e integrar a biblioteca** em todas as atividades realizadas no campus. O objetivo era fazer com que a biblioteca **se tornasse parte** fundamental das ações institucionais, destacando seu potencial como espaço para a realização de ações educativas tanto para **a comunidade interna quanto externa**. De modo geral, eu almejava **demonstrar o valor intrínseco** da biblioteca, aproveitando as oportunidades que surgiam, com a visão de que, em um futuro próximo, ela se tornasse o foco central de atenção e relevância (Cordélia, 2024, grifos meus).

Analiso as motivações apresentadas a partir da unidade *sujeito↔meio*. Vislumbro tal correlação na resposta do bibliotecário Louis. Ela evidencia como um aspecto sócio-histórico

internalizado (o compromisso social com a educação) se transforma em motivação para o bibliotecário agir no mundo (por meio das ações educativas), transformando-o. Dito de outra forma, os aspectos do meio social/institucional se relacionam dialeticamente com os(as) bibliotecárias(os) da RFEPCT (motivação/volição/desejo), possibilitando um processo transformativo da realidade objetiva e subjetiva a partir do/no trabalho.

Tal aspecto também pode ser identificado na resposta da bibliotecária Cordélia. Ao interpretar a realidade do seu contexto sócio-histórico, ela considera que a biblioteca ainda não é uma parte incorporada e integrada à instituição e que os demais sujeitos ainda não percebem seu valor simbólico e sua relevância. Tal realidade desvalorativa suscita o desejo de *demonstrar o valor intrínseco* da biblioteca. Assim, o desenvolvimento de ações educativas se origina a partir desse desejo de **transformação** da realidade objetiva da biblioteca – ainda segregada do meio institucional.

Identificar, no grupo de bibliotecárias(os) participantes da pesquisa, evidências das motivações atreladas ao desenvolvimento de ações educativas foi importante, porém não suficiente. Para além das motivações, interessou-me refletir sobre os elementos presentes nessas causas, bem como sobre sua dinâmica interna. Foi possível observar que o movimento *educação↔informação↔cultura* está claramente presente nessa dinâmica de causas/motivações associadas ao desenvolvimento de ações educativas. Apesar de a questão 2 (questionário) indagar as motivações para a promoção das ações educativas, as respostas frequentemente vincularam a educação a outros elementos, integrando-os. Hilda e Edson, a título de exemplo, mencionaram:

A minha principal motivação é que bibliotecas **precisam ser** instituídas e reconhecidas como centro culturais. Além disso, em uma instituição escolar, ela **precisa criar** vínculos com os estudantes. Logo, promover **atividades culturais e educativas** que estejam conectadas com a realidade dos alunos é uma ação fundamental para que isso ocorra (Hilda, 2024, não paginado, grifos meus).

Exercer a **função educativa do bibliotecário**; promover aos discentes **informações relevantes** à sua vida acadêmica na perspectiva de um maior Letramento Informacional (Edson, 2024, grifos meus).

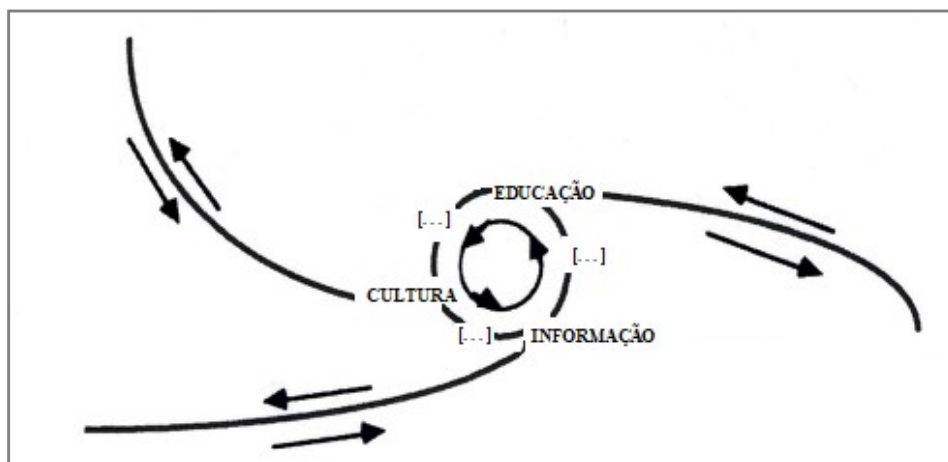
Permito-me trazer a beleza das palavras de Bruno Latour⁹³ para o diálogo com Hilda e Edson:

⁹³ “Bruno Latour (1947-2022) foi um filósofo, sociólogo e antropólogo francês, conhecido por seus estudos em ciência, tecnologia e sociedade [...] [Formulou] críticas aos divisores natureza e cultura,

[...] **a biblioteca** não se ergue como o palácio dos ventos, isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe sirva de moldura. Ela curva o espaço e o tempo ao redor de si, e serve de **receptáculo** provisório, de *dispatcher*, de **transformador** e de **agulha a fluxos** bem concretos que ela movimenta continuamente (Latour, 2006, p. [21], grifos meus).

Vislumbro essa curva espaço/tempo presente na fala de Hilda. A biblioteca *ainda não é*, mas seu agir vai em direção ao devir, isto é, em direção ao processo de criação daquilo que a biblioteca *precisa ser* – eu diria: o receptáculo transformador conectado à realidade social e pelo qual educação e cultura podem fluir continuamente, conforme ilustração adiante. A fala de Edson traz a informação para esse fluxo. Trata-se da informação relevante, integrada ao sistema pelo trabalho educativo das(os) bibliotecárias(os), já que “[...] o objeto de trabalho do bibliotecário é a informação, artefato cultural aqui conceituado como conhecimento estruturado sob as formas escrita, oral, gestual, audiovisual e digital [...]” (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018b, p. [1]).

Figura 7 – Biblioteca como centro transformativo



Fonte: adaptado de Latour, 2006.

As narrativas de Hilda, Edson e outras(os) bibliotecárias(os) que correlacionaram educação, informação e cultura em suas respostas, indicam para uma biblioteca que é lugar de expressão da diversidade em unidade. Nela cabem os fluxos atrelados à produção, transformação, disseminação e uso das informações das mais diversas áreas, além da possibilidade de

indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, racionalidade e poder, ciência e sociedade [...] Entre suas diversas obras, destacam-se as de cunho ensaístico e programático: *Ciência em ação* (1987); *Jamais fomos modernos* (1991); *Esperança de Pandora* (1999); *Reagregando o social* (2005); e *Investigação sobre os modos de existência* (2012), as quais reuniram seus achados empíricos e leituras de estudos etnográficos e historiográficos [...] (Marini; Bailão, 2023, não paginado).

coexistência dos múltiplos conhecimentos e dos diversos modos de ser e agir no mundo. É o lugar do acesso informacional, mas também é o lugar da ação cultural e o lugar da ação educativa. É o lugar que materializa as inúmeras possibilidades do humano. A biblioteca é o lugar que, em unidade, ancora os fluxos sociais – culturais, informacionais, educativos e tantos outros – no tempo presente, possibilitando assim a integração, a transformação e a construção do devir.

Além das motivações das(os) bibliotecárias(os) para o desenvolvimento de ações educativas, busquei também identificar as relações entre as **formações inicial e continuada** desses sujeitos. Todos possuem o curso de graduação em biblioteconomia e são egressos do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – critérios estabelecidos no desenho da pesquisa. Contudo, observei (questão 12 – questionário) que a compreensão sobre as contribuições que a formação inicial e da formação continuada citada geraram/geram para o desenvolvimento de ações educativas é marcada por dualidades/pares em oposição como, por exemplo, *sim↔não*, *pouco↔muito* e *técnica/teoria↔prática*.

Questão 12 (questionário) – Os conhecimentos gerados no curso de graduação em Biblioteconomia (formação inicial) e/ou no ProfEPT (formação continuada) contribuíram/contribuem para o desenvolvimento de ações educativas em seu contexto profissional atual? Se sim, de que forma?

Sim, mas somente a formação no ProfEPT. A graduação em biblioteconomia **não** abordava esta temática (Sylvio, 2024, não paginado, grifos meus).

O curso de biblioteconomia **ajudou um pouco** para o desenvolvimento das ações educativas. Porém, o ProfEPT, sobretudo a pesquisa realizada, **foi crucial** para o despertar da importância da biblioteca e do profissional bibliotecário (Cecília, 2024, não paginado, grifos meus).

Tive uma formação **altamente técnica** [teórica?] na graduação e na pós-graduação, esses elementos [educativos?] apareceram de uma forma muito **mais prática** (Mário, 2024, não paginado, grifos meus).

Assim, em comparação com a formação inicial em biblioteconomia, pude observar que a formação continuada – especificamente, o mestrado ProfEPT –, de forma geral, contribuiu/contribui de forma mais relevante para o desenvolvimento de ações educativas, por exemplo, por meio do desenvolvimento de ações formativas atreladas à prática de pesquisa.

Ainda sobre essa formação continuada das(os) bibliotecárias(os) - ProfEPT, duas indagações do questionário (questões 10 e 11) buscavam investigar quais aspectos

influenciaram a busca por tal formação continuada. Dessa forma, identifiquei que se trata de um grupo de bibliotecárias(os) que valorizou significativamente a possibilidade de progressão na carreira (vinte e oito menções que tal influência foi “fortíssima”). Além disso, esse grupo considerou a facilidade de acesso ao local onde o curso de formação continuada foi ofertado, os dias/horários de oferta das disciplinas e o foco temático no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (cada um dos itens apresentou dezenove menções de influência “fortíssima”) como aspectos relevantes.

Na questão aberta acerca dessa formação continuada, a maioria das(os) respondentes escolheu discorrer sobre o interesse pelo foco temático atrelado à EPT (dez menções) e sobre a possibilidade de progressão na carreira (nove menções). Seguem-se algumas respostas.

Questão 11 (questionário) – De que forma os motivos listados acima (ou outros que julgue relevantes) lhe influenciaram a cursar o ProfEPT?

A **progressão profissional** e a possibilidade de **estudar e atuar na educação** foram os maiores estímulos (Hilda, 2024, não paginado, grifos meus).

[...] as possibilidades de **obter um maior conhecimento relativo à EPT**, pois até iniciar o curso eu não tinha muita noção do que seria uma formação omnilateral⁹⁴ e muitos outros conceitos que são muito utilizados em assuntos relacionados à Rede Federal e a **progressão na carreira** (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

Busquei a capacitação na área da educação para **ampliar o conhecimento na temática da formação discente**. Este assunto não foi explorado durante a minha graduação (Sylvio, 2024, não paginado, grifos meus).

[...] **aprimoramento na área de atuação** a partir das bases conceituais da EPT (Evangelina, 2024, não paginado, grifos meus).

Assim, o grupo pode ser caracterizado pelo interesse por conhecimentos relativos à área educacional na qual atuam – a EPT. Diante disso, é importante esclarecer que as bases conceituais da EPT possuem três pilares: o ontológico, o epistemológico e a práxis.

⁹⁴ “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. **Educação omnilateral** significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta **todas as dimensões** que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (Frigotto, 2012, p. 267, grifos meus).

“[...] a base ontológica da EPT é uma concepção marcada pela radicalidade do entendimento de que o homem se produz e reproduz, realiza-se e identifica-se como tal por meio do **trabalho como atividade vital** no intercâmbio com a natureza de que é parte. [...] [O trabalho] é entendido também como princípio educativo para a educação da classe trabalhadora, de modo que isso constitui sua base epistemológica. [...] [E] além de uma base ontológica e epistemológica, a EPT também se fundamenta sobre uma base prática. No campo da luta e da práxis, entende-se a necessidade da disputa de um novo projeto de sociedade, que sinalize para a libertação do **trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência**, superando a fragmentação causada pela alienação do trabalho (Oliveira; Frigotto, 2021, p.15-17, grifos meus).

Nesse mesmo sentido, a professora Marise Ramos (2007, p.554, grifos meus) salienta ainda a necessidade de avançarmos “[...] na **integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura**, superando [...] a fragmentação entre formação geral e específica, ou humanista e científica, que caracterizou a história da educação brasileira”. Contudo, infere-se que algumas/alguns bibliotecárias(os) só puderam efetivamente compreender tal integração, enquanto profissionais atuantes na EPT, ao longo do desenvolvimento da formação continuada (ProfEPT).

A bibliotecária Hilda (2024, não paginado, grifos meus), por exemplo, apontou que a “[...] possibilidade de **estudar e atuar na educação** foram os maiores estímulos” para o ingresso no mestrado. Provavelmente, estudar os conteúdos da área educacional se configurava como uma novidade em sua trajetória profissional. Entretanto, ao agregar o verbo *atuar* na afirmação, ela evidencia a compreensão de que, até aquele momento, não estaria atuando em tal área. Hilda possui entre nove e doze de atuação na RFEPCT, por meio de outras das suas respostas, foi possível identificar relatos de implementação de cinco projetos voltados à leitura, ações culturais, clube de xadrez, discussões sobre violência de gênero etc. Considerando esses fatos, inferimos que essa profissional, antes da formação continuada, não tivesse clareza de sua atuação na área educacional enquanto bibliotecária(o), construindo-a ao longo do curso de formação continuada em correlação com “[...] o **entendimento** do conceito de educação omnilateral [e] o **entendimento** da importância do trabalho [das(os) bibliotecárias(os)]” (Hilda, não paginado, grifos meus). Não se trata de um exemplo isolado. O bibliotecário Climério, que possui entre 16 e 20 anos de atuação na RFEPCT, aponta como essa atuação na área educacional pode estar dissociada de uma compreensão sobre tal realidade objetiva. Nessa perspectiva, ele mencionou: “Nós servidores [nome institucional ocultado] atuamos na EPT direta ou indiretamente de alguma forma, **consciente ou não**. Muitos não sabem o significado de uma educação integrada” (Climério, 2024, não paginado, grifos meus). Na mesma lógica, o bibliotecário Elpídio, que

possui entre nove e doze anos de atuação na RFEPCT, ratificou o *não saber* pontuado por Climério, “[...] pois até iniciar o curso **eu não tinha muita noção** do que seria uma formação omnilateral⁹⁵ e muitos outros conceitos que são muito utilizados em assuntos relacionados a Rede Federal” (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

Esses exemplos ilustram que se trata de um grupo de bibliotecárias(os) para o qual o desenvolvimento de ações na área educacional precedeu a consciência do teor educativo potencialmente presente em cada ação. Assim, a formação continuada (ProfEPT), a partir do entrelace *teórico ↔ prático*, possibilitou-se a compreensão da realidade objetiva na qual cada sujeito estava imerso e estruturando as bases para a construção de uma concepção mais ampla dos *significados ↔ sentidos* das ações educativas desenvolvidas no âmbito das bibliotecas.

Ao longo do questionário, busquei identificar, a fim de compreender o contexto de atuação dessas(es) profissionais, quais seriam os **principais facilitadores** (itens favoráveis) e **dificultadores** (itens desfavoráveis) para o desenvolvimento de ações educativas em bibliotecas. Assim, seria possível correlacioná-los ao longo da análise. Dentre o total de respondentes (trinta e um sujeitos), os principais dificultadores ao desenvolvimento das ações educativas foram os seguintes: déficit de servidoras(es) em exercício nas bibliotecas (treze menções); ausência de recursos financeiros do setor (nove menções); excesso de tarefas burocráticas desenvolvidas por bibliotecárias(os) (oito menções); e elevada carga horária de trabalho (sete menções).

Ao longo das respostas, ficou bastante evidente como o déficit de servidoras(es) em exercício nas bibliotecas dificulta e, até mesmo, inviabiliza o desenvolvimento de ações educativas. As(os) participantes expuseram que

Questão 7 (questionário) – Em seu cotidiano de trabalho, O QUE TEM DIFICULTADO (itens desfavoráveis/que não colaboram com) o desenvolvimento de ações educativas na biblioteca? Por quais motivos?

Com o **quantitativo de servidores reduzido**, as demandas de atendimento ao público, catalogação e gestão da biblioteca acabam sendo prioritárias. Assim sendo, a mediação cultural é criada com uma parcela menor de tempo em comparação com outras demandas (Sylvio, 2024, não paginado, grifos meus).

O principal item que desfavorece a implementação de ações educativas está relacionado à **falta de equipe**. O número reduzido de servidores aptos nas

⁹⁵ A formação omnilateral visa à formação de um indivíduo que “[...] não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas [...]” (Pereira, 2008, p. 286).

bibliotecas influencia imensamente na promoção de ações e novos serviços (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus).

O cotidiano de trabalho das(os) técnico-administrativos em educação (TAEs), incluindo bibliotecárias(os), é frequentemente caracterizado na literatura a partir das marcas decorrentes da intensificação das atividades laborais, sobretudo devido à insuficiência no número de servidoras(es) necessárias(os) para garantir o desempenho adequado frente a um número crescente de tarefas e funções acumuladas (Tessarini Junior; Saltorato, 2021).

Convém, neste momento, apontar que esse *quantitativo de servidores reduzido*, como descreveu o bibliotecário Sylvio, tem correlação, dentre outras variáveis, com o processo de expansão e interiorização da RFEPCT e as ações de recrutamento e seleção de pessoas⁹⁶. Considero de importância salutar o movimento de expansão da RFEPCT favorecendo cidades localizadas fora das grandes regiões metropolitanas do país. É notória a heterogeneidade de acesso à educação profissional e tecnológica ainda presente no território brasileiro. Aponta-se, a título de exemplo, um grande vazio de instituições da RFEPCT na região norte do Brasil (perceptível na figura 5, apresentada no capítulo anterior). Tal situação foi enfrentada pelo movimento de expansão e interiorização, mas se observam marcas, em grade medida, da morosidade no provimento, nomeação e efetivo exercício de TAEs por meio de concurso público, além da ineficiência de ações institucionais que fossem capazes de promover não só a posse no cargo, mas também a alocação e permanência dessas(es) trabalhadoras(es) em tais regiões interioranas ou, conforme a demanda, a remoção/relocação para cidades mais próximas do local de origem de cada servidora/servidor.

Danielle Cascaes, em pesquisa que buscou caracterizar as condições intraorganizacionais que favorecem a atuação estratégica das unidades de gestão de pessoas (GP) dos institutos federais, conclui que “[...] a **estrutura inadequada** e a realização de atividades de GP operacionais **de forma ineficiente** pelos IFs podem estar prejudicando a realização de atividades estratégicas” (Cascaes, 2021, p. 155, grifos meus). Sobre tais atividades estratégicas, ela destaca que as “[...] **menos desenvolvidas** são as relacionadas ao subsistema de **“Recrutamento e Seleção”**” (Cascaes, 2021, p. 155, grifos meus). Isto é, o movimento de expansão e interiorização se mostrou e ainda se mostra indispensável.

⁹⁶ A partir dos dados coletados por meio das entrevistas – e discutidos ao final deste capítulo – evidencia-se o quanto a alocação de bibliotecárias(os) em unidades da RFEPCT distantes de suas cidades de origem se mostra como um acontecimento dramático que é gerado pelo choque entre o *dever* se submeter a uma mudança temporária e/ou definitiva de residência e o *desejar* ficar próxima(o) à família.

Contudo, observa-se a necessidade de um maior desenvolvimento das ações de recrutamento e seleção e a ampliação das ações destinadas à formação continuada das(os) TAEs.

É possível identificar, ao mesmo tempo, aspectos considerados **facilitadores** para o desenvolvimento de ações educativas no contexto bibliotecário. O principal facilitador identificado (questão 6 – questionário) seria a parceria com professoras(es) (vinte menções), seguido da adequação do espaço físico (treze menções), a parceria com a equipe de apoio da biblioteca (doze menções), a parceria com a direção/coordenações de cursos (onze menções) e os recursos tecnológicos (dez menções). É importante destacar a presença do aspecto humano em alguns desses elementos facilitadores mencionados. Eles nos direcionam à identificação dos relacionamentos que as(os) bibliotecárias(os) geram com outros sujeitos da instituição em prol/em decorrência do desenvolvimento de ações educativas.

Busquei caracterizar de forma mais específica **quem seriam esses sujeitos** que apoiam de forma mais direta (por meio de parcerias, diálogos, trocas etc.) o processo de desenvolvimento de ações educativas. Sendo assim, os principais deles são os seguintes: as(os) alunas(os) (dezoito menções); outras(os) bibliotecárias(os) lotados na mesma unidade/*campus* (dezesesseis menções); o corpo docente (nove menções); os outros servidores técnicos administrativos da instituição (nove menções); e as pedagogas e os pedagogos (sete menções). Assim, para além das(os) próprias(os) bibliotecárias(os), a “[...] comunidade interna, constituída pelos professores e alunos, são sujeitos essenciais para o desenvolvimento de ações educativas em bibliotecas” (Cecília, 2024, não paginado). O trabalho do profissional de pedagogia também foi mencionado. Nesse contexto, a bibliotecária Denise (2024, não paginado) ressaltou: “[...] com as pedagogas, solicito ajuda para o desenvolvimento do plano de ação”. Trata-se, portanto, de um indício de que as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) podem se caracterizar também pelo elemento *planejamento* em sua constituição. Questão essa que será mais bem investigada ao longo da pesquisa.

Identificados tais sujeitos, busquei compreender então qual seria o movimento intrínseco a essas **interações** que antecedem o desenvolvimento de ações educativas. Foi possível identificar a existência de uma iniciativa dessas(es) profissionais bibliotecárias(os) para o estabelecimento desses relacionamentos e interações (dez respondentes), com a presença de conversas informais (seis respondentes) que, em alguns casos, se dão por meio de interações não presenciais mediadas por ferramentas tecnológicas (sete respondentes). Nessa lógica, alguns sujeitos afirmaram:

Questão 9 (questionário) – Caso tenha marcado interações eventuais ou interações muito frequentes na questão anterior, comente como você estabelece essas relações com esses sujeitos.

Quando pensamos em uma atividade, **entramos em contato** para buscar a parceria e a possibilidade de colaboração. **Às vezes, o caminho é inverso**, o professor tem uma ideia e a biblioteca entra de parceira (Ana Catarina, 2024, não paginado, grifos meus).

Na maioria das vezes, busco professores que lidam com a temática que estou abordando. As interações podem ser eventuais ou muito frequentes, dependendo do interesse dessas pessoas (Louis, 2024, não paginado, grifos meus).

A cada ação planejada, **viso buscar pessoas** que possuam afinidades com a ação e que, de alguma forma, possam contribuir com ela (Edson, 2024, não paginado, grifos meus)

Através de **conversas informais**, assim que interessam pela ação, formalizamos o contato por meio de **e-mail** e portarias institucionais (Zilah, 2024, não paginado, grifos meus).

Com os bibliotecários do Campus, diariamente tendo essa troca. Com os outros personagens por **e-mail** ou eventualmente presencial também (Mário, 2024, não paginado, grifos meus).

As respostas evidenciam um movimento ativo das(os) bibliotecárias(os) para o desenvolvimento do processo de interação *educação não formal↔educação formal*, ou, mais especificamente, *ação educativa bibliotecária↔prática educativa docente*. Há uma busca efetiva pela parceria e a colaboração de docentes que possuam conhecimentos afins à ação educativa a ser desenvolvida. Contudo, percebe-se que esse contato vai além de um eventual convite. Para que a “possibilidade de colaboração” (Ana Catarina, 2024, não paginado), “dependendo do interesse dessas pessoas” (Louis, 2024, não paginado) seja exitosa, é necessário dialogar e “através de propostas de ações culturais [ir] mostrando as vantagens da parceria” (Yvonne, 2024, não paginado), que, de fato, podem ser desconhecidas pelo professorado.

Waldeck Carneiro da Silva, na obra *Miséria da biblioteca escolar* – texto amplamente veiculado na área da biblioteconomia –, salienta o histórico afastamento entre educação e biblioteconomia e o profundo silenciamento ao qual a biblioteca foi submetida no âmbito das políticas educacionais, das discussões e produções acadêmicas e dos currículos de formação de professores⁹⁷. Ele suspeita “[...] fortemente que, se investigarmos a formação do professor [...],

⁹⁷ Esse silenciamento também está presente nos currículos de biblioteconomia. A bibliotecária Vilma, por exemplo, salienta que “Nos cursos de graduação em biblioteconomia, em suas grades curriculares, por exemplo, seria necessário que a abordagem do papel educativo das bibliotecas fosse melhor disciplina, ou

não encontraremos lugar para o debate acerca da biblioteca escolar e do seu uso na ação docente” (Silva, 1999, p. 21-22). Coaduno com a compreensão de que esse *não lugar* se mantém na formação inicial e continuada do professorado brasileiro atualmente, inclusive entre aquelas(es) que atuam na RFEPCT. Tal inferência se embasa nos dados expressos pelas(os) respondentes à pesquisa que explicitam a atual necessidade de convencimento e demonstração ao professorado acerca das vantagens que as ações educativas podem gerar ao processo de ensino e aprendizagem do corpo discente.

Ainda é importante pontuar a **presença dos recursos tecnológicos** nesse processo de interação ao longo do desenvolvimento inicial das ações educativas. Além das menções feitas pelos bibliotecários Zilah e Mário – anteriormente citados –, outros sete respondentes mencionaram a utilização dos recursos tecnológicos como instrumento para viabilizar a comunicação entre os sujeitos, com destaque para o e-mail institucional, o chat institucional e o WhatsApp.

Contudo, parece-me que os recursos tecnológicos estão presentes na gênese das ações educativas em estreita relação com a escassez de servidoras(es) alocados na biblioteca. A questão 9 (questionário) fez emergir a insatisfação com a necessidade de permanecer na biblioteca e a impossibilidade de buscar o contato presencial direto com os demais sujeitos da instituição dificultando assim o estabelecimento de parcerias. Para elas(es),

Como a **equipe de trabalho da Biblioteca é muito reduzida**, as interações eventuais ocorrem **quando nos visitam no setor** (Irene, 2024, não paginado, grifos meus).

[...] **precisamos ficar no setor praticamente 90% dos dias de trabalho**. Professores e gestores, na maioria das vezes, só nos procuram para trazer demandas meramente burocráticas, pedir documentação, etc. Temos **pouco contato** com os pedagogos, que devido ao **baixo número de profissionais no campus**, e a grande demanda de trabalho, sempre estão à disposição de professores e gestores (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

A complexidade contextual na qual as ações educativas estão presentes vai desvelando as interconexões desse sistema. Dentre os elementos correlacionados temos: os gargalos – orçamentário e administrativo – que acarretam dificuldades no processo de recrutamento e seleção de servidoras(es) na velocidade e quantitativo exigidos pelo importante processo de

seja, que fosse possibilitado aos graduandos e graduandas que tomassem consciência de que, uma vez estando em um ambiente escolar, sua atuação não pode desconsiderar seu papel de educador em detrimento do seu papel de administrador” (Vilma, 2024, não paginado).

expansão da RFEPCT e a manutenção de um quantitativo de TAEs insuficiente para suprir a elevada demanda de trabalho requerido pelos processos da educação integral. Dessa maneira, tem-se que há bibliotecárias(os) que atuam sem equipe ou com quantitativo insuficiente e, em prol da manutenção do atendimento básico do setor no qual atuam, prescindem das interações institucionais presenciais e, para supri-las, utilizam-se dos recursos tecnológicos disponibilizados como ponto de contato com o corpo docente e possível viabilização de parcerias em prol do desenvolvimento de ações educativas.

Ainda, foi possível identificar a presença dos recursos tecnológicos nas ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. Sobretudo, nos processos de divulgação/comunicação e na execução da ação educativa em si.

Questão 13 (questionário) – Os RECURSOS TECNOLÓGICOS (hardware, software, aplicativos, sites etc.) estão presentes em suas ações educativas? Se sim, de que forma?

Sim, totalmente. Eles **facilitam** o planejamento, o contato com os parceiros e a execução das ações (Branca, 2024, não paginado, grifos meus).

Durante a **pandemia**, as reuniões do Clube do Livro ocorriam por meio do Google Meet, além disso, foram usadas ferramentas de comunicação como o WhatsApp. Para fins de publicidade foram criadas postagens para o Facebook e Instagram por meio de bolsistas do projeto do Clube do Livro (Ada, 2024, não paginado, grifos meus).

Ao longo dos últimos anos, devido à **pandemia**, como também de minha curiosidade e inquietude, venho buscando me apropriar de algumas ferramentas (aplicativos / softwares), para **facilitar** o processo de mediação das ações educativas que desenvolvemos e que pretendemos desenvolver (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Sim, principalmente após a **pandemia**, onde vários processos se tornaram digitais, **algumas ações educativas são exatamente como utilizar** esses recursos tecnológicos (Zilah, 2024, não paginado, grifos meus).

Há claros indícios de incremento do uso de recursos tecnológicos no âmbito das bibliotecas da RFEPCT, em consequência à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). A temática pandêmica não foi suscitada no questionário, emergindo espontaneamente e de forma significativa. É fato que tal momento histórico (no Brasil, a deflagração data de março/2020) acarretou a necessidade de distanciamento social, sendo que vários processos tiveram de ser operacionalizados de forma on-line. Contudo, é interessante perceber que mesmo com a dissolução da crise sanitária, o incremento do uso de recursos

tecnológicos permaneceu sendo mencionado, inclusive, como tema/conteúdo das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPECT.

Entretanto, de forma geral, o grupo não se caracteriza por uma **visão determinista** sobre tais recursos tecnológicos. Tal concepção se fez presente em apenas uma resposta, na qual a bibliotecária Sully afirmou que “A tecnologia **sempre** é aliada nas ações [educativas]” (Sully, 2024, não paginado, grifos meus). Há, assim, o predomínio de uma visão não determinista, em que tais recursos são compreendidos como importantes facilitadores, mas não fundamentais ao desenvolvimento das ações educativas em bibliotecas. Foi possível identificar, inclusive, menções às possíveis problemáticas que eles podem acarretar às ações educativas.

Questão 14 (questionário) – Como você COMPREENDE O USO (contribuições e/ou limitações associadas) dos RECURSOS TECNOLÓGICOS (hardware, software, aplicativos, sites etc.) nas ações educativas desenvolvidas na biblioteca?

O uso dos recursos tecnológicos nas ações educativas possui **grande importância**, visto fazer parte de um movimento inevitável trazido pelas novas tecnologias e que, para ser melhor aproveitados, devem ser trabalhados na perspectiva do letramento digital, ou seja, utilizados para promover habilidades empoderadoras, com responsabilidade, ética e senso crítico (Edson, 2024, não paginado, grifos meus).

Acho **importante de acordo com a ação**. Deve fazer parte em alguns momentos, e em outros o objetivo é ser o menos tecnológico possível. Esse ano estamos implementando o Instagram da biblioteca. É um recurso que também tem uma intenção educativa, além de tornar nossas ações e serviços mais visíveis (Ana Catarina, 2024, não paginado, grifos meus).

Como **um suporte**. O foco é a ação em si (Naurican, 2024, não paginado, grifos meus).

Dependendo do recurso, **pode tornar-se um fator desmotivador** para a realização de ações educativas, caso não haja possibilidade de substituição ou equiparação por meio de outro recurso (Cordélia, 2024, não paginado, grifos meus).

Assim, considero que a íntima relação do trabalho da(o) bibliotecária(o) com o *humano* se faz presente mesmo em um contexto de incremento do uso dos recursos tecnológicos no cotidiano educacional e nas bibliotecas. É possível vislumbrar que o trabalho bibliotecário vem expressando tais transformações históricas por meio da ampliação das formas de comunicação e de novas possibilidades de execução de vários processos inerentes

às ações educativas. Contudo, pautando-se na concepção de que “[...] para o desenvolvimento da inteligência humana é preciso lembrar sempre que nossos processos neurais são analógicos e não digitais (Irene, 2024, não paginado, grifos meus).

Enfim, em síntese, neste subcapítulo, identifiquei que o grupo de profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa é um coletivo disponível e receptível ao diálogo, que correlaciona *educação↔biblioteconomia*, entendido, aqui, como expressão do desejo pelo fortalecimento da identidade profissional e pela ampliação da visibilidade institucional e social. Trata-se de bibliotecárias(os) (trinta e um sujeitos), majoritariamente mulheres, que possuem por volta de uma década de exercício na RFEPCT. Tais profissionais estão amplamente distribuídas(os) no território brasileiro, havendo representantes em todas as cinco grandes regiões brasileiras e em dezesseis estados. Busquei identificar o contexto de atuação dessas(es) profissionais e as ações educativas realizadas de forma integrada.

Em suma, foi possível identificar que cerca de 70% do grupo realiza ações educativas frequentemente ou ocasionalmente, enquanto os demais apontam limitações tais como escassez de servidores, sobrecarga de trabalho e atuação em setores externos à biblioteca. As ações educativas têm como objetivos contribuir para o processo educacional, fortalecer os vínculos entre biblioteca, instituição e comunidade, e destacar o valor da biblioteca. Essas ações expressam a dinâmica *educação↔informação↔cultura*. A formação continuada, especificamente o mestrado em educação profissional, é vista como mais relevante que a formação inicial em biblioteconomia em termos de contribuição ao desenvolvimento das ações educativas, sobretudo pela oferta de ações formativas atreladas à prática de pesquisa. Ainda, ela é valorizada por sua ênfase temática na EPT e pela progressão na carreira que proporcionou às/aos bibliotecárias(os). Além disso, alguns sujeitos afirmaram que só passaram a compreender plenamente seu papel como profissionais da educação durante tal formação continuada. Entre os principais desafios/dificultadores presentes no contexto enfrentado estão o déficit de servidores, a falta de recursos financeiros, o excesso de tarefas burocráticas e a elevada carga horária. Destaco que a escassez de servidores e o número reduzido de trabalhadoras(es) nas equipes das bibliotecas são elementos marcantes no contexto de atuação das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. Como facilitadores, destacam-se parcerias com professores, equipes de apoio, direção/coordenações e o uso de recursos tecnológicos. Parece-me que os recursos tecnológicos estão presentes na gênese das ações educativas e em estreita relação com a escassez de servidoras(es) alocadas(os) na biblioteca, isto é, como forma de enfrentamento para que essa problemática não inviabilize interações

sociais presentes na gênese do desenvolvimento das ações educativas, sobretudo com alunas(os), corpo docente e outras(os) TAEs da instituição. A compreensão do grupo acerca dos recursos tecnológicos, de forma geral, não é determinista, considerando tais recursos importantes facilitadores, mas não essenciais para ações educativas em bibliotecas. Observei, também, a necessidade de que o grupo das(as) bibliotecárias(os) convença e demonstre ao professorado acerca das vantagens que as ações educativas podem gerar ao processo de ensino e aprendizagem do corpo discente da RFEPCT. De forma geral, os dados evidenciam clara intencionalidade das(os) bibliotecárias(os) em promover o entrelace *educação↔biblioteconomia* por meio de ações educativas que integrem *biblioteca↔instituição↔comunidade*, mesmo diante das dificuldades conjunturais, a fim de promoverem transformações estruturais.

A seguir, apresentarei as tipologias, as definições e os elementos que compõem as ações educativas desenvolvidas por esse grupo profissional. Tais dados também são oriundos das respostas conferidas ao questionário aplicado. Contudo, considerando a significativa importância desse *achado de pesquisa*, escolho destacá-lo no subcapítulo adiante.

5.2 Tipologias, definições e elementos gerais das ações educativas em foco

[...] é preciso que a biblioteca tenha incontáveis leitores e muitos outros usos além da simples leitura (Melot, 2019, p. 12).

Os dados explicitados pelas(os) respondentes ao longo do questionário apontam a existência de uma variedade significativa de tipos de ações educativas desenvolvidas nas bibliotecas da RFEPCT em que atuam. No geral, em média, cada respondente afirmou ter implementado de 2 a 3 diferentes ações educativas no ambiente em que atua. Solicitou-se o seguinte ao grupo de respondentes:

Questão 3 (questionário) – Se você tiver implementado ações educativas na biblioteca em que trabalha, descreva QUAIS FORAM DESENVOLVIDAS.

Houve vinte e oito bibliotecárias(os) respondentes à questão (com a existência de três abstenções). As tipologias das ações educativas mencionadas foram organizadas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Tipologias de *ações educativas* mencionadas pelas(os) respondentes (2024)

Especificidade	Tipologia	Frequência (nº de menções)
Tipologia específica	Clube do livro/clube de leitura	6
	Treinamento	6
	Oficina	5
	Aula	4
	Curso	4
	Palestra	3
	Tutorial/material instrucional	3
	Exposição	3
	Filme/cinema	3
	Jogo	3
	Multa solidária	3
	Roda de conversa	3
	Atendimento individual	2
	Divulgação do acervo	2
	Projeto sobre poesia	2
	Contação de histórias	1
	Diálogo sobre raça	1
	Projeto sobre gênero	1
	Sarau	1
	Visita guiada pela biblioteca	1
	TOTAL	57
Tipologia ampla	Semana Nacional do Livro e da Biblioteca	7
	Promoção da leitura	7
	Ação cultural	2
	Evento	2
	Ação educativa	1
	Apresentação	1
	Clube de cartas	1
	Data comemorativa	1
	Empréstimo de Livro Vivo	1
	Fomento à criatividade e expressão	1
	Orientação	1
	Projeto Boas-vindas	1
	Promoção da escrita	1
	TOTAL	27

Fonte: desenvolvida pela autora, 2024.

Essa tabela contém todas as tipologias ações mencionadas pelas(os) respondentes ao longo do questionário de pesquisa. A estruturação desses quantitativos é significativa para geração das análises e correlações apresentadas a seguir.

Ao analisar as tipologias mencionadas, observou-se, primeiramente, a possibilidade de organizá-las em dois grandes grupos: aquelas que apresentavam de forma específica a ação desenvolvida e, também, aquelas que o faziam de forma ampla (menos específica). Por exemplo, apesar de um *clube do livro* poder ser desenvolvido de inúmeras maneiras, tal expressão específica, aponta claramente para um encontro coletivo de leitura e discussão de determinada obra. De outro lado, quando a(o) bibliotecária(o) afirma que desenvolveu uma atividade no âmbito da *Semana Nacional do Livro e da Biblioteca*, não há clareza sobre qual possível ação educativa a(o) respondente se refere. O Decreto nº 84.631 instituído em 9 de abril de 1980 possui uma redação breve e seu teor central não explicita quais ações devem ser efetivadas. Ele dispõe apenas que:

Art. 1º - Fica instituída a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, com **início a 23 de outubro e término a 29 do mesmo mês**, data esta consagrada como o "Dia Nacional do Livro", pela Lei 5.191, de 18 de dezembro de 1966.

Art. 2º - **Os festejos e comemorações, de caráter cultural e popular, deverão ser levados a efeito em todo o território nacional.**

Art. 3º - Ao **Ministério da Educação** e Cultura, através do Instituto Nacional do Livro, **caberá a coordenação dessas comemorações**, com a colaboração da **Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários** e demais entidades e expressões da vida nacional, vinculadas ao livro e às bibliotecas.

Art. 4º - Fica instituído o Dia do Bibliotecário, a ser comemorado em todo o território nacional a 12 de março, data do nascimento do bibliotecário, escritor e poeta Manuel Bastos Tigre (Brasil, 1980, não paginado).

Assim, ao observarmos a tabela anterior é notório que houve uma prevalência de menções às tipologias específicas (total de cinquenta e sete ocorrências) em contraponto às tipologias apresentadas de forma ampla (menos específicas) (vinte e sete ocorrências). Esses dados diferem daqueles apresentados no mapeamento sistemático sobre ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) a partir da coleção principal da base de dados *Web of Science* (fev./2024) e apresentados no terceiro capítulo. Um dos dados do mapeamento sistemático evidenciou que cerca de 50% do total das tipologias das ações educativas desenvolvidas foram identificados nos artigos analisados de forma específica. Já entre as(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT, respondentes a esta pesquisa, esse quantitativo alcançou cerca de 68%. Assim, observa-se que, neste grupo, mostrou-se possível identificar um quantitativo maior de ações educativas específicas realizadas.

Realizando-se, ainda, uma comparação com os dados oriundos no mapeamento sistemático, observa-se que há maior diversidade das tipologias específicas apresentadas.

Enquanto o mapeamento permitiu identificar apenas cinco tipos de ações educativas (cursos, aulas, jogos, contação de histórias e criação de recursos educativos) nos artigos analisados, dentre as(os) profissionais da RFEPCT foram identificados vinte tipos de ações educativas (clubes do livro/clubes de leitura, treinamento, oficina, aula, curso, palestra, tutorial/material instrucional, exposição, filme/cinema, jogo, multa solidária, roda de conversa, atendimento individual, divulgação do acervo, projeto sobre poesia (produção/publicação), contação de histórias, diálogo sobre raça, projeto sobre gênero, sarau e visita guiada pela biblioteca).

No geral, essa gama de ações educativas é desenvolvida junto às/aos “discentes [...] de todos os níveis de ensino ofertados” (Vilma, 2024, não paginado) pelas unidades da RFEPCT. Junto a isso, há uma diversidade de ações que se dão por meio de “projetos de ensino, pesquisa e extensão” (Cordélia, 2024, não paginado) tornando-se, também, acessíveis “à comunidade externa” (Aníbal, 2024, não paginado).

Observo que todas as tipologias mencionadas no mapeamento sistemático foram citadas pelas(os) respondentes que atuam na RFEPCT. Ademais, a diversidade de tipologias identificadas nesse grupo chama a atenção e suscita uma análise mais detalhada.

As cinco tipologias específicas mais recorrentes nas respostas das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT foram: clube do livro/clube de leitura (seis ocorrências), treinamento (seis ocorrências), oficina (cinco ocorrências), aula (quatro ocorrências) e curso (quatro ocorrências).

Houve especificações em quatro das seis ocorrências vinculadas aos clubes do livro/clube de leitura mencionadas. Os detalhamentos apontam que esses clubes do livro/clube de leitura se direcionam à promoção de livros escritos por mulheres, promoção de livros de autores(as) negras(os), ação desenvolvida colaborativamente com docentes e aberto à comunidade externa e promoção da leitura conjunta e apresentação de livros literários. Assim, percebe-se a existência de uma vinculação da ação educativa com questões de gênero e raça e, também, como é característico em clubes do livro/clube de leitura, a presença da coletividade e da marcante interação entre os sujeitos participantes.

Como o mesmo número de ocorrências, os treinamentos (seis ocorrências) se colocam ao lado dos clubes do livro/clube de leitura como os mais recorrentes entre as ações educativas específicas identificadas. Em quatro menções sobre os treinamentos, houve a especificação que estavam atrelados ao acesso aos e-books, à utilização dos recursos informacionais da biblioteca, ao acesso e uso de bases dados informacionais e ao uso geral da biblioteca. Ou seja, são treinamentos que, majoritariamente, se vinculam aos modos de acesso e uso dos serviços e/ou produtos informacionais ofertados pela biblioteca.

Interessante perceber que a dualidade entre o fazer cultural e o fazer técnico no cotidiano profissional das(os) bibliotecárias(os) pode ser identificado nos dados. Com o mesmo número de ocorrências, o desenvolvimento de clubes do livro/clube de leitura (ação coletiva, promotora de acesso à cultura literária, promotora de interação entre os sujeitos e vinculada às questões de gênero e raça) está lado a lado com o desenvolvimento dos treinamentos (ação de viés mais técnico, voltado, majoritariamente, para orientação acerca dos modos de acesso e uso dos recursos informacionais disponibilizados). Contudo, apesar da aparente dualidade, ambas são mencionadas como ações educativas.

Sobre esse aspecto, o bibliotecário Milton, em determinado momento expõe que ações educativas são “ações de incentivo à leitura; palestras com temas que interessam a comunidade, **mesmo que** englobe questões mais técnicas como base de dados e normas técnicas (ABNT)” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). Chamou-me a atenção a expressão “mesmo que”. Interpreto-a como uma expressão em direção à integração entre ações voltadas à leitura, já que, no contexto de uma biblioteca, isso pode ser visto como o mais comum. Contudo, ele faz questão de evidenciar que as ações atreladas ao conteúdo mais técnico também são educativas.

Atrelado a isso, a descrição das tipologias de ações educativas na tabela anterior propiciou, também, a percepção que muitas(os) profissionais possuem acerca da presença do teor educativo em atividades que podem ser consideradas como diretamente relacionadas como as atribuições clássicas da profissão bibliotecária como, por exemplo, o atendimento individual (duas menções) e a divulgação do acervo (duas menções). O *atendimento individual*, por exemplo, é uma atividade que pode ter sido mencionada no contexto de execução do serviço de referência⁹⁸, assim com a *divulgação do acervo* exposta pode fazer parte do rol de atividades da mediação informacional.

A tipologia *aula* merece apontamento em destaque. Trata-se de uma prática vinculada diretamente com o ambiente formal de educação. Essa tipologia se mostrou presente tanto no mapeamento sistemático (a segunda tipologia mais apresentada de forma específica, com três ocorrências) quanto entre as(os) respondentes que atuam na RFEPCT (a quarta tipologia mais apresentada de forma específica, com quatro ocorrências). Os dados obtidos por meio do questionário evidenciam que tais aulas ocorreram “**em parceria** com professores de Metodologia

⁹⁸ O serviço de referência, realizado de forma presencial e/ou à distância, é realizado pela(o) profissional bibliotecária(o) e tem a finalidade de “[...] oferecer um serviço a um determinado público, em geral *uma resposta a uma pergunta*. [O serviço de referência visa] auxiliar e orientar [cada sujeito] na busca da informação pertinente [...] Este serviço se assemelha a uma forma de *aconselhamento e acompanhamento adaptados* a determinado interlocutor, ou seja, é *personalizado*” (Accart, 2012, p. 4;14;16, grifos meus).

Científica, para orientações quanto às normas ABNT relacionadas a trabalhos acadêmicos” (Irene, 2024, não paginado, grifos meus), vinculadas, “principalmente, [à] **participação em disciplinas** de metodologia e compartilhando fontes de informação” (Marly, 2024, não paginado, grifos meus), descritas como “aulas de normalização de trabalhos acadêmicos em **atuação conjunta** com a professora da disciplina de metodologia vinculada à disciplina específica” (Vilma, 2024, não paginado, grifos meus) ou, ainda, vinculadas a uma disciplina em específico como, por exemplo, “desenho técnico” (Branca, 2024, não paginado, grifos meus). Dessa forma, torna-se explícito que tais aulas, identificadas como ações educativas pelas(os) respondentes, se deram a partir de interações com o corpo docente da instituição. Os termos *em parceria*, *participação em disciplina* e *atuação conjunta*, grifados nas citações, evidenciam o desenvolvimento de um processo colaborativo da educação não formal com a educação formal. E, mais que isso, tais profissionais bibliotecárias(os) compreendem que não só colaboraram com o desenvolvimento da aula ministrada pela(o) docente, mas, também, ministraram a aula (considerada uma ação educativa).

Convém destacar a presença da aula como uma ação educativa desenvolvida por profissional bibliotecária(o) também se fez presente no mapeamento sistemático realizado no início desta pesquisa. A título de exemplo, no artigo intitulado *Makerspaces e trabalho de fronteira: o papel dos bibliotecários como educadores em makerspaces de bibliotecas públicas*⁹⁹, as autoras ressaltam que o posicionamento mais explícito das bibliotecas como instituições educacionais aumentou e tem possibilitado que “[...] os bibliotecários sejam educadores que possam desenvolver currículos e dar aulas, seminários e workshops para todas as idades (Gross, 2013 *apud* Williams; Willett, 2019, p. 803, tradução minha).

A seguir, a indagação presente no questionário que mais diretamente se relaciona com o problema de pesquisa investigado por este trabalho será analisada. Nela, investiga-se como as(os) respondentes definiriam as ações educativas que realizam. Essa questão se justifica, pois parto da perspectiva de que definir um objeto/fenômeno propicia efetiva ampliação de sua compreensão.

Assim, detinha clareza da complexidade que envolveria a construção subjetiva de uma resposta com tamanha especificidade às(aos) participantes. Contudo, nesse instrumento inicial de coleta de dados, busquei captar todos os elementos possíveis e atrelados às definições de ações educativas e não somente *a natureza da coisa definida* em sua essência.

⁹⁹ No original: *Makerspaces and boundary work: the role of librarians as educators in public library makerspaces*.

A resposta a essa questão do questionário não era obrigatória, mas houve, somente, uma abstenção. Ela foi formulada da seguinte maneira:

Questão 4 (questionário) – Para você, o que são as AÇÕES EDUCATIVAS realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)? Ou seja, como você definiria essas ações?

Diante desse questionamento, cabe, brevemente, explicitar a partir de qual perspectiva compreendo o conceito de *definição*. Ao discorrer sobre esse verbete em sua obra, Abbagnano (2012, p.272-274) apresenta-o, de forma geral, como “declaração da essência” (p.272), apresentando três principais possibilidades para sua compreensão.

A primeira é embasada na teoria aristotélica na qual a *definição* diz respeito à *essência substancial*. Ou seja, aquilo que é; o ser como necessidade. A definição substancial declara aquilo que é um *objeto* (exemplo citado: definição de *homem*) ou declara a causa de um *fato* (exemplo citado: definição de *trovão*). O livro VII da Metafísica de Aristóteles, destacado no texto de Abbagnano, defende que “[...] só há D.[efinição] quando o termo significa algo de primário, o que ocorre quando se fala de coisas que não podem ser predicados de outras coisas” (Met., VIII, 4, 1030a 6 *apud* Abbagnano, 2012, p. 272)¹⁰⁰. Isso dialoga com a concepção spinozana que, na oitava proposição da primeira parte da obra *Ética*, afirma que a “[...] definição verdadeira de uma coisa não envolve nem exprime **nada além da natureza da coisa definida** (Spinoza, 2009, p. [8], grifos meus).

A segunda possibilidade de definição admitida por Aristóteles é a *definição nominal*, vista com subordinada à definição substancial. Trata-se da declaração daquilo que o nome significa (exemplo citado: o nome triângulo). Nessa possibilidade de definição nominal, há a construção de uma proposição por meio de um agregado de significados (não sinônimos) para expressar aquilo que o nome é.

A terceira e última possibilidade mencionada, já de base estoica, é a *definição* que diz respeito à *essência-significado*. Trata-se de um tipo de definição generalista, que considera como definição de algo “[...] qualquer resposta dada à pergunta ‘o que?’ [, isto é,] a declaração do *significado* de um termo, ou seja, do *uso que o termo pode ter em dado campo*

¹⁰⁰ Mantive a *citação de citação* por considerar a apresentação de Abbagnano bastante clara. Contudo, a tradução do mesmo trecho, realizada por Lucas Angioni, é apresentada da seguinte forma: “[...] se o enunciado é algo primeiro: e é de tal tipo tudo aquilo que se diz não pelo fato de se afirmar de uma coisa algo que lhe é distinto” (Aristóteles, 2005, p. 29-31).

de investigação” (Abbagnano, 2012, p. 274, grifos do autor). Dessa forma, essa terceira possibilidade considera explicitamente a não existência uma definição única, mas sim, possibilidades de definição a partir de seus contextos e finalidades. Pois, considerando o contexto, a definição de um mesmo objeto ou fato pode ser diferente.

Adotarei a terceira possibilidade para analisar os dados oriundo da questão 4 (questionário), isto é, *definição* como *essência-significado*, em que a expressão do significado de um termo é realizada considerando o seu contexto. Contudo, é válido expressar que minha concordância é parcial, pois adoto os postulados vigotskianos nesta tese. A partir deles, compreendo que há uma indissociabilidade entre *significado* ↔ *sentido*, considerando que o processo de significação é constitutivo dos sentidos, como, também, de forma dialética, a transformação dos sentidos desencadeia a possibilidade de novas significações.

A investigação sobre os postulados estoicos acerca da *definição essência-significado* apontou para as perceptivas do filósofo Boécio¹⁰¹. Ele enumerou quinze espécies de definição, mantendo o destaque à espécie de definição substancial com base aristotélica. As definições mencionadas pelo autor são: 1. definição substancial (o que o objeto/fenômeno é em si); 2. definição nocional (o que o objeto/fenômeno faz); 3. definição qualitativa (vale-se de uma qualidade do objeto/fenômeno); 4. definição descritiva (vale-se de caracteres que ilustram o objeto/fenômeno); 5. definição verbal (define a palavra que representa o objeto/fenômeno por meio de outra palavra); 6. definição por diferença (define a diferença entre dois objetos/fenômenos); 7. definição por metáfora (define o objeto/fenômeno por meio de exemplificação metafórica); 8. definição por privação do contrário (define o que o objeto/fenômeno é a partir do que outro objeto/fenômeno contrário não é – por exemplo: o bem é o que não é mal); 9. definição por hipotipose (vale-se da fantasia para definir o objeto/fenômeno); 10. definição por comparação com um tipo (vale-se da comparação para definir o que o objeto/fenômeno é); 11. definição por falta de plenitude no mesmo gênero (como, por exemplo, “[...] o plano é aquilo a que falta a profundidade” (Abbagnano, 2012, p.274); 12. definição laudativa (vale-se de uma base elogiosa para definir o que o

¹⁰¹ Anísio Mânlio Severino Boécio (408-524), filósofo romano, tinha por objetivo “[...] tornar conhecida aos latinos [já que falava latim como língua nativa] a cultura grega, por meio de um projeto vastíssimo (mas apenas em parte realizado) de traduções e de comentários, entre os quais marcaram época os comentários às obras de lógica de Aristóteles” (Reale; Antiseri, 2005, p. [129]). “A lógica de Boécio não é muito original, mas bastante refinada. Aristóteles permanece a sua matriz de base, mesmo que se possam localizar algumas influências da lógica estóica. Ele, todavia, tem enorme importância, à medida que a lógica antiga passa para a Idade média justamente por meio dele” (*Ibid*, p. 131). “É considerado o último dos romanos e o primeiro dos escolásticos” (*Ibid*, p. [129]).

objeto/fenômeno é, utilizando-se do louvor); 13. definição por analogia (define a semelhança entre dois objetos/fenômenos); 14. definição relativa (define o que o objeto/fenômeno é colocando-o em/a partir da relação com outro o objeto/fenômeno); 15. definição causal (aponta a causa da existência do objeto/fenômeno para defini-lo) (Abbagnano, 2012).

Compreendi que a apresentação dos dados oriundos das trinta respostas obtidas por meio do questionário (questão 4), categorizadas a partir de suas espécies mais evidentes, favoreceria o processo de análise. Contudo, esclareço que não utilizo uma categorização *a priori*. Essa forma de organização dos dados me fez sentido pelo potencial que essa estruturação contém para que eu possa vislumbrar tais respostas a partir de suas similitudes e diversidades. Assim sendo, adaptei as espécies de definições elaboradas por Boécio (*apud* Abbagnano, 2012) – desconsidere algumas, adequiei e renomeei outras – realizando modificações nessa perspectiva de análise de acordo com o que estava expresso nos próprios dados e nas marcas de contiguidade aparentes entre as respostas analisadas. Apresento-as no quadro a seguir¹⁰².

¹⁰² É válido esclarecer que tais menções às filosofias tradicionais – mais especificamente à filosofia aristotélica e à filosofia estoica – são utilizadas aqui como uma forma de evidenciar a grandiosidade de suas contribuições ao longo do processo histórico do intento ontológico, mesmo diante do caráter teleológico subordinado aos desígnios metafísicos (e não ao ser social) e das marcas dualistas (com destaque, o bem e o mal) expressas por meio de uma religiosidade filosoficamente formulada.

Quadro 4 – Espécies de definição de ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os): algumas possibilidades

Espécie de definição		Especificação	Exemplificação (a partir das respostas à questão 4 do questionário)
1	Definição substancial (O que é?)	Tenta identificar elementos constitutivos das ações educativas.	“Definiria como a intermediação de conhecimentos” (Naurican, 2024, não paginado).
2	Definição a partir dos efeitos da ação (Quais são as potenciais transformações decorrentes?)	Demonstra os impactos/transformações decorridas das ações educativas para os outros e para o meio.	“As ações fazem um diferencial, pois contribuem para a rede federal atingir sua missão, os alunos acabam tendo mais contato com as normas e fontes de pesquisa, a dimensão do plágio na vida acadêmica. De fato, as ações fortalecem o letramento informacional” (Marly, 2024, não paginado).
3	Definição valorativa (Quais são os valores conferidos?)	Vale-se de qualidades atribuídas às ações educativas.	“Importantes, porém escassas, devido à demanda de trabalho com poucos servidores” (Zila, 2024, não paginado).
4	Definição a partir do sistema de interações (Quais são os outros sujeitos sociais envolvidos?)	Faz menção ao sistema de interações presente nas ações educativas.	“Para mim, no que se refere à atuação educativa efetiva dos bibliotecários no contexto da Rede, são ações desenvolvidas colaborativamente entre eles e os docentes com vista a favorecer o processo de ensino e consequentemente a aprendizagem dos discentes. Estas ações têm níveis diferenciados de adesão, participação, compromissos e objetivos específicos para cada atividade, mas todas se devem se nortear pela colaboração entre as partes envolvidas. Não há como os bibliotecários atuarem educativamente isolados em suas bibliotecas, sem saber o que se passa em sala de aula” (Vilma, 2024, não paginado).
5	Definição a partir da ação realizada (O que se faz?)	Apresenta uma concepção de ação educativa focalizando aquilo que é realizado.	“Incentivo à leitura, elaboração de fichas catalográficas, serviço de referência, cindebate, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências” (Climério, 2024, não paginado).
6	Definição a partir de um conflito (Quais as necessidades/contradições existentes?)	Identifica um conflito ou uma necessidade presente. Comumente, há expressão emocional associada.	“Invisibilizadas. As instituições não costumam dar importância às ações culturais das bibliotecas” (Hilda, 2024, não paginado).

Fonte: desenvolvido pela autora, 2024; adaptado de Abbagnano, 2012.

O quadro anterior reflete a multidimensionalidade presente na definição das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os). Haveria outras espécies que

poderiam ser acrescentadas, contudo, atendo-me à exemplificação por meio da seleção anterior por considerar que ela já é suficiente para demonstrar a diversidade de elementos presentes. Esse quadro se relaciona, também, com a construção de sentidos que as(os) profissionais bibliotecárias(os) conferem à ação educativa.

Apesar de buscarmos proceder tal classificação para organizar o processo analítico, as definições das(os) respondentes, no geral, poderiam ser atreladas a mais de uma espécie de definição. Por exemplo, ainda a partir do quadro anterior, o bibliotecário Naurican, ao definir as ações educativas, recorre apenas à *definição substancial* para fazê-lo. De outro modo, a bibliotecária Zila apresenta sua resposta a partir de uma *definição valorativa* por meio dos adjetivos *importantes* (↑) e *escassas* (↓), que, genericamente, expressam a existência de uma contradição. Pode-se encontrar nessa mesma resposta um trecho mais vinculado à *definição a partir de um conflito*, pois ao expressar que “[...] devido a demanda de trabalho [↑] com poucos servidores [↓]” (Zila, 2024, não paginado) infere-se a existência de uma necessidade; uma demanda não atendida, um conflito. Há, também, a expressão da coexistência dos contraditórios, isto é, do *valor* atribuído às ações educativas e do *desvalor* expresso na não alocação de servidoras(es) na biblioteca para a realização de tais ações.

Dessa forma, a classificação das definições em diferentes espécies torna-se um recurso da dimensão teórica, mas que não é capaz de representar plenamente a multiplicidade interna que uma definição sobre as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) pode conter. De toda forma, isso ainda se mostra válido como estratégia de organização e ampliação interpretativa dos dados.

Assim, antes da apresentação do processo de análise das espécies de definições identificadas nos dados coletados, cabe ilustrar, por meio da tabela a seguir, como as espécies de definições se sobrepõem. Esclarecer isso se mostra necessário para evidenciar o entrelace das espécies de definições e a complexidade conferida ao processo de análise dessa realidade.

Tabela 2 – Espécies de definição de ações educativas, por respondente (2024)

ID	Bibliotecária(o)	Definição substancial	Definição a partir dos efeitos da ação	Definição valorativa	Definição a partir do sistema de interações	Definição a partir da ação realizada	Definição a partir de um conflito
1	Hilda			1			1
2	Yvonne	1	1				
3	Sully		1	1			
4	Milton					1	
5	Ana		1				
6	Zilah		1				
7	Irene		1	1			
8	Branca		1		1		
9	Sônia		1		1		
10	Ione		1	1		1	
11	Louis		1	1			
12	Maria José		1	1			
13	Cecília	1			1		
14	Marly		1				
15	Sylvio	1	1		1		
16	Denise		1				
17	Aníbal		1				
18	Naurican	1					
19	Mário	1	1	1			
20	Edson		1				
21	Climério					1	
22	Ada				1		
23	Elvira						
24	Cordélia				1		
25	Hélio		1				
26	Genesino		1	1			
27	Vilma		1		1		
28	Zila			1			1
29	Elpidio		1				
30	Evangelina		1				
31	Maria Carolina	1	1	1			
TOTAL		6	22	10	7	3	2

Fonte: desenvolvida pela autora, 2024.

A seguir, discutirei as principais espécies de definição de ação educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os). Por considerar sua aproximação com *a natureza da coisa definida* e com o objetivo mais geral desta pesquisa, opto por iniciar pela **definição substancial**.

Conforme o quadro anterior expõe, identificaram-se seis respostas que contêm essa substancialidade. Seguem-se.

Questão 4 (questionário) – Para você, o que são as AÇÕES EDUCATIVAS realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT)? Ou seja, como você definiria essas ações?¹⁰³

São atividades culturais que visam estimular o **aluno** à leitura frequente para favorecer seu senso crítico além de outras habilidades que agregam seu conhecimento (Yvonne, 2024, não paginado, grifos meus).

São atividades culturais elaboradas e implementadas pela **equipe da biblioteca**, norteadas por documentos como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e as Diretrizes da IFLA para as bibliotecas escolares. Estas ações têm como finalidade o incentivo à leitura, formação **discente** e construção de uma **biblioteca viva** dentro da instituição (Sylvio, 2024, não paginado, grifos meus).

Ações educativas **são atividades em que o protagonismo do estudante continua sendo o foco**, porém, são lideradas pelos **bibliotecários** em parceria com os **professores** (Cecília, 2024, não paginado, grifos meus).

Acredito serem práticas inerentes ao nosso ambiente de trabalho (biblioteca), que complemente a formação estritamente acadêmica, oferecendo a possibilidade de **trocas de diferentes saberes** para **todos os envolvidos** (Mário, 2024, não paginado, grifos meus).

São práticas intencionais de mediação da informação, que devem estar relacionadas à interação entre o **usuário** e a informação (Maria Carolina, 2024, não paginado, grifos meus).

Definiria como **a intermediação de conhecimentos** (Naurican, 2024, não paginado, grifos meus).

O verbo *ser* está presente em praticamente todas as citações anteriores. Isso se configurou, grosso modo, como um marcador básico da substancialidade. Além disso, os dois primeiros excertos evidenciam, explicitamente, a presença do elemento **cultural** dentre as características que compõem a definição da ação educativa desenvolvida por profissionais bibliotecárias(os) da RFEPECT. Destaca-se que esse elemento cultural se mostra em estreita correlação com os sujeitos envolvidos na ação educativa. De forma geral, os sujeitos

¹⁰³ Ao discutir cada espécie de definição, optei por repetir a redação da questão 4 algumas vezes ao longo do texto. Não me pareceu adequado somente citar as respostas e apontar que elas se referiam à questão 4 já anteriormente mencionada. Compreendo que cada sujeito só proferiu o enunciado responsivo, em decorrência de uma pergunta. Assim, por compreender a relação *pergunta↔resposta* como uma unidade discursiva, escolho apresentá-las conjuntamente.

mencionados são os *usuários*¹⁰⁴ (isto é, potencialmente, *discentes* ou *alunos* ou *estudantes* e *professores*), *bibliotecários* e a *equipe da biblioteca* (entendidos como os demais profissionais da educação alocados no setor). Assim, as duas categorias fundamentais à obra vigotskiana – o *cultural* e o *social* – já se desvelam como elementos interligados e presentes nessa realidade investigada, o que dialoga com os pressupostos vigotskianos que apontam que “[...] o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (Pino Sirgado, 2000, p. 53). Assim, a dinâmica das relações sociais e as ações educativas↔culturais desenvolvidas por bibliotecárias(os) se apresentam de maneira inter-relacionada.

Chama-me a atenção, também, a menção à *biblioteca viva* por parte do bibliotecário Sylvio, já que a **dialética social↔cultural** também pode ser observada nessa composição: *biblioteca* (em representação ao cultural) ↔ *viva* (em representação à vida humana presente nas relações sociais). Essa correlação entre as duas expressões não é recente. Há uma década (2015), as bibliotecárias da RFEPCT Caroline Becker e Marouva Faqueti salientaram que

[...] as instituições pertencentes à RFEPCT são um exemplo no país de sistema educacional que preconiza e realiza a instalação de bibliotecas e a contratação de bibliotecários para gerirem tais espaços¹⁰⁵. Porém, ter biblioteca e bibliotecário não garante, por si só, a oferta de uma **biblioteca viva**, uma biblioteca que contribua para a formação de leitor, para o desenvolvimento da competência informacional, para a autonomia no uso e entendimento da informação, uma biblioteca integrada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e, muito menos, a qualidade e a diversidade de produtos e serviços (Becker; Faqueti, 2015, p. 28).

Neste momento, é demasiadamente amplo discutir o que, de fato, garantiria a oferta de uma biblioteca viva à comunidade da RFEPCT, mas compreendo que as ações educativas estão no rol de atividades – vistas como produtos e serviços pelas autoras – que contribuem para essa efetiva vivacidade dessas bibliotecas.

¹⁰⁴ Apesar de ainda bastante recorrente na área da biblioteconomia, escolho por não utilizar o termo *usuário* ao longo do texto. Considero que **os sujeitos não são meros usuários** da biblioteca, ou seja, indivíduos passivos, meros receptores de serviços ou de informações. Entendo que essa concepção é uma marca histórica atrelada a um modelo de biblioteca concebida como um local que, apenas, distribui e faz circular a memória, cabendo ao usuário somente utilizá-la. Do contrário, parto da premissa de que **os sujeitos são ativos e constitutivos do espaço da biblioteca**. Trata-se de um espaço que possibilita a apropriação/ressignificação de sentidos a partir do protagonismo cultural dos diversos sujeitos criadores.

¹⁰⁵ Os dados desta pesquisa, que apontam para a escassez de bibliotecárias(os) e demais profissionais que atuam nas bibliotecas da RFEPCT, vão de encontro à menção que as autoras fazem sobre a RFEPCT ser, naquele momento histórico, um exemplo no processo de instalação de bibliotecas e contratação de bibliotecárias(os). Aponto a presença dessa oposição como uma evidência de como o ritmo de instalação/contratação não supriu as demandas do processo de expansão e interiorização da RFEPCT na última década.

Ainda sobre esse aspecto, para o bibliotecário Mário, as ações educativas são consideradas *inerentes* à biblioteca. A palavra *inerente* é um adjetivo de dois gêneros que pode significar: “1 Ligado estruturalmente. 2 Que, por natureza, é inseparável de alguma coisa. 3 Existente no interior do ser de forma intrínseca” (Inerente, 2015, não paginado). De certo, o foco desta pesquisa é a investigação sobre aquilo que é constitutivo das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os). Contudo, identificar que as ações educativas são compreendidas como elementos constitutivos da biblioteca é bastante significativo. Essa menção aduz à interface entre as áreas da educação e da biblioteconomia. Partimos desse pressuposto no início do trabalho. E, por mais que a fratura entre as duas áreas seja um aspecto claro na realidade brasileira, identificar esse interligamento nos dados de pesquisa apoia a inferência de que os pontos de contato entre as duas áreas são, além de uma realidade empírica, uma realidade estruturante.

É possível identificar, também, a menção à mediação (de informações, conhecimentos e saberes) entre as(os) respondentes da questão 4. Ainda, como apontado pela bibliotecária Maria Carolina, são **práticas intencionais de mediação**. Isso dialoga com a concepção de Dermeval Saviani que, no texto *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, frisa que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1984, p.2). Assim, a intencionalidade, que marca o ato educativo no âmbito da educação formal, se faz presente na compreensão por parte das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT sobre sua ação no contexto da educação não formal.

Retornando à tabela 2, observa-se uma expressiva prevalência da espécie de **definição a partir dos efeitos da ação**, isto é, por meio da menção de elementos atrelados aos impactos gerados pelas ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os). Das 30 respostas coletadas, essa espécie de definição foi identificada em vinte e dois trechos (cerca de 73% do total). Seguem-se alguns exemplos:

Questão 4 (questionário) – Para você, o que são as AÇÕES EDUCATIVAS realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)? Ou seja, como você definiria essas ações?

Acredito que são ações que **buscam promover**, além do gosto pela leitura, a independência na busca por informação, encontrar formas de auxiliar os interagentes **a serem** cidadãos críticos, preparados, não só para o mercado de trabalho, mas para a vida (Ana Catarina, 2024, não paginado, grifos meus).

Toda ação que destina a **promover** o ensino, o diálogo, a provocação, o questionamento e o pensamento sobre algo (Zilah, 2024, não paginado, grifos meus).

Penso que se configuram como ações **que contribuam** para o desenvolvimento das aptidões e habilidades de alunos no seu processo de aprender, e que estão ao **alcance de realização pela bibliotecária** no seu processo de fazer – considerando as necessidades de informação que o aluno apresenta –, tendo a biblioteca o **dever de apoiar** oferecendo serviços e materiais informacionais adequados ao contexto desse processo educativo; **são ações que colaboram** para a formação integral e humana do aluno (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

As ações educativas **promovidas** por bibliotecários, no meu ponto de vista, **visam complementar** a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus).

Defino as ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como atividades que devem ser pensadas e desenvolvidas **visando promover** no discente empoderamento informacional por meio de habilidades em lidar com a informação, seja em meios digitais ou não, na perspectiva do letramento, ou seja, o uso de tais habilidades para resolução de problemas e aquisição de conhecimento. Somando-se a isto, o desenvolvimento de senso crítico no discente da Educação Profissional sobre a compreensão da sua própria realidade e a relação dela com o mundo do trabalho que o espera (Edson, 2024, não paginado, grifos meus).

Qualquer ação que **visa despertar** no aluno gosto pela leitura e pelo uso do acervo bibliográfico (Hélio, 2024, não paginado, grifos meus).

Toda ação que **visa contribuir** para uma formação omnilateral do discente, principalmente em relação à cultura (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

Esse caminho de definição, trilhado sobre aquilo que o objeto pode gerar para o outro sujeito, remeteu-me à conhecida frase de Vigotski: “Através dos outros constituímos-nos” (Vigotski, 1929/2000, p. 24). Essa frase está presente no *Manuscrito de 1929* e faz parte do contexto de explicação do processo de desenvolvimento cultural no qual, a partir do plano intersíquico (relações sociais), o plano intrapsíquico (atividade psíquica o sujeito) é desenvolvido. De forma análoga, redigiria: *através dos outros, a definição das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) é constituída*. Desenvolvo tal afirmação, pois, ao definir a ação educativa que desenvolve a partir dos efeitos que isso gera *para o outro*, a(o) profissional bibliotecária(o) parece estar em processo de desenvolvimento da compreensão sobre aquilo que a ação educativa é *para si*. A ação educativa é um fenômeno

real *em si*, mas a(o) profissional bibliotecária(o) precisa do *outro* para constituí-la. É o outro que dará à ação educativa a significação social, isto é, ações capazes de *promover, contribuir, apoiar, colaborar, complementar, despertar* etc. E, é a partir desses **efeitos/significação para o outro**, que a(o) profissional bibliotecária(o) constrói uma **significação para si**.

A segunda definição mais recorrente dentre as espécies de definição apresentadas na tabela 2 foram as **definições valorativas** com dez ocorrências. Observemos algumas¹⁰⁶ das adjetivações presentes.

Questão 4 (questionário) – Para você, o que são as AÇÕES EDUCATIVAS realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)? Ou seja, como você definiria essas ações?

Basicamente, são ações **planejadas** para favorecer o interesse, a busca e o uso de informações de âmbito cultural, histórico, científico e tecnológico. Visam também incentivar o hábito da leitura e o letramento nas comunidades atendidas (Irene, 2024, não paginado, grifo meu).

As ações educativas realizadas por bibliotecárias são atividades **planejadas** e executadas para promover a educação, a leitura e o desenvolvimento de habilidades informacionais dentro da biblioteca. Isso inclui workshops, palestras, atividades culturais, programas de incentivo à leitura e outros eventos que buscam engajar e enriquecer a comunidade de usuários da biblioteca (Ione, 2024, não paginado, grifo meu).

Ações educativas referem-se a atividades **planejadas** e desenvolvidas com o objetivo de promover a aprendizagem, o conhecimento, sobre temas relevantes à formação dos estudantes. Como bibliotecário tento fazer aproximações com o contexto da leitura e de acesso ao conhecimento socialmente referenciado (Louis, 2024, não paginado, grifo meu).

Temos que entender que estamos em uma unidade de ensino/aprendizagem, e isto significa que somos educadores em tempo integral. Além disso, nossa formação profissional e mesmo hobbies e conhecimentos que temos fora do nosso expedientes laboral, nos permitem oferecer conteúdos formativos e informativos que não estão previstos na grade curricular da escola, mas que pode ser **extremamente importantes e agregadores** para a qualificação e formação dos estudantes Entendendo isto, podemos e devemos propor Ações Educativas sempre que houver necessidade e oportunidade (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

uma intervenção **necessária** para a formação educacional, política e social do aluno (Genesino, 2024, não paginado, grifo meu).

¹⁰⁶ Considerando que as espécies de definições aparecem sobrepostas em várias respostas, busquei citar aquelas que ainda não haviam sido mencionadas no texto.

As bibliotecas contribuem de forma **positiva** na prática de leitura, escrita e no desenvolvimento do letramento informacional nos estudantes (Sully, 2024, não paginado, grifo meu).

É interessante, também, perceber como perguntas de teor objetivo (O que são ações educativas? Como você as definiria?) fizeram emergir componentes valorativos, tão caracteristicamente subjetivos, atrelados às ações educativas sendo apontados como, por exemplo, extremamente importantes, agregadoras, necessárias e positivas.

Ademais, a adjetivação “**planejadas**” se mostrou recorrente. Trata-se de um atributo que busca frisar que tais ações educativas possuem uma estruturação definida previamente. Entretanto, “[...] pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível” (Gohn, 2020, p. 13), a ação educativa desenvolvida por bibliotecárias(os) tende a apresentar um tipo de planejamento diverso daquele presente na educação formal. Foge ao escopo desta pesquisa a compreensão detalhada da estrutura e da organização de tais planejamentos. Contudo, os **aspectos/elementos prioritários no processo de elaboração** da ação educativa foram questionados. Identificou-se que os aspectos atrelados ao planejamento das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) são os seguintes: a identificação do tipo de público alvo (doze menções); a identificação de suas necessidades/demandas reais, atreladas ou não ao currículo¹⁰⁷ (doze menções); o apoio do corpo docente (seis menções); a formação/qualificação da(o) bibliotecária(o)/equipe que executará a ação educativa (quatro menções); a avaliação da ação (quatro menções); a delimitação de objetivos claros para a ação (seis menções); e a parceria com a equipe/auxiliares de biblioteca (quatro menções). A seguir, exemplificarei cada um dos aspectos expressos nas respostas.

Questão 5 (questionário) – Ao pensar nas estratégias para a elaboração de uma AÇÃO EDUCATIVA, o que você considera como ASPECTOS/ELEMENTOS PRIORITÁRIOS?

O tipo de público (alunos do médio, superior, servidores), **a parceria** com professores, **identificar a necessidade e o desejo** do público, pareceria com os próprios alunos, atualidades (o que os alunos estão buscando, o que eles precisam...) (Ana Catarina, 2024, não paginado, grifos meus).

¹⁰⁷ Observei significativa presença das análises do currículo e da organização da grade curricular no processo de elaboração das ações educativas. O bibliotecário Aníbal considera o direcionamento das ações educativas para a “[...] promoção de ações que complementam componentes curriculares dos cursos” (Aníbal, 2024, não paginado). O que dialoga com a concepção da bibliotecária Denise que considera a necessidade de desenvolver uma “harmonização de [com o] calendário escolar” (Denise, 2024, não paginado).

Prioritário é **observar a demanda real** do público alvo. Neste sentido, é estar atento ao público que atendemos e verificar o que eles sentem falta, o que eles querem, o que eles precisam. E a partir daí, verificar como as questões podem ser resolvidas, e quem tem qualificação para resolver as demandas (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Planejamento da ação, **apoio** da equipe do setor, **apoio** do corpo docente (entendo que a biblioteca deve trabalhar lado a lado com os docentes) e **apoio** da gestão (quanto a fornecimento de insumos que se fizerem necessários) (Naurican, 2024, não paginado, grifos meus).

O ideal seria realizar um **estudo sobre o perfil da comunidade**; a **identificação das demandas educativas** possíveis de serem atendidas; o estabelecimento de um **plano de trabalho**, incluindo duração, acompanhamento e avaliação dos resultados. Além disso, os profissionais envolvidos precisam ter **conhecimento teórico e prático** acerca dos conteúdos a serem trabalhados, respeitando valores éticos e humanos (Irene, 2024, não paginado, grifos meus).

Objetivos claros e mensuráveis para possibilitar **sua avaliação**, o **público alvo** e uma **metodologia** que se adéque a esse público. Também considero os **recursos** disponíveis na instituição e o desenvolvimento de uma **comunicação** que alcance os estudantes (Louis, 2024, não paginado, grifos meus).

Projetos com **objetivos bem definidos** e a **colaboração** da direção e demais colegas (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

Ter minimamente uma equipe que te ofereça a possibilidade de ter esse olhar na biblioteca. (Mário, 2024, não paginado, grifos meus).

Consigo inferir a indignação carregada pelo advérbio *minimamente*, utilizado pelo bibliotecário Mário (última resposta acima transcrita). Ele denuncia, assim como outras(os) profissionais bibliotecárias(os), que a inexistência de uma equipe de apoio compromete/inviabiliza a realização de ações educativas na biblioteca. Por exemplo, as atividades operacionais de empréstimo de itens, recebimento de devoluções, orientações básicas acerca de localização no acervo, etc. são básicas e ininterruptas no cotidiano das bibliotecas. Se a(o) profissional bibliotecária(o) estiver atuando sozinha(o) no espaço da biblioteca, muito provavelmente, tais rotinas técnicas terão primazia em relação às ações educativas. Para o bibliotecário Mário, não ter uma equipe é não ter a possibilidade de desenvolver tais ações educativas na biblioteca, por mais que o desejo de fazê-lo exista. A insatisfação do profissional está implícita na resposta concedida. Em concordância com isso, em outra questão do questionário, o bibliotecário Aníbal coaduna com a afirmação do bibliotecário Mário ao declarar que “[...] A falta de uma equipe completa e treinada para distribuição de tarefas cotidianas impacta na elaboração de ações educativas”.

Uma breve análise dos documentos legais ajuda a compreender tal escassez de servidoras(es) nas bibliotecas. O Decreto nº 9.262/2018¹⁰⁸ extinguiu diversos cargos públicos efetivos que vieram a vagar dos quadros da Administração Pública federal e vedou a abertura de concurso público e provimento para novas vagas, incluindo para o cargo de *auxiliar de biblioteca*. Desde então, existe a possibilidade de suprir tal carência nas bibliotecas da RFEPCT pela alocação de assistentes administrativos (com ensino profissionalizante ou ensino médio completo) com atribuições generalistas, como, por exemplo,

Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente a eles; preparar relatórios e planilhas; executar serviços nas áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022, p.2).

De forma geral, são profissionais que possuem pouco conhecimento sobre os procedimentos das técnicas biblioteconômicas e as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas bibliotecas da RFEPCT. De certo, investimentos institucionais futuros em formação continuada poderiam contribuir para o aprendizado dos conhecimentos específicos indispensáveis a esses sujeitos. Contudo, de acordo com o exposto pelas(os) respondentes, a possibilidade de contratação desses sujeitos não tem sido quantitativamente suficiente para suprir as demandas e as especificidade do trabalho nas bibliotecas da RFEPCT.

Retomando as espécies de definição, a **espécie a partir do sistema de interações** evidencia que bibliotecárias(os) não desenvolvem ações educativas de forma isolada. Há uma gama de relações que se dão e ultrapassam a relação *bibliotecária(o) ↔ participantes da ação educativa*. Ao longo da totalidade das respostas analisadas, diversas possibilidades de parcerias foram mencionadas, como, por exemplo: gestão/direção; professoras(es); pedagogas(os); demais servidoras(es); assistência estudantil; extensão educacional; e outras instituições da cidade. Sendo assim, trata-se de ações coordenadas por bibliotecárias(os), mas que não estão restritas ao seu trabalho, do contrário, são ações que têm sido elaboradas e executadas de forma compartilhada.

A espécie de definição **a partir da ação realizada** foi identificada em menor frequência. E, ao definir a ação educativa a partir daquilo que é efetivamente realizado, essa

¹⁰⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9262.htm
Acesso em: 30 jan. 2025

espécie de definição se confunde com as tipologias das ações educativas já descritas no início desse subcapítulo. A bibliotecária Ione, por exemplo, evidencia que elas incluem “[...] workshops, palestras, atividades culturais, programas de incentivo à leitura e outros eventos que buscam engajar e enriquecer a comunidade de usuários da biblioteca” (Ione, 2024, não paginado). Tipologias específicas que, em grande medida, corroboram a caracterização anteriormente realizada.

Já a espécie de definição **a partir de um conflito** – também identificada com menor frequência – trouxe à tona um conflito ou uma necessidade, atrelada a uma expressão emocional. Ao expressar que “As instituições não costumam dar importância às ações culturais das bibliotecas” (Hilda, 2024, não paginado), a bibliotecária Hilda expõe a coexistência dos contraditórios entre o *valor* que ela atribui às ações educativas e o *desvalor* expresso na não importância que a instituição confere a tais ações. Ainda, é possível inferir a frustração vinculada. Na pergunta final do questionário, – um espaço aberto à escrita livre –, Hilda expressou que “[...] Bibliotecas são espaços desperdiçados no Brasil, pois, são vistas apenas como um balcão para o empréstimo de livros e uma sala de estudos” (Hilda, 2024, não paginado). Assim, compreendo o conflito – que tende a gerar sofrimento – entre aquilo que a bibliotecária considera que a biblioteca é e a sua importância *versus* a concepção que a instituição tem do dispositivo/ações da biblioteca, bem como a importância que lhe atribui.

Uma análise integrada das tipologias e das espécies de definição possibilitou a identificação de um conjunto de **elementos das ações educativas** desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. Neste momento, ainda não é possível ordená-las entre *elementos gerais* e *elementos essenciais*. Esse conjunto amplo se configura como a totalidade daquilo que foi possível abstrair até este momento de análise e que apoiará o processo de identificação daqueles elementos mais essenciais das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT, isto é, de sua natureza. Os dados obtidos por meio das entrevistas será o aporte utilizado para a interpretação e compreensão mais aclarada daquilo que é essencial.

Esse conjunto de elementos está organizado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Conjunto de elementos observáveis das ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT: uma compreensão a partir dos dados obtidos nos questionários

Possibilidade de compreensão	Elementos observáveis articulados entre si
A ação educativa é inerente à biblioteca (bibliotecário Mário) ↑↓ A ação educativa é uma das vias de alcance da missão/finalidade da RFEPCT (bibliotecária Marly) ↑↓	- Bibliotecário educador (bibliotecária Maria José); - Compromisso social com a educação (bibliotecário Louis); ↑↓ - Verticalização entre os níveis de ensino (bibliotecária Vilma); - Envolvimento da comunidade externa (bibliotecário Aníbal); - Integração entre ensino, pesquisa e extensão (bibliotecária Cordélia); - Integração entre cultura, história, ciência e tecnologia (bibliotecária Irene); - Formação integral e humana (bibliotecária Denise) ou formação omnilateral (bibliotecário Elpídio); ↑↓
A ação educativa é cultural↔formativa (bibliotecário Elpídio) ↑↓	- Cultura (bibliotecária Hilda); - Leitura (bibliotecário Milton); - Letramento informacional¹⁰⁹(bibliotecária Marly); - Ensino e aprendizagem (bibliotecária Vilma); - Conteúdo curricular (bibliotecário Aníbal); - Conteúdo para além daquele exposto no currículo (bibliotecária Maria José); ↑↓
A ação educativa é planejada (bibliotecária Ione) ↑↓	- Intencionalidade (bibliotecária Maria Carolina); - Objetivos definidos (bibliotecário Elpídio); - Metodologias diversas (bibliotecário Louis); - Diversidade do tipo de público (bibliotecária Ana Catarina); - Tecnologia (bibliotecário Mário); - Demandas (necessidades e desejos) (bibliotecária Ana Catarina); ↑↓
A ação educativa é um trabalho colaborativo (bibliotecária Vilma) ↑↓ A ação educativa é um caminho possível de transformação da realidade (bibliotecário Sylvio)	- Conversas/comunicação formal e informal (bibliotecária Zilah); - Necessidade de equipe (bibliotecário Mário); - Interação/parceria (bibliotecária Irene); - Necessidade de apoio institucional (bibliotecário Naurican); ↑↓ - Construção da <i>biblioteca viva</i> (bibliotecário Sylvio); - Incorporação e integração da biblioteca à instituição (bibliotecária Cordélia); - Fortalecimento da área da biblioteconomia (bibliotecária Cecília); - Fortalecimento da identidade profissional (bibliotecária Ada).

Fonte: desenvolvido pela autora, 2025.

¹⁰⁹ Ver capítulo 3.

Assim, em síntese, este subcapítulo identifica e descreve as tipologias, as definições e os elementos mais gerais das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. As tipologias foram organizadas em dois grandes grupos: aquelas que apresentavam de forma específica a ação desenvolvida (quantitativamente mais representativas) e aquelas que o faziam de forma ampla (menos específica). As cinco tipologias de ações educativas, descritas especificamente, mais recorrentes nas respostas das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT foram as seguintes: o desenvolvimento de clubes do livro/clube de leitura; treinamentos; oficinas; aulas; e cursos. Tanto as ações atreladas ao campo cultural como aquelas inerentes às atribuições relativas ao campo técnico da biblioteconomia são compreendidas como ações educativas. Encontrou-se uma multidimensionalidade presente na definição das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os). Com a finalidade de evidenciar algumas dessas possibilidades, elas foram apresentadas a partir de seis espécies com claras inter-relações entre si: definição substancial; definição a partir dos efeitos da ação; definição valorativa; definição a partir do sistema de interações; definição a partir da ação realizada; e definição a partir de um conflito. Por último, a análise integrada das tipologias e das espécies de definição possibilitou a identificação de um conjunto de elementos mais gerais das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT, expresso no quadro anterior. O quadro evidencia, a partir do que as(os) participantes da pesquisa expressaram, elementos que compõem possibilidades de compreensão dos elementos inter-relacionados que constituem tais ações. A ação educativa é compreendida como inerente à biblioteca, assim como a(o) bibliotecária(o) é vista(o) como educadora/educador. Sendo assim, compreendem-se as contribuições dessas ações para que se alcance a missão/finalidade da RFEPCT, como, por exemplo, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Isso se materializa nas bibliotecas por meio das ações educativas em uma perspectiva da omnilateralidade, que medeiam a coexistência dos conteúdos da educação formal e da educação não formal. Há, ainda, a presença dos contraditórios de *valor atribuído* a tais ações e de *desvalor expesso* a partir de uma compreensão de *não importância* institucional, que, muitas vezes, ainda vê a biblioteca apenas como um balcão de empréstimo de livros e/ou apenas como uma sala de estudos. Mesmo diante das efetivas contribuições que a biblioteca pode gerar à instituição, a escassez, nos mais diversos âmbitos, é mencionada como recorrente, com destaque para a escassez de servidoras(es) alocadas(os) no setor. Diante desse contexto e vislumbrando incorporar e integrar a biblioteca à instituição e à sociedade, além de fortalecer a área da biblioteconomia, sua função educativa e a identidade profissional, bibliotecárias(os) frisam sua iniciativa para

estabelecer relacionamentos/interações e desenvolver, colaborativamente, o planejamento e a execução das ações educativas com os mais diversos sujeitos institucionais e com a comunidade externa. Compreendem que há, assim, uma ampliação da possibilidade de realização dessas ações, além da visibilidade do dispositivo biblioteca e o fortalecimento da identidade do sujeito social que ali trabalha – a(o) bibliotecária(o).

Considerando que a compreensão inicial desse conjunto de elementos mais gerais das ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT está posta de forma mais aparente, já é possível adentrar à investigação, por meio dos dados oriundos das entrevistas, dos elementos mais essenciais, isto é, daqueles que expressam a essência dessas ações. Contudo, antes disso, cabe explicitar um meandro *teórico↔metodológico* que culminou na reestruturação do roteiro de entrevista utilizado.

5.3 Reestruturação do roteiro de entrevista: registro dos meandros *teórico↔metodológicos*

[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Rosa, 1994, p.85).

Intencionava-se, a princípio, a aplicação das entrevistas reflexivas semiestruturadas on-line para o espaço amostral intencional de cinco sujeitos, abarcando cada uma das grandes regiões brasileiras. Contudo, a prática de pesquisa reestruturou as delimitações inicialmente projetadas, sendo efetivamente realizadas seis entrevistas ao longo do mês de outubro/2024¹¹⁰. Já a partir da primeira entrevista, o próprio processo de coleta desses dados abriu caminho para a reestruturação do roteiro previsto. Como bem mencionou Vigotski (1927/2004, p. 346), “[...] a prática reestrutura toda a metodologia da ciência”. E, de certo, esses meandros *teórico↔metodológicos* percorridos são também dados de pesquisa. Convém, brevemente, registrá-los.

A *entrevista piloto* foi realizada com a bibliotecária Maria José¹¹¹ (representante da região Sudeste). A coleta de dados a partir de uma breve apresentação pessoal, expondo também o contexto e o objetivo da pesquisa (Szymanski, 2018). Em sequência, solicitei que

¹¹⁰ Assim como no processo de coleta de dados por meio dos questionários, houve grande disponibilidade dos sujeitos para a participação nas entrevistas.

¹¹¹ Apresentarei a bibliotecária com maiores detalhes no subcapítulo a seguir, durante a efetiva análise dos dados das entrevistas. Neste momento, o objetivo é tratar as principais reflexões e decisões sobre o roteiro tomadas após a realização dessa primeira entrevista.

ela falasse um pouco de si e de sua trajetória enquanto bibliotecária (primeira questão do roteiro inicial com 12 questões – Apêndice D). O relato seguiu uma lógica temporal muito clara, descrevendo, com riqueza de detalhes, o processo percorrido desde o primeiro vestibular até o processo de aprovação em primeiro lugar para o cargo de bibliotecária na RFEPCT. Passado esse primeiro momento da entrevista, percebendo o encadeamento e a lógica temporal na qual a entrevistada estava organizando a sua fala (sua narrativa já se localizava em um passado mais recente) e ciente de que possuía um roteiro flexível em mãos, inseri questões voltadas às ações educativas desenvolvidas no início desse contexto profissional. Ela não descreveu tais ações de imediato. A resposta se iniciou com a descrição do meio e das dificuldades pelas quais passou por conta da alta demanda de trabalho nas três bibliotecas da RFEPCT pelas quais passou ao longo de sua trajetória. Nesse momento, já havia decorrido cerca de quarenta minutos de entrevista e a construção narrativa da bibliotecária Maria José já havia revelado dados importantes de sua biografia e da complexidade do meio e de suas correlações com a efetivação das ações educativas. Como a aproximação *entrevistada↔entrevistadora* já havia sido estabelecida, dei-me conta¹¹² de que já poderia ter incluído a pergunta acerca das vivências atreladas às ações educativas. Então, solicitei que a bibliotecária Maria José me contasse uma vivência de uma ação educativa marcante em sua trajetória (sexta questão do roteiro inicial com 12 questões – Apêndice D). Expliquei, brevemente, o conceito de vivência e mencionei sua associação com emoções/sentimentos.

Ao ser indagada sobre uma vivência atrelada às ações educativas que desenvolve, a bibliotecária Maria José afirmou que não as teria e não poderia dizê-las, explicando-me que escolheu não se apegar às/aos discentes, pois quando elas(es) se formavam e iam embora, ela ficava muito triste. E, ao compreender que elas(es) sempre iriam embora (particularidade do meio), escolheu se relacionar com tal situação a partir do distanciamento afetivo.

Estava ciente da complexidade envolvida na indagação acerca das vivências atreladas às ações educativas desenvolvidas pelas(os) respondentes. Narrar uma vivência, em maior ou menor grau, evidenciaria aspectos subjetivos que estão permeados não só pela dimensão cognitiva, mas também pela dimensão afetiva. Por mais que a pergunta realizada estivesse objetivamente relacionada a uma ação profissional, cada bibliotecário(a), ao relatar tais vivências, exporia, em alguma medida, elementos de sua personalidade e da afetação que

¹¹² Durante esse momento da entrevista, escrevi a seguinte observação em um papel: “Vivência é UA (unidade de análise)! Por que ela não tem essa centralidade no roteiro? Pensar!”

aquela vivência lhe causou. Dessa forma, a possibilidade de que algum sujeito escolhesse não mencionar suas vivências era concreta¹¹³. Porém, havia uma contradição expressa naquelas palavras. Isto é, a declaração de um *a-vivenciamento*¹¹⁴, por meio da expressão “Não, não tenho [vivência a relatar]” (Maria José, 2024, não paginado), seguida da afirmação da existência de uma vivência que “Não posso dizer pra você [...]” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus). Contradição que necessitava de uma reflexão posterior.

Finalizei a entrevista após a indagação das demais perguntas do roteiro inicial. Foi gerado um número significativo de dados – adiante discutidos – com a concepção inicial de que, naquela primeira coleta, não foi possível acessar as vivências da respondente.

Somente ao longo do processo de transcrição da entrevista é que pude analisar os sentidos que emergiam daquelas palavras, pois “[...] o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou” (Alves, 2011, p. 68).

Precisei de tempo para digerir os sentidos da afirmação da bibliotecária: “[...] eu descobri que todo ano eles iriam embora. E aí eu falei assim: vou me distanciar” (Maria José, 2024, não paginado). Pude, aos poucos, inferir o sofrimento envolvido nesse movimento de descoberta de que, em um determinado momento, haveria a perda dos vínculos com alunas e alunos. Sendo que, para evitar tal sofrimento, ela escolhe construir relações tão objetivas quanto possível com esses sujeitos. Buscando compreender os sentidos expressos, dei-me conta do impasse gerado pelo meu questionamento acerca das vivências atravessadas: naquele momento, para ela, estruturar uma resposta implicaria reviver memórias dolorosas de sua autobiografia emocional, trazendo à tona uma aproximação que já teria sido suprimida.

Contudo, percebi que a gênese da vivência atrelada à ação educativa se fazia presente na narrativa, isto é, o *como* nasceu a demanda para a realização de palestras relacionadas ao mundo do trabalho e, mais especificamente, ao ensino das temáticas relacionadas aos estágios, incluindo o encontro de alunas(os) atuais com egressas(os). Encontros, esses,

¹¹³ Outras(os) pesquisadoras(es) que utilizaram o conceito de vivência como unidade de análise relataram a complexidade de coleta de dados atrelados às vivências ao longo das entrevistas. Carvalho (2023, p. [215]) registrou que “Dos sete professores entrevistados, dois professores não registraram nenhuma vivência. Silva (2024) também me relatou verbalmente tal complexidade em conversa telefônica realizada em nov./2024.

¹¹⁴ Deparei-me com tal expressão “A-vivenciamento” (Vigotski, 2009, p. 378) no texto *Pensamento e palavra*. Vigotski a utiliza em uma discussão que não se relaciona diretamente com *perezhivanie*. Entretanto, pareceu-me razoável utilizar tal termo para expressar a ausência de uma vivência.

mediados por uma bibliotecária que *admira, acompanha e traz de volta* alguns das(os) egressas(os) as(os) quais, em um ato falho, nomeou como alunos, reunindo todos – alunas(os) e ex-alunas(os) – por meio da ação educativa desenvolvida.

Foi extremamente positivo me deparar com essa contradição subjacente na entrevista piloto. Isso me permitiu, de forma mais consistente, “[...] compreender que **afetividade, vivência e subjetividade** configuram **uma rede** em que as relações interpessoais e a atividade humana [englobando, também, as ações educativas] se constituem e transformam” (Rodríguez Arocho, 2023, p. 53, tradução minha, grifos meus). Uma complexa rede!

Assim, a realização dessa entrevista, sua posterior transcrição e análise dialética entre *forma↔conteúdo*, sobretudo a realização da leitura do texto – e várias releituras – bem como a busca de sentido para o conteúdo exposto, foram fundamentais para a reflexão sobre o instrumento de coleta de dados e sua remodelação. Era preciso dar centralidade às questões que fariam emergir as *vivências↔afetividade↔subjetividade* das(os) entrevistadas(os). As palavras de Vigotski, já mencionadas no capítulo anterior desta tese, expressando que “[...] **a vivência é uma unidade** na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] **todas** as particularidades da personalidade e **todas** as particularidades do meio são apresentadas na vivência” (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 686, grifos meus) passaram a fazer um novo sentido para mim. Diante do contexto de análise da narrativa da bibliotecária Maria José, a palavra *unidade* me parece significar mais do que significava antes. Tal contexto me conferiu a possibilidade de um novo sentido¹¹⁵ a essa palavra. “Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” (Vigotski, 2009, p. 465), e isso ficou evidenciado. Escolhi aplicar a compreensão teórica da *unidade* na esfera metodológica.

Em vista disso, o roteiro de entrevista com doze questões já não me parecia necessário e foi reestruturado para três questões centrais. A questão inicial se direcionava à coleta de dados da biografia da(o) entrevistada(o) e sua trajetória profissional. O tempo destinado a essa fase inicial da entrevista foi se ampliando, possibilitando a construção do contexto e do meio no qual o sujeito esteve/está imenso. Vigotski se recusa a estudar o sujeito separadamente do meio e destaca a importância do *sistema sujeito↔meio* (multidimensional) (Meshcheryakov, 2010). Por mais que o meio se faça presente no relato vivencial, destinar uma questão ao *sistema sujeito↔meio* é relevante para que se construa uma ambiência para a

¹¹⁵ Há um teor emocional envolvido nessa constatação. Registro a satisfação que sinto ao redigir essas palavras. Há uma alegria subjacente à nova construção de sentidos que pude realizar.

entrevista e as narrativas dos sujeitos possam ser emolduradas pelo contexto histórico-social, ampliando assim a compreensão de cada relato vivencial. A segunda questão foi destinada ao relato de uma vivência atrelada às ações educativas desenvolvidas pelas(os) profissionais bibliotecárias(os). Essa centralidade possibilita que a(o) respondente formule um primeiro arranjo narrativo vivencial que, ao longo da entrevista, pode ser aprofundado, refletido, reorganizado. A última questão levanta se haveria algo que ainda não fora mencionado na entrevista e que a(o) entrevistada(o) julgue relevante. Essa abertura, não direcionada, se caracteriza como mais uma possibilidade para que aspectos amplos que compõem o sistema *sujeito↔meio↔ação educativa* sejam evidenciados.

Convém esclarecer que o roteiro final de entrevista (Apêndice E) contém outras sete questões eventuais que poderiam ou não ser realizadas. Trata-se de **questões focalizadoras**, ou seja, “[...] aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa [...]” (Szymanski, 2018, p. 46) e **questões de aprofundamento** que “[...] são aquelas perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (Szymanski, 2018, p. 48). Ainda, por meio dessas questões *focalizadoras* e de *aprofundamento*, indagações mais objetivas – essenciais para responder ao problema de pesquisa delineado – puderam ser realizadas de maneira fluida e dialógica com cada relato vivencial. Compreendo que a vivência traz em si todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, contudo, havia a possibilidade de que o sujeito não conseguisse/não desejasse expressar tamanha multiplicidade de aspectos. Assim, utilizei as questões *focalizadoras* e de *aprofundamento* para lançar luz sobre pontos que são essenciais aos objetivos desta pesquisa, com destaque a natureza das ações educativas desenvolvidas por cada participante.

No subcapítulo a seguir, apresentarei o conjunto de vivências identificadas e/ou relatadas, as quais analisarei.

5.4 As vivências e os elementos constitutivos da natureza das ações educativas

[...] saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca [ontológica] (Tonet, 2013, p. 114).

Este subcapítulo apresenta a análise do conjunto de vivências relatadas pelas(os) seis bibliotecárias(os) participantes das entrevistas. A entrevista piloto realizada como a bibliotecária Maria José seguiu o roteiro apresentado no Apêndice D. Já as demais cinco entrevistas¹¹⁶, realizadas com o bibliotecário Milton (representante da região nordeste), com o bibliotecário Aníbal (representante da região centro-oeste), com a bibliotecária Denise (representante da região norte), com a bibliotecária Cecília (representante da região sudeste) e com o bibliotecário Elpídio (representante da região sul), seguiram o roteiro apresentado no Apêndice E.

Esclareço que realizei tais interações ciente que as vivências fazem parte de uma rede na qual estão inseridas a afetividade e a subjetividade e, também, que “[...] a emoção, a cognição e a personalidade estão entrelaçadas [...]” (Smagorinsky, 2021, p. 774, tradução minha). Assim, havia a possibilidade de que, ao se depararem com a existência de tal entrelaçamento, alguns sujeitos escolhessem não mobilizar tal conteúdo afetivo, recusando-se a tal relato. Ciente dessa perspectiva, realizei cada uma das entrevistas pautando-me no compromisso ético estabelecido no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual garanti o respeito à intimidade de cada bibliotecária(o) e, também, a liberdade de não resposta a qualquer uma das perguntas, disponibilizando, inclusive, a possibilidade de interrupção da entrevista a qualquer momento. Visando, assim, o bem-estar de todas(s) participantes. Entretanto, não ocorreram recusas e foi possível coletar dados substanciais das vivências associadas às ações educativas desenvolvidas.

A seguir, farei uma caracterização mais específica de cada participante em relação com o contexto no qual as ações educativas são realizadas, possibilitando, assim, a análise de cada vivência relatada. Tal análise será efetivada a partir do referencial analítico apresentado no capítulo quatro. Ademais, ao final deste subcapítulo, sintetizo os elementos das ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCCT identificados por meio das entrevistas através do quadro 12.

5.4.1 A liberdade que não pôde ser falada e outros elementos expressos por Maria José

Por meio da entrevista concedida pela **bibliotecária Maria José** (mulher, residente no Sudeste brasileiro, 16-20 anos de trabalho na RFEPCCT) foi possível identificar *a liberdade e*

¹¹⁶ A ordem de apresentação segue a lógica de data de realização de cada entrevista.

outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico da entrevistada e analiso tais elementos.

Dentre o grupo de entrevistadas(os), a bibliotecária Maria José é a profissional com o maior tempo de experiência na RFEPCT e, entre os anos de 2023 e 2024, realizou ações educativas frequentemente. Ela se identifica como uma mulher *conversada, muito despachada, expansiva, boa ouvinte, uma pessoa do chão de fábrica* (do *prático*). Foi a segunda de sua família a ter acesso ao ensino superior. Ressalta, ainda, que as(os) discentes a consideram como *a grande mãe da escola*. É *leitora costumaz de literatura* e possui muito apreço pelo ato de colorir. Para além da realização de ações educativas, materializa seu vínculo afetivo com a comunidade através da produção e distribuição de marcadores de página coloridos manualmente, um a um.

Indagada sobre si e sua trajetória profissional, iniciou seu relato pela infância. Ela cresceu em uma cidade do interior, junto à sua avó. Perto de sua casa, havia uma biblioteca do Serviço Social da Indústria (SESI). Ali, desenvolveu seu interesse pela leitura e, por intermédio da bibliotecária responsável (a qual cita pelo nome), conheceu o curso superior em biblioteconomia. Então, ainda criança, desejou se tornar bibliotecária.

O desenrolar do relato da bibliotecária Maria José foi marcado por uma estrutura lógica temporal muito linear. Após a travessia pela infância, mencionou o curso de formação de professores que realizou durante o ensino médio e suas experiências com os vestibulares aos quais prestou. Sua narrativa deu ênfase aos “trancos e barrancos” (Maria José, 2024, não paginado) pelos quais passou ao longo da graduação em biblioteconomia. Situação explicada, inicialmente, por conta do posto de **trabalho como operadora de caixa** que ocupava em uma famosa drogaria, concomitantemente, ao início da graduação. Explicou-me que, exausta, não conseguiu conciliar. Ao longo da sua narrativa, entrelaça o *não dar conta* da vida acadêmica com a elevada carga de trabalho e, também, com os problemas estruturais que envolvem a educação básica e a educação superior no Brasil. É enfática ao afirmar que “[...] **eu não dava conta de conciliar**. Por quê? Eu não estava, ninguém está preparado pra faculdade. A educação superior, ela tem uma superioridade e um **hiato muito grande** entre o ensino médio e ela” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus). No momento dessa fala, Maria José faz um movimento horizontal com os dedos indicadores das mãos, afastando-os tanto para ilustrar a distância, que eles desaparecem dos limites capturados pela câmera do computador. Ela conclui esse ponto da explanação constatando: “E trabalhando, eu não conseguiria menos ainda” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Assim, ao final do primeiro semestre da graduação, Maria José solicitou seu desligamento do trabalho na drogaria e iniciou **dois estágios simultâneos** para conseguir se manter financeiramente até a conclusão do curso superior.

[...] eu consegui fazer dois estágios. **Eu fazia um estágio de manhã, estudava tarde e um estágio à noite.** Tudo na tentativa de bancar mesmo. Nunca participei de vinhada, nunca participei de calourada. Minha vida era aquele foco. Porque como **eu sempre tive muita dificuldade em aprender**, eu tinha que focar. Então, **eu precisava me manter** ((realiza o sinal de dinheiro, friccionando os dedos indicador e polegar)) e também tinha que focar (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus)¹¹⁷.

É possível observarmos a interconexão entre o drama – *plano social* ↔ *plano intrapsicológico* – e o meio sociocultural no qual Maria José esteve imersa. Há o drama social expresso na carência estudantil e na indisponibilidade de recursos para que a universidade pública atendesse satisfatoriamente à demanda discente e, ao mesmo tempo, há o drama singular de Maria José que queria ter participado da vida universitária em sua plenitude, estando presente, inclusive, nas festas e confraternizações típicas desse contexto e não pôde. O ato de decisão pautado no *dever* de estagiar e estudar colidiu com os outros interesses reais da vida acadêmica, colocando de lado, assim, o seu *querer* de desfrutá-los. Há, ao mesmo tempo, outra colisão experimentada entre o *precisar se manter* financeiramente e o *precisar focar* nos estudos. Pois, ao realizar dois estágios simultâneos, o tempo destinado aos estudos seria insuficiente, sobretudo, para ela, que já havia identificado sua dificuldade em aprender. Imersa nesse movimento dramático, a bibliotecária Maria José foi se constituindo. Conseguiu se formar no tempo correto, sem reprovações ou dependências, mas “[...] sempre no limite. Como eu fui uma vida inteira como estudante” (Maria José, 2024, não paginado).

Ela descreveu, em sequência, o momento no qual, já graduada, **dividia seu tempo entre os dois trabalhos** – nos quais ainda não atuava como bibliotecária – e as leituras dos textos indicados no edital do concurso de seleção de bibliotecárias(os) para a RFEPCT.

¹¹⁷ Prezamos pela apresentação/transcrição das respostas conferidas durante as entrevistas com a maior fidelidade possível, respeitando as variantes linguísticas. Optou-se pela inclusão de alguns recursos de transcrição propostos pelo *Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo* (NURC/SP), nucleado na Universidade de São Paulo (USP) e expostos na obra de Preti (2009). Dentre eles: (()) para incluir comentários meus sobre o contexto da narrativa, sobre o meio, ou sobre a postura corporal das(os) entrevistadas(os), MAIÚSCULAS para indicar entonação enfática de algumas palavras, dentre outros. Utilizo-me, também, de [...] para apontar trechos suprimidos da narrativa e (pausa) para indicar pausas.

Interessante correlacionar a necessidade de realização de dois estágios ao longo da graduação em biblioteconomia e a manutenção dessa necessidade ao atuar em dois empregos mesmo após se graduar. Isso evidencia a precarização e a baixa remuneração as quais a bibliotecária Maria José esteve submetida ao longo de diferentes temporalidades, ou seja, as precárias formas de contrato, e a precarização se mantiveram ao longo do tempo e estão expressas na história da entrevistada.

Diante desse cenário, a bibliotecária Maria José buscou o serviço público como forma de adquirir maior segurança frente à crise estrutural do trabalho e a sucessiva precarização com a qual se deparava. Foi aprovada em primeiro lugar como bibliotecária da RFEPCT, iniciando, assim, a sua trajetória profissional na área. Ao longo de quase duas décadas de atuação, ela **trabalhou em três diferentes bibliotecas da RFEPCT**, passando, em todas elas, por dificuldades relacionadas à alta demanda de trabalho. Tratavam-se de bibliotecas que estavam em fase de implantação e havia uma constante escassez de servidoras(es) no setor. Sua fala vai se tornando mais lenta e entristecida ao trazer esses momentos à memória. Ela foi expressando a tomada de consciência dos motivos pelos quais a sua atuação foi destinada exclusivamente, às ações técnicas¹¹⁸ ao longo dos dez primeiros anos de trabalho como bibliotecária. Com o desalento expresso em seu semblante, relatou: “Não tinha como, hoje eu vejo, não tinha como eu fazer outra coisa. Não tinha como eu participar de outra coisa ((se referindo, especificamente, ao desenvolvimento de ações educativas))” (Maria José, 2024, não paginado). Ela expressa, na sequência de sua narrativa, a velocidade dos acontecimentos e a sobrecarga de trabalho daquela época: “[...] sistema novo, biblioteca nova, biblioteca que muda, que sai de um prédio ruim, vai para um prédio novo, aí você tem que organizar, você não tem gente” (Maria José, 2024, não paginado). A precarização do trabalho experimentada durante e após a graduação em biblioteconomia, materializada através da necessidade de estágios e empregos simultâneos, estava presente, também, no serviço público. “A realidade com [a qual a bibliotecária Maria José se deparou ao] se tornar servidor[a] públic[a] – principalmente em uma carreira numerosa e vista como de baixo escalão como a dos TAEs¹¹⁹ – não [foi] o da estabilidade por meio da qual construí[ria] uma

¹¹⁸ No geral, ações técnicas são aquelas atreladas ao planejamento e organização de bibliotecas como, por exemplo, a formação e o desenvolvimento de coleções (estudo da comunidade, desenvolvimento de uma política de seleção, seleção, aquisição, desbaste, avaliação), bem como, o tratamento e a disponibilização de informações à comunidade (planejamento do espaço físico, gerenciamento de sistemas e equipe, catalogação, indexação, disseminação seletiva da informação, serviço de referência, atendimento, dentre outras).

¹¹⁹ Técnico-administrativos em educação (TAEs)

vida mais segura, e sim o da instabilidade, seja de direitos, seja de condições de trabalho” (Tessarini Junior; Saltorato, 2021, p. 820).

Ao ser indagada sobre o momento/contexto em que identificou a correlação entre o trabalho bibliotecário e as ações educativas, o semblante da bibliotecária Maria José foi se transformando juntamente à descrição de como a possibilidade de ter uma equipe gerou mais tempo para ouvir aos alunos, participar de comissões, conhecer as demandas educacionais da escola, etc. Com entusiasmo, demarcou:

[...] aí **já não era só eu no setor**, ‘eu setor’ [...] Tem muito setor que é ‘eu setor’, e aí **eu pude** começar a dividir as demandas, as questões do processamento e das outras atividades administrativas com uma equipe. Foi a primeira vez nesses anos todos que **eu pude fazer isso**. Em 18 anos, a primeira vez foi há 10 anos atrás que eu comecei [...] foi só nesse momento que **eu pude começar a ser uma educadora** (Maria José, 2024, não paginado).

Isso evidencia como a bibliotecária Maria José concebe a indispensabilidade de uma equipe de apoio para a realização de ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os). Ou seja, ter uma equipe de apoio foi imprescindível para que ela pudesse trazer “[...] o que eu posso ensinar de dentro da biblioteconomia para a educação mesmo, no sentido de formar, no sentido de orientar [...] E aí eu fui percebendo que eu era mais **educadora e bibliotecária** do que qualquer outra coisa” (Maria José, 2024, não paginado). Ter uma equipe permitiu que a bibliotecária Maria José materializasse, paulatinamente, a correlação *educação↔biblioteconomia*, suplantando o hiato entre as duas áreas do conhecimento. É a partir desse movimento que estabelece com a realidade que ela pode alicerçar sua identidade profissional na totalidade de ser, ao mesmo tempo, educadora e bibliotecária. Diante disso, considero que a existência de uma **equipe de servidoras(es) atuantes no setor biblioteca** é uma particularidade do meio de fundamental importância para que as ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária Maria José se efetivassem.

A seguir, expliquei, de forma superficial, o que seria a categoria vivência e indaguei se a bibliotecária Maria José poderia me relatar alguma situação concreta relacionada às ações educativas que desenvolvia. Expondo toda a contradição que é inerente ao ser, ela me respondeu que

Não, não tenho ((vivência a relatar)). **Não posso dizer pra você** que eu tenho não. Porque (pausa) É (pausa) [...] Não, vou te falar, não tem apego não. Sabe por quê? Nos primeiros anos eu ficava **muito triste** quando eles

((alunas e alunos)) iam embora. E aí eu descobri que todo ano **eles iriam embora**. E aí eu falei assim: vou me distanciar (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Fica evidente a presença do vínculo afetivo nas relações pretéritas estabelecidas entre a bibliotecária Maria José e as(os) discentes. Contudo, a consciência de que esses vínculos sempre seriam desfeitos e a compreensão de que esse acontecimento (os sujeitos que, ano a ano, iriam embora da relação) parecem se configurar como um abandono e culminaram em um distanciamento afetivo visando sua autoproteção emocional. Ciente de que “[...] tudo o que acontece a um indivíduo tem um sentido, que na maioria das vezes está submerso, não se revela, é um drama que transcorre em silêncio” (Bittencourt; Fumes, 2021, p. 6), coube-me, sem desconsiderar o não narrado, apenas estar atenta à continuidade do relato, buscando compreender essa correlação entre a particularidade do meio (alunas(os) que vão embora ao se formarem) e a particularidade do sujeito (bibliotecária que busca se distanciar emocionalmente das(os) discentes), já que “[...] podemos não nos referir às emoções e vivências, mas nem por isso elas deixam de permear nossa comunicação, sendo determinantes no poder que atravessa nossas relações” (Toassa, 2009, p.309). Ela continua, apontando que as(os) alunas(os)

[...] têm toda a minha atenção, eu brinco que eles falam que **eu sou a grande mãe da escola**. Por quê? Eu não tenho filhos [...] alguns eu tenho um olhar assim um pouco mais, não é carinhoso não, é um olhar mais assim de admiração. [...] acompanho a vida, acompanho a carreira profissional, acompanho a carreira pessoal. E aí, de alguma forma, **eu acompanho vários alunos ((se corrige:)) ex-alunos** e as suas trajetórias [...] a última que eu tive contato agora foi minha maquiadora **((risos))** porque ela é tão habilidosa em tudo que ela faz que eu já levei ela pra três **projetos do estágio** ((a ação educativa que desenvolve)). (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Apesar de a bibliotecária Maria José mencionar *não ter* uma vivência específica para contar ao longo da entrevista, já que isso poderia trazer à tona a tristeza da “perda” de alguns discentes, a ação educativa por ela desenvolvida está expressa claramente: **o projeto do estágio** (que inclui, também, a realização de palestras). De fato, ela não pôde relatar o processo concreto vivenciado no contexto de desenvolvimento dessa ação educativa, isto é, um fato singular permeado por toda a intensidade emocional que lhe é indissociável. Entretanto, compreendo que a gênese de tal vivência se fez presente no relato por meio de

dados apresentados, de forma fragmentada, ao longo da entrevista, na medida do que era possível para a bibliotecária Maria José naquele momento.

O que analisarei adiante não se trata, efetivamente, de uma vivência que tenha ocorrido no contexto de desenvolvimento de uma das palestras ministradas sobre o estágio e o mundo do trabalho. Contudo, ele sintetiza *o como* tal ação educativa nasceu, isto é, sua gênese. Isso possibilita, sob a ótica da bibliotecária Maria José e a partir da correlação entre as particularidades do meio e as particularidades da personalidade social, a identificação de outros potenciais elementos constitutivos da natureza da ação educativa.

O diálogo¹²⁰ (inter-ação; inter-comunicação social) é uma particularidade do meio com marcante presença na gênese da ação educativa desenvolvida pela bibliotecária Maria José. Esse processo dialógico “[...] supõe processos de *inter-ação e inter-comunicação sociais* que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente” (Pino Sirgado, 1991, p. 35), como, por exemplo, a linguagem, vista como “[...] um mediador funcional de **situações interativas** as mais diversas” (Pino Sirgado, 1991, p. 38, grifos meus). Ao longo da entrevista, de forma enfática, ela me alertou que a biblioteca na qual atua, “O, Ágata! Ela não é só biblioteca, tá? **É importante entender isso**, porque vem daí, ela é o espaço de convivência, ela é o espaço de estudo, ela é o espaço de conversa, ela é o **espaço de diálogo**” (Maria José, 2024, não paginado, grifo meu). Tal particularidade do meio está em relação com uma das particularidades da personalidade¹²¹ de Maria José, já que

[...] a biblioteca, retomando a bela expressão de Robert Damien, é ‘**o lugar dos vínculos**’. Ele existe em toda parte onde se vincula, sem protocolo nem contrato, qualquer coisa entre conhecimentos, através de qualquer mediação, inclusive da palavra. Muitas vezes o livro é apenas a ocasião do vínculo, seu prolongamento (Melot, 2019, p. 50, grifos meus).

No momento em que me contava trechos de sua história, ela enuncia: “E eu e meu pai, a gente tem uma mesma característica, **a gente conversa** com Deus e o mundo” (Maria José, 2024, não paginado, grifo meu). E é nesse meio marcado pela relação dialógica, que

¹²⁰ Poderia ter escolhido, nesse ponto, nomear o elemento como *interatividade*. Não o fiz, pois os objetivos específicos desse trabalho prevêm identificar tais elementos constitutivos da natureza das ações educativas a partir da perspectiva das(os) bibliotecárias(os). Assim sendo, como Maria José faz uso dos termos *diálogo* e *conversa*, escolho evidenciar o termo *diálogo*.

¹²¹ “[...] a «personalidade» é um conceito histórico” (Vygotski, 1930/2001, p. 229, tradução minha).

[...] um aluno chegou para mim, e **eu não vou esquecer** esse menino nunca mais, porque **ele é lindo de viver**, ele falou assim: [Maria José], **formei e agora?** [...] Tipo, como é o mundo do trabalho? Porque ((nomes das instituições da RFEPCT)) eles são voltados para o mundo do trabalho, mas eles não preparam o aluno para o que também é o mundo do trabalho, né? **Aí aquilo foi mexendo comigo** (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Considero que o **questionamento “formei, e agora?”** demarca a gênese da vivência relatada. Ao afirmar que nunca irá esquecer o aluno que proferiu a indagação e ao nomeá-lo como *Lindo de Viver*, a bibliotecária Maria José demonstra o quanto esse sujeito foi relevante para a sua relação com o meio social e, também, deixa evidente o intenso vínculo afetivo com ele. Contudo, respeitando o distanciamento que escolheu manter, ela menciona *Lindo de Viver* em seu relato, mas direciona seu foco narrativo aos desdobramentos que essa interação dialógica gerou. Fica claro o quanto tal pergunta que ele direcionou à bibliotecária Maria José a afetou. Entretanto, ela poderia dizer que nunca mais se esqueceria daquela pergunta. Mas não! Ela anuncia que nunca esquecerá *Lindo de Viver*, o interlocutor, aquele sujeito que a afetou significativamente por meio da interação dialógica e impulsionou sua atividade humana, isto é, sua ação educativa.

Assim, a **demandas discente** também é uma relevante particularidade do meio em inter-relação com a bibliotecária Maria José e com a construção da ação educativa desenvolvida. É importante percebê-la de maneira sistêmica, já que se correlacionou à particularidade do diálogo para que pudesse ser comunicada à bibliotecária Maria José, necessitou conter um foco temático que representasse em drama compartilhado entre indivíduos, necessitou encontrar condições sócio-históricas mínimas (como, por exemplo, a equipe de servidoras(es) atuando na biblioteca) para que fosse viável o encontro entre os contraditórios *realidade* (demanda) e *possibilidade* (realização das palestras).

Tal situação que *foi mexendo* com a bibliotecária Maria José se refere a um aluno que acabava de se formar em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e não tinha clareza como conseguiria um emprego. Diante disso, ela concebe que os cursos oferecidos pela instituição “[...] não preparam o aluno para o que *também é* o mundo do trabalho” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus), explicitando:

[...] eu entendo que **o estágio** é a primeira entrada de grande parte dos alunos do ensino médio profissionalizante assim, pro **mundo do trabalho**, eles aprendem a técnica, mas eles não aprendem a se comportar, eles não aprendem a se ouvir nas conversas dentro da biblioteca, eles não aprendem a

mandar um e-mail, como é que liga, como é que faz o currículo, como é que apresenta esse currículo, como é que eles se comportam antes, durante e depois da entrevista de **emprego**, eles não têm que saber isso, eles não são ensinados, e o mundo já pede isso pra eles. **Eu também me sensibilizei** com isso, porque **eu me lembro muito bem como foi a minha fase de estudante, eu precisava de mais orientação, de mais apoio e não tinha**. Então, eu queria dar esse apoio pra eles, que é de orientar, é ensinar, é ajudar (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

A partir desse excerto, pude identificar que **o princípio educativo do trabalho**, materializado através do estágio, é um elemento que constitui a ação educativa desenvolvida pela bibliotecária Maria José. O estágio é um ato educativo efetivado por meio de componentes curriculares previstos em diversos itinerários formativos de cursos ofertados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Não se trata da lógica do *aprender fazendo* ou de uma preparação para o mercado de trabalho. É, sim, uma aproximação da(o) estudante da realidade produtiva na qual atuará profissionalmente (Brasil, 2008). Isso dialoga com uma das premissas da EPT que preconiza o trabalho como princípio educativo (Brasil, 2004). Já que, “[...] por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto” (Frigotto, 2010, p. 34).

A bibliotecária Maria José afirma que o estágio é a *primeira entrada* para o mundo do trabalho. Tal mundo pode apontar para um universo amplo que “[...] inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (Ciavatta, 2012, p. 34) e tem “[...] quer em sua *gênese*, quer em seu *desenvolvimento*, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de *humanização do homem em seu sentido amplo*” (Antunes, 2009, p. 142, grifos do autor). De outro modo, o mundo do trabalho pode ser compreendido a partir de uma enorme simplificação, o reduzindo “[...] a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações” (Ciavatta, 2012, p. 34). Essa parte aduz o contexto da dinâmica sócio-produtiva presente nas sociedades modernas que pautam a existência humana sob a égide opressora do capitalismo que aliena o ser humano de si mesmo e dos sentidos de seu trabalho. Uma dessas reduções é, justamente, o emprego, no qual o trabalhador se sujeita à dinâmica do capital, vendendo sua força de trabalho mediante um contrato (com maior ou menor grau de precariedade de direitos trabalhistas e previdenciários) em troca de um salário.

A escolha pela temática do estágio expressa a indissociabilidade entre uma particularidade do meio (a biblioteca faz parte de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica – EPT) e uma das particularidades da bibliotecária Maria José, isto é, a forma pela qual os estágios fizeram parte de sua história, não como um ato educativo, mas sim, como uma forma de garantir sua subsistência; como uma necessidade. Para ela, me parece que o estágio não se configurou como um processo amplo de humanização, mas, de outra forma, foi reduzido a um emprego informal, isto é, uma atividade precarizada, instável, mal remunerada e alijada dos direitos trabalhistas.

Essa colisão dramática que perpassa o mundo do trabalho sob a lógica do capital e a história de Maria José interfere diretamente em *como* ela compreende, sente e reage ao questionamento de *Lindo de Viver*, sensibilizando-se com a história de escassez de orientação e de apoio que compartilham. Mas, há uma contradição posta. Fica evidente “[...] a intencionalidade [da bibliotecária Maria José] de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos” (Moura, 2007, p. 22). Contudo, me parece que há uma aproximação entre o estágio e um tipo de emprego informal precarizado, pois a ação educativa objetiva orientar e apoiar questões claramente vinculadas à obtenção de um emprego como, por exemplo, fazer um currículo e se comportar antes, durante e depois de uma entrevista de *emprego* (conforme ela, explicitamente, menciona). Sendo assim, é fundamental alertar para a armadilha presente em ações educativas que visam

[...] ‘resolver’ o problema da configuração mercado de trabalho e da oferta de emprego para os jovens. Esse é um discurso que imputa à escola e aos próprios jovens, a responsabilidade pelo desemprego, conforme sugere a idéia de empregabilidade. Difundir esta idéia implica dizer que os sujeitos serão empregáveis dependendo de sua carteira de competências e de suas qualificações. Devemos nos colocar radicalmente contra esse discurso porque ele é ideológico, dispersivo e dissimulador, remetendo a algo externo um problema que é interno, que é intrínseco à dinâmica do capitalismo (Ramos, [2008], p. [21]).

Isso posto, é importante destacar, também, que além de querer dar apoio, orientar, ensinar e ajudar, Maria José evidencia como o seu *perfil de bibliotecária* – eu diria: sua personalidade, que é sempre social – esteve/está em íntima correlação com os meios acadêmico e profissional, impactando diretamente na existência da ação educativa que desenvolve. Ela menciona

E **eu entendia** que a biblioteconomia e a biblioteca e o meu perfil de bibliotecária é dar acesso à informação, independente de onde você está, e **aí eu ofereci palestras** ((a ação educativa)) a partir de uma demanda, **a demanda partiu deles** [...] Então, Ágata, a partir desses pequenos diálogos, eu meio que já vou pegando, inventando alguma coisa, falando... E eu falo com o diretor da escola: Pelo amor de Deus, tem que incluir no calendário escolar uma questão sobre o estágio e o mundo do trabalho (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

O aspecto *dar informação* era entendido pela bibliotecária Maria José como um elemento ontológico. Ela compreende que, ao mesmo tempo, a biblioteconomia, a biblioteca e o seu perfil profissional *é dar acesso à informação*. Assim, considerando que “[...] a imagem que o sujeito da práxis em questão possui dessa realidade (de seu caráter ontológico) jamais pode ser indiferente aos motivos, às consequências previstas etc. da própria ação” (Lucáks, 2012, p.[74]), a bibliotecária Maria José estrutura sua compreensão, a partir de um diálogo interativo entre sua formação em biblioteconomia (meio acadêmico pretérito), sua atuação na biblioteca da RFEPCT (meio profissional atual) e seu perfil de bibliotecária (personalidade social) para, a partir dessa **mediação informacional**, dinamizar a realidade por meio do desenvolvimento de ações educativas (oferecimento de palestras sobre o estágio) correlacionando, assim, as partes desse todo complexo. Dessa forma, considero a mediação informacional como um elemento presente na ação educativa analisada.

Na área da biblioteconomia, o conceito *mediação da informação* está cada vez mais presente tanto na literatura quanto nas práticas cotidianas das(os) bibliotecárias(os). Tal relevância se justifica, pois o objeto de trabalho¹²² dessas(es) profissionais é “[...] a informação, [ou seja, um] artefato cultural aqui conceituado como conhecimento estruturado sob as formas escrita, oral, gestual, audiovisual e digital, por meio da articulação de linguagens natural e/ou artificial” (Conselho Federal de Biblioteconomia, 2018b, p. [1]). No Brasil, por volta do ano de 2006, algumas definições foram estruturadas, com destaque, àquela formulada pelo professor Oswaldo Francisco de Almeida Júnior¹²³. Para ele,

¹²² O pensamento que entende a *informação* como principal objeto das(os) profissionais da informação ainda é hegemônico. Entretanto, já se discute uma vertente que vê a *mediação da informação* como um novo núcleo epistemológico. Sobre esse aspecto, ver a dissertação, publicada em 2014, de Fernanda Mecking Arantes, intitulada *O uso da oralidade na mediação dos websites de bibliotecas públicas*. Disponível em: https://maringacultura.maringa.pr.gov.br/files/agent/14/arantes_fernanda_m_me_2014.pdf Acesso em: 26 abr. 2023.

¹²³ Oswaldo Francisco de Almeida Júnior é bibliotecário e atua como professor associado da Universidade Estadual de Londrina, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília) e professor colaborador do

Mediação da informação é **toda ação de interferência – realizada em um processo**, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; **visando a apropriação de informação** que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais (Almeida Júnior, 2015, p.25, grifos nossos).

Já a perspectiva vigotskiana aponta que a linguagem demonstra expressiva relevância ao atuar diretamente na organização e no desenvolvimento do pensamento, visto que a mediação do discurso possibilita a interação e a formação dos sujeitos em uma relação dialética e intercomplementar de troca. Ou seja, a relação mediadora entre linguagem e pensamento se espraia entre o externo e o interno; entre o social e o individual; entre o intersíquico e o intrapsíquico. Pois “[...] a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por **via mediata** (Vigotski, 2009, p. 479, grifos nossos).

Durante o contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), a bibliotecária Maria José, também, realizou palestras de forma remota. Contudo, para ela, essa modalidade de ensino mediada pelos recursos tecnológicos “[...] não é a mesma coisa do tete-a-tete. [...] O tete-a-tete é você olhar no olho, é você atender, é você ver a dúvida, o tete-a-tete (pausa). A tela fica na internet, a tela fica dividida com aquele monte de carinhas, você não vê (Maria José, 2024, não paginado). Esse *não ser a mesma coisa* dialoga com as concepções de Selwyn (2011) que, em seu livro *Education and Technology: key issues and debates*¹²⁴, trata dos usos dos recursos tecnológicos na educação a partir de uma perspectiva crítica. O autor estimula um olhar desapassionado sobre o papel das tecnologias educacionais ao propor questionamentos acerca da “[...] expectativa elevada sobre a capacidade geral da mais recente ‘nova’ tecnologia de mudar a educação para melhor, independentemente do contexto ou circunstância” (Selwyn, 2013, p.7, tradução minha). A narrativa da bibliotecária Maria José, por exemplo, evidencia as desvantagens que essa modalidade apresentou, como, por exemplo, a dificuldade de *ver a dúvida* nos olhos das(os) discentes. Possibilidade essa que, para ela, em uma circunstância de interação no formato presencial, tende a ser mais elevada. Nessa perspectiva, **os**

Mestrado Profissional da Universidade Federal do Cariri. É também líder do grupo de pesquisa “Informação: Mediação, Cultura, Leitura e Sociedade”.

¹²⁴ “Educação e tecnologias: questões-chave e debates”

recursos tecnológicos se configuram como um instrumento de uso ocasional (e não determinista) nas ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária.

Observa-se, também, que **o trabalho (na perspectiva da totalidade)** é um elemento fundamental para tais ações e está expresso na forma pela qual a bibliotecária Maria José toma consciência da demanda discente e concebe a ação educativa. Especificamente, nesse excerto anterior, é possível reconhecer a integração que ela reconhece **entre trabalho e educação** no contexto da educação formal e não formal. A bibliotecária Maria José compreende que a instituição não tem preparado adequadamente as(os) discentes para o estágio (etapa que, também, compõem o mundo do trabalho). Assim, como “[...] a escola ainda não consegue (pausa). E a educação de modo geral ser integralizadora, integral. Uma coisa não consegue conversar com a outra” (Maria José, 2024, não paginado). Essa perspectiva de trabalho integrado/integrador “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Ramos, 2014, p.84) e, como forma de contribuir com a efetivação de tal integração, a bibliotecária Maria José interpela à direção para que a ação educativa que realiza no âmbito da educação não formal possa se configurar como uma prática educativa inclusa nos itinerários formativos da educação formal. A utilização da expressão *pelo amor de Deus*, utilizada para fazer menção à conversa com a direção da instituição, é possível identificar o quão imperativo é esse desejo pela efetiva integração no/pelo trabalho.

Essa mediação efetivada no/pelo trabalho (na perspectiva da totalidade) se manifesta, também, por meio do estímulo ao encontro **entre alunas(os) e egressas(os)**. Mais uma vez, evidenciando a existência de um vínculo afetivo, a bibliotecária Maria José expõe:

[...] **eu admiro** e sempre que eu posso oferecer alguma coisa ((se referindo às ações educativas)) eu trago alguns alunos ((se referindo à alunas(os) egressas(os))). Então de certa forma, ao acompanhar um pouco a vida e a carreira deles, **eu trago eles de volta**. Porque eles foram fazendo coisas bacanas ((se referindo ao trabalho)) e eu tenho acesso a eles. Trago pra escola de novo **pra mostrar pro outro** (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Esse processo de *trazer de volta* pode não estar vinculado somente às potencialidades que o diálogo entre alunas(os) efetivos e egressas(os) pode gerar à ação educativa. Penso ser, também, uma forma da bibliotecária Maria José preservar o vínculo afetivo do qual busca se

distanciar. É evidenciada, assim, uma das contradições que dinamizam o movimento das ações educativas que ela desenvolve.

Além disso, nesse mesmo contexto, é possível observar nuances do trabalho (na perspectiva da totalidade), também, entre a bibliotecária Maria José e o corpo docente da instituição na qual atua. Ela expõe: “[...] a gente também vai trazendo o professor nesse sentido, para que ele entenda que **nós somos uma rede de apoio** que ele pode ter para a pesquisa. Aí, alguns professores nos chamam para ensinar a fazer pesquisa, normalizar¹²⁵” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Questionada sobre as características fundamentais dessa ação educativa, a bibliotecária Maria José ressalta a existência da liberdade. Aponta que, fazendo um paralelo com o corpo docente “[...] eu acho que eu tenho **uma liberdade muito maior!** Mas assim: nem se compara!” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus). Para ela, as ações educativas desenvolvidas pelo corpo docente estão vinculadas à grade curricular, enquanto as que ela realiza não têm a obrigatoriedade de seguir essa orientação. Dessa forma, afirma: “Eu consigo fazer muito mais, mas é muito mais ((daquilo que está explícito no currículo))” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus). Além disso, tais ações educativas desenvolvidas estão pautadas na possibilidade de escolha, pois “[...] **as relações são de liberdade** [...] o diretor, permite que eu faça esse tipo de coisa, esses tipos de ações ((educativas))” (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

Enquanto pesquisadora, compreendo que a *liberdade* se configuraria como uma particularidade do meio, pois se trata de algo que os sujeitos detêm (*eu tenho uma liberdade e as relações são de liberdade*). Ademais, infiro que a bibliotecária Maria José possa ter utilizado a expressão *liberdade* no sentido de *autonomia*. Entretanto, considerando que o objetivo geral desta pesquisa almeja investigar como as(os) bibliotecárias(os) compreendem a natureza das ações que desenvolvem e, também que a *liberdade* surgiu em resposta a uma questão direta sobre tal natureza, preservarei o termo assim como enunciado. Assim, aponto a **liberdade** como um dos elementos que constitui a natureza da ação educativa da bibliotecária Maria José.

Apoio-me no conceito de liberdade a partir da concepção vigotskiana. “A liberdade é um conceito que, mesmo sem grande espaço [na obra vigotskiana], faz-se fundamental para a compreensão do processo de superação das relações condicionadas entre homem e natureza”

¹²⁵ Trata-se de uma expressão que se refere à adequação de trabalhos conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

(Toassa, 2004, p. 4). Nela, esse processo de livre-escolha (pensar, identificar alternativas e escolher ações) é mediado pelas relações sociais concretas e possui, como ponto central, a tomada de consciência (processo dinâmico entre pensamento e linguagem). O complexo processo de livre-escolha emerge como uma relação entre os movimentos da realidade empírica e o processo de pensamento a eles vinculado. É um processo que abarca escolhas objetivas do tempo presente e, também, possibilita a elucubração de escolhas futuras a partir do que já existe, inter-relacionando-se, assim, com outras funções psíquicas superiores, com destaque para a imaginação. Dessa forma, a livre-escolha é uma expressão da individualidade social consciente, que se pauta na realidade objetiva concreta e na história que as interações já experimentadas ensejam no tempo presente e imaginam para o *devenir* (Toassa, 2004).

A escolha da bibliotecária Maria José pelo desenvolvimento da ação educativa foi pautada objetivamente pelas condições concretas que a realidade objetiva lhe impôs. As determinações estabelecidas por essa realidade podem se configurar ora como impossibilitadoras, ora como viabilizadoras do desenvolvimento de ações educativas. Como discutimos anteriormente, a inexistência de uma equipe de apoio ao longo dos dez primeiros anos de atuação da bibliotecária Maria José nas bibliotecas da RFEPCT não lhe dava a possibilidade de escolher pela realização de ações educativas, *não tinha como* ela as realizar. Isso mostra o quanto a liberdade é uma **possibilidade de escolher entre alternativas concretas**. Naquele momento, de fato, ela não possuía liberdade para realizar ações educativas em seu contexto profissional. Contudo, somente a contratação de outras(os) servidoras(es) para a composição de uma equipe de apoio não se mostrou suficiente para efetivar a liberdade de escolha, já que a permissão da direção também era um elemento fundamental que a realidade empírica lhe impunha. Sobre o passado, a bibliotecária Maria José aponta: “Eu já tive diretores [...] ((expressão facial de desaprovação)) (pausa) Sabe, assim? Gerou um desconforto em nós. [...] eu tinha que me reduzir a minha insignificância, pra eu não aparecer, né? Porque ia dar problema pra mim” (Maria José, 2024, não paginado). Sobre o momento no qual estrutura sua narrativa, ela concebe que ter um diretor que permite o desenvolvimento de tais ações “[...] é uma vantagem muito grande, Ágata” (Maria José, 2024, não paginado). E, na sequência, imagina um *devenir* com a manutenção da liberdade atual, pois compreende que a biblioteca “[...] ganha um status que o próximo diretor não vai te tirar. [...] Entende? Porque aquilo ali já está tão forte [...], que o próximo diretor não vai ter essa OUSADIA de tirar **a nossa liberdade como biblioteca** (Maria José, 2024, não paginado, grifos meus).

No trecho em que a bibliotecária Maria José se remete ao passado, ela correlaciona as palavras *insignificância* e *não aparecer*. Inferi que as ações educativas podem ser compreendidas pela bibliotecária como forma de alcançar maior significância e aparecer, isto é, obter visibilidade no contexto educativo. Contudo, não foi possível aprofundar tal questão nessa entrevista, sendo necessário buscar outros indícios para considerar que as ações educativas são estratégias de **ampliação da visibilidade** da biblioteca e da(o) profissional bibliotecária(o). Essa possível intencionalidade será investigada e mencionada nas análises das entrevistas seguintes.

Dessa forma, compreendo que a bibliotecária Maria José **vivenciou a gênese da ação educativa que pôde me relatar como uma expressão de liberdade**, como a efetivação do direito de escolha, como a possibilidade de conciliar o *querer* aproximar o trabalho das áreas da biblioteconomia e da educação, inter-relacionando-as, e o *poder* fazê-lo de forma humanizada. Essa liberdade lhe foi negada durante um longo período de sua vida enquanto estudante e, também, enquanto recém-graduada em biblioteconomia.

O planejamento também se configurou como um elemento estrutural das ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária Maria José. Contudo, o aprendizado dos aspectos envolvidos no ato de planejar foi construído de forma processual, já que “[...] o homem age conhecendo, do mesmo modo que [...] se conhece agindo” (Vázquez, 1986, p. 192). Ela correlaciona o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica a essa processualidade ao mencionar que “[...] o mestrado, a duras penas e nas pauladas, te ensina uma metodologia, um objetivo, o porquê que você vai fazer aquilo ((se referindo a ação educativa)). Antes isso era inconsciente, eu fazia. Mas, hoje, eu entendo o porquê eu faço” (Maria José, 2024, não paginado). Dessa forma, consigo observar que o caminho trilhado por ela parte de um *praticismo* sem consciência teórica de sua ação, isto é, “[...] de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos” (Vázquez, 1986, p. 210), e avança em direção a uma *práxis* educativa, ou seja, ao alcance de uma “[...] unidade indissolúvel [...] entre teoria e prática” (*Ibid.*, p. 214). Entretanto, fica evidente, também, o quanto essa desconstrução do *senso comum* como sentido da prática foi um processo doloroso para a bibliotecária Maria José.

Além do entendimento das relações entre teoria e prática da ação educativa, identifico que a bibliotecária Maria José também atribuiu novos sentidos sobre aquilo que a leva a desenvolver ações educativas. Por meio de afirmações com nuances ontológicas, ela afirma de forma categórica: “Eu sou educadora. Eu não sou professora. Porque aí é que eu vi que tem uma diferença. E o que eu venho fazendo ao longo dos anos também é educar. (Maria

José, 2024, não paginado). Ela inter-relaciona, assim, o que ela é, o que ela não é, bem como o que é aquilo que ela faz. Trata-se da unidade entre o ser, o não ser e o agir no mundo, transformando-o.

Finalizo a análise da entrevista concedida pela bibliotecária Maria José com um dos momentos mais bonitos dessa relação dialógica entre nós, isto é, o movimento de geração de novas atribuições de sentidos – cognitivo e emocional – à realidade existencial e histórica do sujeito. Considerando que “[...] o ser é um processo de tipo histórico” (Lukács, 1966/2014, p. 31), após ter acesso à narrativa da bibliotecária Maria José, pude expor minha compreensão sobre a relação sócio-histórica entre o fato singular da realização de dois estágios simultâneos ao longo de sua graduação em biblioteconomia associada com a situação representada na gênese da vivência que ela pôde narrar, isto é, a escolha por desenvolver uma ação educativa sobre o estágio e o mundo do trabalho, mediada pela demanda de *Lindo de Viver*. Compartilhei minha reflexão dizendo:

[Ágata]

É muito bonito, eu não sei se você já tem essa clareza, mas eu que estou aqui escutando sua história agora, e consigo perceber essa importância do estágio na sua trajetória, enquanto momento que te permitiu estar presente na graduação, se manter ali materialmente na graduação, e como essa importância do estágio, ela aparece agora...

[Maria José]

É verdade! ((Balança a cabeça, eleva as sobrancelhas e sorri. Parece ter identificado tal relação naquele momento)).

[Ágata]

[...] e como isso está passando pela sua trajetória, não sei se você se deu conta...

[Maria José]

Não. ((Mantém o sorriso ao balançar a cabeça em sinal negativo))

(pausa) ((Breve instante de silêncio e sorrisos entre Ágata e Maria José))

Era o inédito se presentificando através do “[...] movimento reflexivo que a narração exige [e que] acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, p.14-15).

Assim, em síntese, por meio da entrevista realizada com a bibliotecária Maria José, foi possível apreender alguns dos elementos constitutivos da natureza das ações educativas que ela desenvolve. São eles: liberdade; mediação informacional; planejamento; trabalho como princípio educativo; e trabalho na perspectiva da totalidade. Os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos de uso ocasional e não determinista nas ações educativas desenvolvidas por Maria José.

Em síntese, apresento o quadro proposto como referencial analítico, o qual apoiou substancialmente a realização da análise de dados da vivência da bibliotecária Maria José.

Quadro 6 – Síntese analítica: a gênese da vivência da bibliotecária Maria José¹²⁶

Meio	Drama	Sujeito	Como compreendeu ↔ sentiu?	Como reagiu?	Como vivenciou?	Transformação observável
Como compreendeu ↔ sentiu? Como reagiu? Como vivenciou? Transformação observável ↳ Mediação <i>intelecto</i> ↔ <i>afeto</i>						
Biblioteca como espaço de convivência, estudo, conversa, diálogo.	[Drama social] Dualidade entre educação e trabalho. Além disso, diante da carência discente, o estágio é compreendido como uma opção de emprego informal precarizado. ↔ [Drama intrapsicológico] A bibliotecária Maria José tinha dificuldades em aprender; <i>queria</i> se dedicar exclusivamente aos estudos, mas não pôde por conta da marcante carência na qual estava imersa. <i>Deveria/Preciso</i> fazer 2 estágios ao longo da graduação para <i>sobreviver</i> .	Maria José Compreende-se como educadora e bibliotecária. Considera-se uma pessoa expansiva e gosta de falar. Não pôde me relatar uma vivência de forma completa.	Entendia que alunas(os) deveriam concluir o EMI preparadas(os) de forma mais ampla para o mundo do trabalho ↔ Sensibilizou-se com a situação, relacionando-a com sua história e expressando empatia com a demanda discente.	Quis dar apoio, orientar, ensinar, ajudar. Pôde planejar o projeto do estágio (com suporte da equipe da biblioteca e com a ciência da direção da instituição).	Vivenciou o projeto do estágio como expressão de liberdade, de escolha, como possibilidade de conciliar o <i>querer</i> e o <i>poder</i> .	Desenvolve palestras no âmbito do projeto sobre o estágio e o mundo do trabalho. Ou seja, a ação educativa, efetivamente, se materializa. Promove interação entre alunas(os) e ex-alunas(os), convidando egressas(os) para participarem das palestras. Traz as(os) ex-alunas(os) de volta. Maria José busca o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Torna-se mestre em EPT e transforma o <i>praticismo</i> em <i>práxis</i> educativa.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir do relato obtido por meio de entrevista, 2025.

¹²⁶ Os elementos que compõem esse quadro estão fragmentados ao longo da narrativa de Maria José. Realizei a aproximação da maneira mais fidedigna que me foi possível.

5.4.2 O caráter formativo interseccionado (*mediação cultural*) e outros elementos expressos por Milton

A entrevista concedida pelo **bibliotecário Milton** (homem, representante do Nordeste brasileiro, 9-12 anos de trabalho na RFEPCT) revelou o *caráter formativo interseccionado (mediação cultural)* e outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico do entrevistado e analiso tais elementos.

Entre os anos de 2023 e 2024, o bibliotecário Milton realizou ações educativas frequentemente na biblioteca em que atua. Logo de início, ressaltou que *faz parte da parte da pirâmide de baixo do Brasil*, evidenciando sua consciência de classe, e, além disso, também, apontou algumas particularidades que lhe atravessam como, por exemplo, seu gosto pela área da cultura, pela leitura, pelo futebol, a escrita de poesias, a editoração de livros, a militância no campo da poesia marginal¹²⁷, sua proatividade e a atuação como produtor cultural para além do trabalho no contexto da RFEPCT.

O bibliotecário Milton me recebeu para a entrevista on-line no ambiente da biblioteca e se atrasou cerca de uma hora. Desculpando-se, explicou: “[...] **estava soterrado aqui em várias coisas** quando eu cheguei ((na biblioteca)), também tinha uma aluna aqui perguntando como é que faz o depósito no repositório, enfim, então eu fui atender ela e quando eu vi, eita! [...] ” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). A expressão *soterrado* me chamou a atenção e a retomarei adiante.

Ao solicitar que me contasse sobre sua história pessoal e sua trajetória profissional como bibliotecária(o), diferentemente da bibliotecária Maria José que, logo de início, expôs um volume significativo de dados desde a sua infância, o bibliotecário Milton deu ênfase à sua trajetória acadêmica e profissional, realizando um recorte temporal em seu relato, trazendo informações da sua **formação inicial em biblioteconomia** em diante. Explicou-me que a escolha do curso de graduação foi fruto de uma busca por algo que ele *pudesse dar*

¹²⁷ A poesia marginal contrasta com a vanguarda estética atrelada à poesia moderna. É marcada historicamente por sua força contestatória e seu caráter crítico expresso, inclusive, na produção e publicação artesanal, à margem do grande sistema editorial, destacadamente, durante o período da ditadura civil-militar brasileira. Assim, a poesia marginal é marcada por sua relação orgânica com a materialidade marginal (suporte material), isto é, não se considera o poema como uma forma etérea, mas como a formação de um corpo que é poroso, tátil, que busca inspiração na linguagem e na cultura popular para, criativamente, expor sentidos no/sobre o mundo concreto através de sua forma-conteúdo (Souza, 2022).

conta e que o *satisfizesse*, mas o curso foi *absolutamente diferente do que ele pensava*. Já trazendo à tona sua expressividade poética, mencionou que “[...] toda ciência, toda profissão, todo ramo é uma árvore, e aí vão ter vários galhos, aí vão ter as raízes, vai ter o tronco, então, a gente não sabe. E a biblioteconomia, a biblioteconomia foi esse **estranhamento** também para mim [...]” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). *Estranhamento* gerado, possivelmente, pela proeminência que alguns desses “galhos temáticos” da estrutura curricular do curso superior em biblioteconomia possuem. Isso pode estar associado à expectativa de que a graduação conferisse maior enfoque aos campos da leitura e da cultura, isto é, aos ramos específicos de satisfação pessoal do bibliotecário Milton. Fato, esse, que não se materializou ao longo da graduação.

A dicotomia entre *o técnico* e *o cultural* no ensino de biblioteconomia¹²⁸, evidenciada no relato inicial do bibliotecário Milton, é histórica. Em 2018, momento em que era recém-graduada e já bibliotecária da RFEPCT, discuti sobre esse desequilíbrio no artigo *Desenvolvimento e disseminação do ensino de Biblioteconomia no Brasil e em São Paulo: uma análise espaço-temporal*. Em resumo, destaquei o surgimento do primeiro curso de biblioteconomia do país (1911), fundado na cidade do Rio de Janeiro nas instalações da Biblioteca Nacional ao qual fomentava uma formação inspirada na *École Nationale des Chartes* (Paris/França) em que as(os) discentes desenvolviam amplo conhecimento de artes, humanidades, línguas e ciências, subrepunjando assim, os conhecimentos da cultura geral e da erudição aos conhecimentos da técnica biblioteconômica. Já o primeiro curso de biblioteconomia em São Paulo (final da década de 1920) expressava a intensa transformação histórica na área e, agora, se mostra em conexão com a realidade empírica com a qual o bibliotecário Milton se deparou. Sob a égide da busca pela modernidade e na esteira da disseminação do padrão estadunidense de ensino de biblioteconomia, o currículo já era

[...] voltado para o viés prático de organização do acervo e nitidamente influenciado pelos conceitos da *Columbia University School*, o curso apresentava uma grade curricular composta pelas disciplinas de Catalogação, Classificação, Bibliografia e referência, Organização e Administração de biblioteca. As disciplinas voltadas para a **História, Cultura, Artes e Filosofia eram consideradas desnecessárias** e, assim, não estavam contempladas no currículo (Souza, 2018, p. 201, grifos meus acrescidos).

¹²⁸ Dicotomia que considero, hoje, um equívoco ainda maior, pois, se concebermos a técnica (inclusive, aquela presente na área da biblioteconomia) como o ato de produzir e, assim sendo, uma das expressões da atividade humana, ela é, portanto, *em si*, uma expressão cultural.

Os fatos históricos discutidos no artigo, inclusive, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de biblioteconomia em 2001, apontam para a busca do equilíbrio entre as disciplinas voltadas às técnicas biblioteconômicas e àquelas voltadas à área cultural na formação inicial em biblioteconomia. Contudo, a manutenção dessa desarmonia pode ser inferida por meio do *estranhamento* relatado pelo bibliotecário Milton que denuncia que “[...] na maioria das vezes, o trabalho do bibliotecário é bem técnico e bem engessado e repetitivo [, mas, mesmo diante disso, ele busca] viver para além da alienação do trabalho, do trabalho bruto. E aí eu adiciono que **ser bibliotecário não é só fazer o trabalho técnico**” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Além dessa perspectiva ampla do trabalho biblioteconômico, foi possível constatar, ainda, uma similaridade entre as trajetórias profissionais do bibliotecário Milton e da bibliotecária Maria José: ele, também, **está atuando na terceira biblioteca na RFEPCT**. Entretanto, ao me relatar sobre esse aspecto, a velocidade da narração ficou pausada e o tom de voz, embargado. Atualmente, ele atua em uma biblioteca que está distante cerca de 110 quilômetros de sua cidade natal e

(pausa) **Possivelmente, possivelmente eu espero estar na minha cidade**, porque também está, nessa nova expansão que aconteceu, está (pausa) tem um *Campus* lá, já está tudo pronto, só falta a (pausa) está na parte das escutas com a comunidade, para saber quais são os cursos ((que serão implantados))), enfim. Então, é isso (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Há um drama implícito ao ato de esperar. Há uma colisão entre o *dever* ficar na cidade em que trabalha e o *querer* voltar para a cidade natal. Mas, naquele momento, não havia liberdade para esse regresso, isto é, o retorno ainda não se configurava como uma possibilidade concreta. Era, apenas, uma possibilidade. Adiante, ele revela: “[...] eu fiquei ((estou?)) com **muita saudade** de várias coisas, mas é aquilo, né? ((pausa, desvia o olhar e, de cabeça baixa, narra as duas frases a seguir:)) **O trabalhador, ele não escolhe**, ((riso tenso)) na maioria das vezes, para onde ele vai. Ele vai! ((fala marcada pelo desalento))” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). Assim, a relação entre *possibilidade* e *saudade* evidencia a contradição entre o *trabalho livre* e a *perspectiva de liberdade*. E, diante desse contexto, o bibliotecário Milton construiu novos sentidos para a inter-relação *trabalho↔vida*, enfatizando que “[...] a vida de muita gente se limita ao trabalho. Não! Eu sou um sujeito que tem vida e que vive bem. ((risos)) E que bom que todo trabalhador fosse desse jeito, que tivesse vida, né?” (Milton, 2024, não paginado). A vida de Milton está em relação com o seu

trabalho, “[...] sua vida é seu trabalho [e,] também, seu trabalho é sua vida” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). Ele objetiva essa inter-relação onto-dialética através dos **saraus** que desenvolve, reiterando o quanto “[...] **a arte**, no sentido ontológico, é uma reprodução do processo mediante o qual **o homem compreende a própria vida**, na sociedade e na natureza, como vida que se refere a si mesmo, com todos os problemas [...] e todos os obstáculos que a determinam” (Lukács, 1966/2014, p. 41-42, grifos meus).

Há, ainda, um drama social que é o distanciamento entre a área de ensino da RFEPCT e ao desenvolvimento de ações culturais¹²⁹. O bibliotecário Milton questiona a si mesmo quem realizaria ações atreladas à cultura em sua instituição. Ele mesmo responde ao seu questionamento: “Eu e um professor de arte ((risos)). UM PROFESSOR de arte, talvez já por obrigação assim, e eu, porque tenho esse perfil, e o resto da instituição também? ((bate os dedos apressadamente na mesa, demonstrando o incômodo com a situação))” (Milton, 2024, não paginado).

O bibliotecário Milton iniciou a narrativa sobre a vivência de uma ação educativa marcante em sua trajetória profissional evidenciando, explicitamente, como a afetividade perpassa o meio e, ao mesmo, sua ação objetiva, os inter-relacionando. Ele diz:

((risos, semblante alegre)) Vamos lá, são vários, são vários ((vários projetos)). Mas eu vou **escutar**... eu vou escutar? ((balança a cabeça questionado a si mesmo o uso do verbo “escutar” e se corrige:)) eu vou **falar de um lugar de afeto**, que é **um sarau** que eu desenvolvo desde 2018, né? (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

O bibliotecário Milton possui várias experiências atreladas ao desenvolvimento de projetos voltados à realização de ações educativas. Contudo, a vivência que ele escolhe *falar↔escutar*, pois ao falar para o outro se utilizando da linguagem, ele, ao mesmo tempo, se dirige a si mesmo; se escuta e realiza o “[...] translado das relações coletivas para o interior da personalidade” (Vigotski, 1927/2004, p. 129) é assim definida, pois ocupa *um lugar de afeto*.

¹²⁹ Considero **ações culturais como ações criadoras**, isto é, aquelas que fomentam as relações “[...] entre as pessoas e a obra de cultura ou arte para que, dessa obra, possam as pessoas retirar aquilo que lhes permitirá participar do universo cultural como um todo e aproximarem-se umas das outras por meio da invenção de objetivos comuns. [...] [Assim, a criação] não se refere apenas à construção de uma obra, à sua elaboração física, mas também ao desenvolvimento das relações entre as pessoas e uma obra – e das pessoas entre si por intermédio da obra – que permitirão a apreensão mais larga possível do universo da obra e a ampliação dos universos pessoais” (Coelho, 1997, p. 33).

Entretanto, o bibliotecário Milton utiliza o conceito de lugar não como um lugar físico, mas, sim, para se remeter ao sarau que ele desenvolve desde 2018. Tal transposição nos remete à concepção do que o meio representa para personalidade, isto é, à relação *intelecto↔afetiva* que o bibliotecário Milton estabelece com a realidade. E tal relacionamento está expresso no conceito de lugar. Diante disso, aproveito para evidenciar a beleza desse conceito no campo da geografia humana, área de minha primeira formação acadêmica. A geógrafa Ana Fani Alessandri Carlos explica que o **lugar** (para além do “lugar físico” – ou melhor, diria, *espaço geográfico*), “[...] envolve a idéia de uma **construção, tecida por relações sociais** que se realizam no plano do vivido o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem-lugar [...]” (Carlos, 2007, p.22, grifos meus). Assim, para o bibliotecário Milton, o estado brasileiro no qual atuava em 2018 não é um mero espaço geográfico ou um mero ponto localizado no mapa. Mais que isso, é um lugar, único, inteiramente familiar, marcado pela relação *intelecto↔afeto*, pelo sentido de pertencimento, pela construção de memórias, identidade etc. Um lugar que foi construído a partir das relações sociais que se deram, inclusive, no contexto de desenvolvimento dos saraus.

O estado em que os saraus foram desenvolvidos refere-se a um estado vizinho do seu estado de origem, no qual ele trabalhou por sete anos como bibliotecário da RFEPCT, mas que

[...] apesar de ser um estado vizinho a [nome de seu estado de origem ocultado], tem coisas diferentes na culinária, tem coisas diferentes na cultura, tem coisas diferentes. (pausa) O modo de viver lá é outro. E **eu fiquei com muita saudade** de várias coisas [...] ((pausa a narrativa, desvia o olhar e abaixa a cabeça)) [...] fiquei com muita saudade das coisas que eu participava [...] Os saraus que eu desenvolvi também no interior, com o pessoal [...] **Pensando em tudo isso, eu vou montar um sarau** [...]. E aí já vêm as parcerias. Aí, criei um projeto de extensão [...] (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Vigotski considerava que “[...] a emoção, ou inquietação, [como, por exemplo, a saudade] emerge cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado.” (Vigotski, 2018, p. 75). A dimensão da saudade do bibliotecário Milton – *muita saudade* – expressa o quanto a sua relação com o meio estava em desequilíbrio. E, a cultura era o peso que traria tal harmonização, pois “[...] onde quer que eu esteja, em algum momento **eu vou fazer** alguma coisa de **cultura** ((ações culturais)). Isso é um fato, é um fato. Porque senão eu vou ficar inquieto, porque eu não vou **me sentir completo**” (Milton, 2025, não paginado, grifos meus). O *eu vou fazer* é a expressão de uma necessidade, de um desejo e “[...] o desejo é a mola da

mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (Charlot, 2000, p.82). Trata-se, também, de um desejo que é emocionalmente colorido.

Considerando que “[...] **as emoções, em Vigotski, assumem um papel ativo**, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 649-650, grifos meus), defendo que há uma **demanda emocional** do bibliotecário Milton, atrelada à gênese da ação educativa desenvolvida e que se constitui como uma relevante particularidade *meio↔personalidade*.

Amparo-me na teoria vigotskiana que confere uma explicação materialista para a emoção, a considerando, assim, como uma função psíquica superior culturalizada. Assim, ela é, ao mesmo tempo, biológica e social; está presente no psiquismo humano e, também, está expressa no real; na vida concreta. Considerada não isoladamente, mas, sim, de forma sistêmica, as emoções estão atreladas a outros fenômenos psicológicos como, por exemplo, a imaginação e o pensamento realista. À vista disso, o bibliotecário Milton narra que *pensando em tudo isso* (a realidade distante de seu estado de origem, os vínculos sociais lá estabelecidos, as memórias que possui sobre a cultura daquele local, a enorme emoção da saudade que sente etc.), resolve montar os saraus, evidenciando o quanto a “[...] cultura é, ao mesmo tempo, o produto da vida social e da atividade do homem” (Vygotsky, 1997, p. 106, tradução minha). Os pensamentos do bibliotecário Milton se inter-relacionam com sua tamanha saudade, já que “[...] as emoções relacionadas com tal pensamento realista são, com muita frequência, incomensuravelmente mais profundas, mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento do que as emoções relacionadas com as visões [imaginação]” (Vigotski, 1998, p.126).

A possibilidade de uma narrativa, explicitamente, emocionada é dispare entre a bibliotecária Maria José e o bibliotecário Milton, sendo menos evidente ao longo da narrativa da bibliotecária. Entretanto, observo que há similitudes entre tais vivências. O **diálogo** como uma particularidade *meio↔personalidade* com presença bem demarcada e, também, o **trabalho (na perspectiva da totalidade) e o planejamento** como elementos presentes na gênese dos saraus. O bibliotecário Milton relata que essa ação

Começa na biblioteca, que é onde a gente vai ter as ideias. E (pausa) Como é que eu vou dizer? Tem os **alunos** que estão envolvidos, tem os **voluntários** que estão envolvidos. Então a gente estava lá na biblioteca, **dialogando, como** ia ser, **como** não ia ser, **como** vai divulgar, **como** não vai divulgar. O projeto nasceu lá também. **A gente fez uma roda de conversa**

no começo para dizer, a ideia é essa, a gente vai operar desse jeito aqui [...] todo rio tem que ter a sua nascente. Então as coisas acabam nascendo aqui na biblioteca e a gente vai jogando para fora ((espaço público)) (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

O bibliotecário Milton, enquanto servidor da RFEPCT, por meio do diálogo com alunas(os) bolsistas e alunas(os) voluntárias(os), estrutura a gênese da ação educativa pautada no **planejamento** de *como* a ação se efetivará. Assim, a biblioteca se configura como a nascente de um pequeno fluxo de ideias que, através do diálogo, se avolumam e fluem para além dos muros da unidade da RFEPCT.

Entretanto, observo que esse diálogo se mantém ao longo do curso do rio e, também, é materializado na realidade empírica dos saraus por meio dos livros publicados pelo projeto, com diversas edições publicadas, que reúnem a coletânea das poesias recitadas. Diversos autores compartilham esse espaço de publicação e inter-ação como, por exemplo, o “[...] doutor que está participando, que é professor universitário. Aí tem o menino ou a menina ou o adolescente ou a adolescente que está participando, que nunca publicou nada. E aí é um espaço onde ele está se testando, como escritor, como poeta. E aí eu acho muito massa [...]” (Milton, 2024, não paginado).

O *achar massa* revela uma intensidade emocional associada à essa vivência e as transformações *personalidade↔meio* decorrentes. Sobre esse aspecto, o bibliotecário Milton narra sobre uma aluna que “[...] escrevia, ela foi minha estagiária durante o projeto, durante um tempo, ela tinha vergonha de recitar [...]” (Milton, 2024, não paginado). Contudo, ao longo de seu processo formativo, ela passou a escrever e recitar suas poesias no sarau e, após o término de sua formação na RFEPCT, se formou em jornalismo em uma universidade federal, fez mestrado, conseguiu publicar livros de poesias – mesmo diante dos custos altos, como ressalta o bibliotecário Milton –, foi para Portugal divulgar as poesias, escreveu um livro aqui no Brasil que foi premiado etc.. “[...] E é isso! Aí você vê: essa menina começou lá naquele sarau que ela tinha vergonha de falar os planos dela (pausa) E são vários outros casos, várias outras histórias (pausa) ((sorriso expresso no rosto))” (Milton, 2024, não paginado).

De forma geral, os saraus são efetivados na realidade objetiva por meio de um projeto interinstitucional de extensão, de fluxo contínuo que, na maioria dos anos, é realizado sem fomento. Diante disso, se torna fundamental a integração da biblioteca com outros setores institucionais, com destaque para aqueles responsáveis diretamente pela extensão no âmbito institucional e, também, com as instituições parceiras e com lideranças da comunidade local

atendida, estabelecendo-se, assim, parcerias interinstitucionais. Tal forma específica de integração é um tipo de acordo formalizado entre uma unidade da RFEPCT e outra instituição, seja ela pública ou privada¹³⁰. Geralmente, esse acordo é viabilizado pelas Coordenadorias de extensão, se configurando como uma maneira de materializar as relações com a comunidade local e, também, de fortalecimento da “[...] missão [das unidades da RFEPCT] no que concerne à qualidade da educação por meio de ações no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, bem como na área administrativa com a finalidade de melhoria dos processos e infraestrutura” (Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2022, p. 5).

Fato é que, não só na realidade do bibliotecário Milton, “[...] o orçamento, ele sempre vai sofrendo cortes, é sempre cortes, a gente sempre descobre que a gente tem menos ((abaixa a cabeça, respira fundo e tosse)) [...] a gente se agarra com o que a gente tem (Milton, 2024, não paginado). E, assim, para que o sarau ocorra, “[...] tem que ter as parcerias” (Milton, 2024, não paginado). Porém, tais parcerias interinstitucionais não se efetivam com a frequência que as ações desenvolvidas pelo bibliotecário Milton requerem. E, diante da cada vez mais intensa escassez de fomento oriundo de recursos da própria RFEPCT, outras formas de financiamento são utilizadas.

[Na] maioria das vezes **não tem fomento**, e eu acho que **isso é um impeditivo muito grande do bibliotecário, dele fazer ações educacionais, ações culturais**, porque todo mundo cobra, todo mundo acha muito bonito, mas ninguém coloca um real lá. E muitas vezes sou eu que coloco dinheiro também nessas coisas assim, **eu acabo sendo mecenas** de algumas atividades que eu faço. Eu acho legal, mas ao mesmo tempo não é legal, porque **esse é o papel do Estado** (Milton, 2024, não paginado).

Apesar de o financiamento da educação pública ser um papel do Estado, já que se configura como um direito social básico previsto na norma constitucional brasileira, diferentes governos têm adotado uma política, cada vez mais evidente e agressiva, de cortes e contingenciamentos orçamentários. Tal política de austeridade é justificada a partir de um discurso de preservação do equilíbrio econômico em tempos de crise que, na realidade, tem se configurado como um efetivo aprofundamento das reformas neoliberais. No caso da

¹³⁰ Considero que as parcerias interinstitucionais com empresas privadas devem ser analisadas criticamente para que não se configurem como uma possibilidade de implantação de uma lógica neoliberal na esfera pública. Não negando a possibilidade de tais parcerias, reafirmo a necessidade de defesa da escola pública com uma gestão pública dos projetos desenvolvidos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

RFEPCT, até o ano de 2015, se observou um incremento do orçamento disponibilizado para a Rede Federal em decorrência da expansão do número de unidades e matrículas. Contudo, de forma geral, desde então, o que se observa é uma distância cada vez maior entre o que seria necessário, segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), para a manutenção das atividades e aquilo que é, efetivamente, aprovado na Lei Orçamentária Anual (LOA). A título de exemplo, no ano de 2021, a LOA aprovou um montante que corresponde a apenas 40% do total requerido pelo CONIF para manter as atividades indispensáveis da RFEPCT (Silvestre; Ávila; Santos; Pereira, 2022). Esse cenário gera um impacto direto no custeio das instituições, dificultando o pagamento de despesas básicas (luz, limpeza etc.), manutenção de laboratórios e bibliotecas, aquisição de equipamentos e livros, além da disponibilização de fomento para ações de ensino, pesquisa e extensão.

Esse cenário afeta, diretamente, a realidade do bibliotecário Milton, já que, para ele, o **fomento** é uma particularidade do meio fundamental para que as ações educacionais e culturais existam. Essa particularidade se mostra tão relevante que, quando o Estado não cumpre seu papel ao prover tais verbas – seja via orçamento direto (LOA) ou via editais de fomento à cultura como, por exemplo, por meio dos editais da Lei Paulo Gustavo¹³¹ e Lei Aldir Blanc¹³², o bibliotecário Milton o faz. A escassez orçamentária presente nessa realidade social e compreendida em relação com a *vontade de fazer* do bibliotecário Milton, faz emergir, simultânea e contraditoriamente, o *achar legal* (o *colocar seu dinheiro* como uma forma de uma resistência para a viabilização da ação) e o *achar que não é legal* (como ser social da classe trabalhadora que está consciente da gradativa pauperização a qual está submetido).

Foi possível identificar que a principal forma de investimento do bibliotecário Milton nos saraus é a compra e disponibilização de equipamentos tecnológicos para que a ação ocorra.

Aí eu pegava **o meu equipamento de som**, levava pra lá, fazia toda a divulgação junto com os voluntários, e era assim que acontecia. [...] a gente trabalha na instituição que chama [Rede Federal] de Educação, Ciência e Tecnologia. Eu sempre fico procurando **onde é que está a tecnologia**¹³³. Eu

¹³¹ Lei Complementar nº 195/2022, regulamentada e ajustada em 18/12/2023 pela Lei Complementar nº 202 visando à distribuição eficiente dos recursos e a execução de projetos em todo o Brasil, até 31/12/2024.

¹³² Lei Nº 14.399, de 8 de julho de 2022 que institui a Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura.

¹³³ O questionamento de Milton emaranha duas acepções diferentes do termo tecnologia. A primeira,

mesmo trabalho em uma **instituição sucateada**. E assim, eu já tive três experiências, em três locais diferentes. Então, eu tenho parâmetros, vamos dizer assim. [...] Sucateada tecnologicamente falando. Por exemplo, estou falando com você aqui, você está me vendo porque eu trouxe uma câmera da minha casa. ((riso indignado)). Você está me ouvindo porque a câmera tem um microfone, porque também **não tem microfones aqui** (Milton, 2024, não paginado).

Diferente da concepção da bibliotecária Maria José, para o bibliotecário Milton a **tecnologia** – vista na sua real condição de instrumento – se configura como essencial para a realização das ações educativas que promovem a interação cultural entre um elevado número de participantes. Especificamente, o equipamento de som se constitui como um instrumento de trabalho, isto é, “[...] um objeto fabricado pelo homem para realizar sua atividade produtiva. [Ou, ainda, um] instrumento [que] confere à atividade humana sua especificidade criadora [...]” (Pino Sirgado, 1991, p. 35).

Essa atividade humana, que é produtiva e criadora, em sua essência, também, requer a **liberdade** como elemento constitutivo. A possibilidade de uma parceria com uma universidade da região estimula que essas ações educativas sejam realizadas para além da biblioteca da RFEPCT na qual o bibliotecário Milton trabalha. Diante dessa possibilidade concreta, ele escolhe o desafio de realizar essa atividade humana – ações educativas – em um famoso ponto de cultura da cidade, pois

[...] já passou gente de tudo que foi lugar por lá no Brasil, sabe? E aí **eu falei, vou fazer nesse lugar**. E nesse lugar, ele fica localizado onde tem uma pracinha também, onde a galera vai assistir os jogos de futebol [...] E aí eu falei: o bate-bola aqui vai ser outro. A gente vai (pausa) O bate-bola vai ser com a palavra. **E aí o desafio era esse aí** (Milton, não paginado, 2024, grifos meus).

O bibliotecário Milton pôde assumir esse desafio, pois as possibilidades presentes na realidade empírica permitiam a expressão da livre-escolha para tal. Em uma experiência pretérita em uma universidade essa liberdade não existia, pois as ações extensionistas eram direcionadas aos docentes. Ele enuncia que aquela realidade

[...] era um pouco engessada em algumas questões. Principalmente nas questões que vão envolver essas **ações educacionais mais exatamente para a cultura** aqui no meu caso, que são as ações extensionistas. E lá eles

atrelada ao termo presente no nome da RFEPCT, isto é, a ciência da técnica/a epistemologia da técnica/o *logos* da técnica. Sinteticamente, a técnica vista como ato produtivo que requer um conjunto de considerações teóricas. De outro modo, em sequência, Milton usa o termo tecnologia em uma acepção que se refere à máquina/instrumento/equipamento estático.

estão bem amarrados aos docentes, né? (pausa) E aí (pausa). Amarrados aos docentes por causa do ((currículo)) lattes, porque não adianta, parece que não adianta que a gente tenha doutorado, que a gente também seja professor, enfim, que sejamos sujeitos proativos. Não. É uma dicotomia. Essa é uma dicotomia que eu não vejo no [nome da instituição atual oculto] (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

O trecho anterior expressa a concepção do bibliotecário Milton de que os saraus são ações educativas, de cunho cultural, viabilizadas por meio da extensão e com o potencial de expressar as dicotomias e contradições que constituem a realidade objetiva. Para exemplificar esse último aspecto, cabe apontar como a extensão se apresenta nos documentos institucionais.

Na política nacional de extensão universitária, o conceito de *extensão universitária* é concebido “[...] sob o princípio constitucional da **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, é um **processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político** que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p.15, grifos meus). O documento oficial aponta ainda que “[...] devem ser **construídos** e normatizados, com prioridade, os seguintes [aspectos]: [...] - **formas de participação** de servidores técnico-administrativos nas ações extensionistas” (*Ibid.*, p.24, grifos meus). Ou seja, inferimos que as formas efetivas de participação das(os) servidores técnicos administrativos na extensão universitária, se existem, ainda estão em fase de construção e normatização. Dessa forma, fica explícita a dicotomia entre docentes e TAEs, a qual o bibliotecário Milton se refere, no contexto da extensão universitária.

De outro lado, mais especificamente na perspectiva da RFEPCT, a *extensão profissional, científica e tecnológica* é definida como um “[...] **processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico** que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos [...]” (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2013, p. 16). Considero que o documento oficial não reforça a dicotomia entre docentes e TAEs, ao explicitar que os servidores – de forma ampla – podem ser “[...] proponentes e coordenadores dos projetos a serem apresentados para a seleção, realizando transferência de tecnologias ou desenvolvendo projetos integradores educacionais” (*Ibid.*, p. 75). Essa perspectiva institucional embasa a possibilidade concreta que o bibliotecário Milton expresse sua individualidade social

consciente, isto é, a liberdade para agir no mundo. E, com uma narrativa entusiasmada, continua a fala sobre os desdobramentos de sua ação.

Tinha cinco pessoas. Tinha dez. Tinha quarenta. Tinha vinte. Tinha sessenta. Aí, daqui a pouco a gente disputava com um show que tinha lá. Daqui a pouco a galera do bar saía do bar, ia recitar poesia lá e voltava pro bar. ((risos)) Então foi uma coisa muito massa. ((expressão de alegria)) **Eu acabei ficando conhecido na cidade por causa disso aí.** [...] E é isso. [Essa ação educativa] Mora no lugar afeto por causa disso. Porque a gente conseguiu construir uma coisa do zero. **Construir uma cultura de poesia** (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

A análise da gênese da vivência da bibliotecária Maria José gerou a inferência de que a realização de ações educativas estaria associada à ampliação da visibilidade do dispositivo biblioteca e do trabalho bibliotecário. Contudo, naquele momento, esse elemento ensejava maiores indícios. Aqui, observo que tais evidências estão expressas na narrativa do bibliotecário Milton, já que o reconhecimento social que ele menciona é decorrente da consolidação da ação educativa, pela qual, se viabilizou o processo de construção de uma cultura de poesia.

Há, historicamente, na biblioteconomia brasileira, uma angústia associada à visibilidade profissional e, também, ao seu reconhecimento social. Isso se relaciona à estrutura socioeconômica do Brasil, que mantém uma lógica de extrema desigualdade que acarreta a inviabilização do acesso à inúmeros direitos, dentre eles, ao trabalho e renda, à educação pública de qualidade e, também, às bibliotecas e à cultura letrada. Em áreas periféricas do Brasil, sejam em regiões interioranas ou nos grandes bolsões de pobreza das regiões metropolitanas, o acesso à biblioteca e, de forma direta, ao trabalho da(o) profissional bibliotecária(o) ainda é muito escasso. Dessa forma, no caso brasileiro, “[...] parece que ainda são pouco requeridas as práticas desenvolvidas pela profissão de bibliotecário [...]. Isso mostra que, de certa maneira, o fator visibilidade é afetado por questões externas que se sobrepõem às categorias profissionais” (Souza, 2006, p.31). Associado a isso, de forma mais aproximada ao ambiente da RFEPCT, produções recentes apontam que os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) consideram que desenvolvem sua atividade laboral em um contexto majoritariamente focado na atividade docente, predominando, assim, a sensação de invisibilidade e de ausência de reconhecimento das(os) demais servidoras(es) (Leles; Amaral, 2018; Loureiro; Mendes; Silva, 2018; Tessarini Junior; Saltorato, 2021). Desse modo, o trabalho educativo de bibliotecárias(os) em comunidades desfavorecidas socioeconomicamente, por meio de ações de extensão, corrobora com a ampliação da

visibilidade profissional e, assim, também, possibilita o reconhecimento de seu papel social (Silva, 2017).

A narrativa do bibliotecário Milton ratifica essa sensação de invisibilidade, ao mesmo tempo que manifesta um estado emocional de irritação. Ele enuncia que

[...] **as bibliotecas são meio invisibilizadas** até a gente ter uma avaliação do curso ((realizadas pelo Ministério da Educação – MEC)). Aí **a biblioteca aparece**, aí aparece alguém perguntando o que você precisa, o que você não precisa, o que falta, o que você desenvolve, o que você não desenvolve, as coisas que você desenvolve são valorizadas e aí isso é muito ruim. Que aí é, como é que eu vou dizer? **É maldade**, né? É maldade, porque você só existe quando o outro precisa de você (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Fica demarcada, a partir da compreensão do bibliotecário Milton, uma inexistência momentânea da biblioteca. Assim, tal invisibilidade é um aspecto que está, no caso da RFEPCT, associado não só à biblioteca, mas também à/ao profissional bibliotecária(o) e ao seu trabalho. Contudo, ainda não se mostrou claramente se as ações educativas são, na concepção dessas(es) profissionais, **estratégias de ampliação de tal visibilidade**. A vivência do bibliotecário Milton não aponta para essa finalidade diretamente. O que está explícito é que ele, ao final de seu processo de trabalho, alcança um dos resultados que ele já possuía idealmente, ou seja, ao desenvolver a possibilidade da criação de uma cultura de poesia *para o outro* – na/com a comunidade atendida –, ele, dialeticamente, se completa culturalmente *para si*. Exemplificando o quanto a “[...] finalidade precede, de modo objetivo e cronológico, a realização” (Lukács, 2012, p. [221]). De todo modo, “[...] o homem empenhado no trabalho não está nunca em situação de abarcar todas as condições da ordem causal posta em movimento por ele mesmo; daí se deduz que, com o trabalho, de modo geral, dá origem também a algo diverso da intenção originária do trabalhador” (Lukács, 1966/2014, p. 28). Sobre esse aspecto, cabe a manutenção do foco investigativo ao longo das análises das entrevistas seguintes.

Indagado diretamente sobre a natureza das ações educativas que desenvolve, o bibliotecário Milton ressalta seu caráter formativo, mas explica que não é só isso. Trata-se de um **caráter formativo interseccionado (mediação cultural)**. Ele se utiliza da analogia do *diagrama de Venn*¹³⁴ para explicar os agregamentos (cruzamentos/interseções) que constituem a ação que desenvolve.

¹³⁴ O *diagrama de Venn*, criado pelo matemático britânico John Venn, se refere a uma ilustração que possibilita visualizar as diferentes relações que se dão entre elementos de diferentes conjuntos. Na

Eu acho que ((a natureza dos saraus é)) esse **caráter formativo**, de formar leitores e às vezes nem de formar leitores [...] É um grande **diagrama de Venn, várias coisas se cruzavam lá**. ((trocar livros, oportunizar a leitura, dialogar, recitar poesias, olhar as poesias sendo recitadas, cantar etc.)) [...] Então acho que a minha resposta talvez seja isso, **é agregar**. Conseguir agregar as pessoas, conseguir oferecer alguma coisa pras pessoas de cultura, de educação também. Enfim, oportunizar o livro, oportunizar a leitura, oportunizar publicações que também estavam envolvidas nesse projeto. E dialogar. Conhecer escritores. [...] (Milton, 2024, não paginado, grifos meus).

Entendo, dessa forma, que se trata de uma ação formativa que, por meio da agregação de diferentes pessoas e expressões culturais, oportuniza o trocar, o dialogar, o ler, o recitar, o olhar, o cantar, o conhecer etc. A recorrência desses verbos evidencia o movimento dessas ações como contribuidoras ao desenvolvimento (processo formativo/transformador) dos sujeitos envolvidos.

A mediação cultural¹³⁵ ressalta a centralidade conferida à cultura, pois “[...] toda ação social é ‘cultural’ [...]” (Hall, 1997, p. 16). Nesse sentido, a mediação cultural se estabelece como um “[...] ato constitutivo dos processos de construção de sentidos” (Perrotti; Pieruccini, 2014, p. 19) em que, a partir da cultura, as representações simbólicas, identidades, significados sociais, concepções de poder etc. são (re)produzidos. Dessa forma, a centralidade da cultura se revela, dentre outras formas, pela sua capacidade de se embrenhar em todos os aspectos da vida, inclusive os educacionais, mediando-os.

Esse entrecruzamento indica que tal caráter formativo interseccionado (mediação cultural) se constitui como um processo [não linear e dramático] de construir-se a si, de ir-se para além daquilo que se era, de um fluir em direção ao devir, de humanizar-se, de colocar-se em processo e em relação com o outro, de subjetivar-se, singularmente, a partir daquilo que humaniza o social. É, enfim, forjar-se nessa **interseção do conhecimento sociocultural construído historicamente**, já que, no contexto da EPT, **a formação integral** (trabalho, ciência, tecnologia e cultura de forma indissociável), “[...] antes de formar o profissional,

área da matemática, por exemplo, pode-se utilizar o *diagrama de Venn* para representar a interseção, isto é, os elementos que fazem parte, ao mesmo tempo, de dois conjuntos diferentes de um determinado universo (Martins, 2014).

¹³⁵ Trata-se de uma categoria com marcada presença na área da biblioteconomia. Para os professores Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, a mediação cultural em si é um ato de significação que não pode ser limitado a um mero ato de transmissão/difusão. A partir da mediação cultural, é possível “[...] criar vínculos simbólicos entre os diferentes, espaços de transição, pontos de convivência que tornam possível o ‘viver juntos’ [...]” (Perrotti; Pieruccini, 2014, p. 11).

trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí” (Pacheco, 2015, p.29).

Para finalizar a análise da vivência do bibliotecário Milton, retomo o início de sua narrativa no qual ele explica *estar soterrado* em diversas atividades técnicas. Correlaciono essa expressão à compreensão de que o bibliotecário Milton **vivenciou os saraus como uma forma de respirar** a vida que é inerente ao trabalho. Utilizo-me do verbo respirar, pois, ao longo do relato vivencial, ele sintetiza que a ação educativa que desenvolve, “[...] talvez, seja esse o meu *mergulho de Snorkel*¹³⁶, para dentro, mas está **respirando para fora** [...]” (Milton, 2024, não paginado, grifos meus). Ou seja, imerso na realidade de um trabalho técnico que lhe causa *estranhamento* (o *estar soterrado* e com os movimentos, muitas vezes, limitados pela técnica) desde o período da graduação, os saraus foram vivenciados como o ar, como um ato substancial de resistência e de manutenção da vida (cultural, afetiva, poética etc.) no/do trabalho “[...] até a pandemia parar com tudo, acabar com tudo! ((com um semblante de desalento, direciona a cabeça para baixo))” (Milton, 2024, não paginado).

De fato, a crise sanitária causada pelo novo coronavírus (COVID-19) causou danos à vida das mais diferentes formas, inclusive, à vida no/do trabalho. Aspecto que surgiu, espontaneamente, tanto na narrativa da bibliotecária Maria José, quanto na narrativa do bibliotecário Milton e que será observada nas análises adiante.

Assim, em síntese, por meio da entrevista realizada com o bibliotecário Milton, foi possível apreender alguns dos elementos constitutivos da natureza das ações educativas que ele desenvolve. Além dos já identificados na análise da narrativa da bibliotecária Maria José (o trabalho na perspectiva da totalidade, o planejamento e a liberdade), foi possível acrescentar o caráter formativo interseccionado (mediação cultural) como elemento constitutivo da ação. Os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos essenciais para as ações educativas desenvolvidas pelo bibliotecário Milton, porém se constatou escassos investimentos institucionais nesse direcionamento.

Em síntese, apresento o quadro do referencial analítico que balizou a realização da análise de dados da vivência do bibliotecário Milton.

¹³⁶ *Mergulho de Snorkel* é um tipo de mergulho livre no qual o mergulhador utiliza uma máscara ligada a um tubo que lhe permite respirar em baixo da água, enquanto mergulha próximo à superfície. É comum sua utilização para se observar peixes e corais.

Quadro 7 – Síntese analítica: a vivência do bibliotecário Milton

Meio	Drama	Sujeito	Como compreendeu↔ sentiu?	Como reagiu?	Como vivenciou?	Transformação observável
↔ Mediação intelecto↔afeto ↔						
Os saraus são um lugar de afeto.	[Drama social] Distanciamento da área de ensino da RFEPC do campo das ações culturais. Constantes cortes orçamentários. Pouco fomento à cultura.	Milton	Entende que <i>ser bibliotecário não é só fazer o trabalho técnico.</i>			Construção de uma cultura de poesia naquele lugar.
Sarau nasce na biblioteca, mas é sempre direcionada do para fora (espaço público).	[Drama intrapsicológico] O distanciamento de seu estado de origem, gerou a <i>perda de parte da vida cultural</i> que Milton possuía.	Sem a cultura, não se sente completo.	Entende que <i>biblioteca é extensão e cultura.</i>		Vivenciou os saraus como forma de trazer vida ao trabalho. Como um mergulho de Snorkel, que está dentro (imerso no tecnicismo da biblioteconomia), mas está respirando para fora (a vida cultural).	Formação de leitores. Educar pelo caminho da cultura (Formação integral/ Emancipação dos sujeitos).
Há rodas de conversa entre Milton, alunas(os) e voluntárias(os) para dialogar e planejar os saraus, que ocorrem em parceria com outras instituições.	O bibliotecário Milton <i>precisava/devia</i> se manter longe de seu estado natal por conta do trabalho, mas <i>queria</i> estar perto de seu <i>lugar de afeto</i> .	Considera-se um bibliotecário com perfil para a cultura, tem vontade de fazer.	Entende que há um caráter formativo nos saraus.	Desenvolveu saraus (via projeto de extensão) realizados em um espaço multicultural da cidade.		Integração entre novas(os) escritoras(es), que vão das(os) adolescentes aos docentes universitárias(o)s, por meio das publicações.
		Também é poeta e produtor cultural.	<i>Ficou com muita saudade daquele lugar de afeto</i> , dos saraus que ocorriam em seu estado de origem.			Publicação de livros com coletâneas das poesias recitadas nos saraus.
		Muitas vezes, é mecenas de várias atividades culturais, dentre elas, os saraus (acha legal, mas sabe que não é legal).	Os saraus aconteceram de 2018 até a <i>pandemia parar com tudo</i> , <i>acabar com tudo</i> (lamento).			Estagiária do projeto, que tinha vergonha de recitar e mostrar seus textos, se forma em jornalismo e tem livro próprio premiado.
						Milton acabou ficando conhecido na cidade por causa dos saraus.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir do relato obtido por meio de entrevista, 2025.

5.4.3 O direito do espaço de biblioteca e outros elementos expressos por Aníbal

Através da entrevista concedida pelo **bibliotecário Aníbal** (homem, representante do Centro-oeste brasileiro, 9-12 anos de trabalho na RFEPCT) foi possível identificar a exigência pelo *direito pelo espaço de biblioteca* e outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico do entrevistado e analiso tais elementos.

Entre os anos de 2023 e 2024, o bibliotecário Aníbal realizou ações educativas ocasionalmente (às vezes) na biblioteca em que atua. Apresenta-se como um homem origem *de família mais humilde*. Trabalhou por 20 anos em farmácias e *precisava estudar, sentia vontade de estudar, pois aquilo lhe faltava*. cursou biblioteconomia trabalhando. Já como bibliotecário, atuando em uma recente unidade da RFEPCT, passou, também, a acumular diversas atribuições já que “[...] se envolve muito, [...] se envolve muito com tudo” (Aníbal, 2024, não paginado). Ele atua como coordenador de pós-graduação, como conselheiro do Conselho Superior (CONSUP), como diretor substituto e, ainda, desenvolve um projeto de pesquisa relacionado à análise do plágio e do uso da inteligência artificial nos trabalhos de conclusão de curso das(os) licenciandas(os) da unidade. A pesquisa, no contexto desse projeto, “[...] está atrasada. Mas está atrasada por quê? Eu não consigo parar para finalizar ela, porque são muitas atribuições. Eu falo para você que eu tenho muitas atribuições ((risos tenso))” (Aníbal, 2024, não paginado).

O bibliotecário Aníbal me recebeu para a entrevista on-line no ambiente da biblioteca, nas horas finais de seu expediente de trabalho. Ele estava sem o apoio de uma/um auxiliar de biblioteca. Para ele, era o “[...] horário é o mais tranquilo (pausa), porém, é o período que **eu estou só na biblioteca**” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). No decorrer da entrevista, ocorreram dois breves interações com outros sujeitos, provavelmente, alunas(os) ou outras(os) servidoras(es) da instituição. Considero que tais interações não comprometeram o desenvolvimento da entrevista. Esse fato, de alguma forma, corrobora com a já discutida escassez de servidoras(es) alocados nas bibliotecas da RFEPCT e a consequente sobrecarga de trabalho dessas(es) servidoras(es).

Assim como o bibliotecário Milton, no momento inicial da entrevista, ao ser solicitado que falasse de si e de sua trajetória profissional, o bibliotecário Aníbal deu ênfase para os acontecimentos de sua história da formação inicial em biblioteconomia em diante.

Logo de início, narrou que “[...] na verdade, [foi] a biblioteconomia que me escolheu, não fui eu que escolhi ela” (Aníbal, 2024, não paginado). Pois, após duas tentativas fracassadas em exames vestibulares em universidades federais, Aníbal pesquisou pelo curso “[...] que era menos concorrido. Falei, **eu preciso estudar**, não importa o quê, não sei nem o que a biblioteconomia vai fazer, vamos lá!” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Ao longo do curso, Aníbal começou a perceber aspectos interessantes na profissão, com destaque para a significativa oferta de vagas no serviço público, com salários bastante atrativos. Após a conclusão do curso, foi aprovado em dois concursos públicos: um para atuar na capital de seu estado e outro em uma cidade do interior que fica a 70 quilômetros de sua cidade de origem. Escolheu atuar no interior, mais próximo de sua família de origem. A unidade da RFEPCT na qual o bibliotecário Aníbal atua está em formação e, ao longo dos anos, tem ampliando a oferta de cursos técnicos e licenciaturas. Nesse período, em diálogo com o grupo de professoras(es) da unidade, foi estimulado a cursar uma formação continuada e, durante a pandemia (novo coronavírus /COVID-19), se formou mestre em educação profissional e tecnológica pelo ProfEPT.

Ao final da exposição de sua trajetória profissional, o bibliotecário Aníbal iniciou a narrativa sobre a vivência de uma ação educativa marcante em sua trajetória profissional de forma espontânea, associando-a ao lamento de não conseguir mais realizá-las com uma frequência adequada. Ele constata e expressa marcas de memórias ao dizer: “[...] hoje eu não tenho tempo de fazer isso. Eu já tive projetos de extensão. Já fiz [...] um projeto de extensão e **criei uma gibiteca** aqui de acesso aberto, acesso livre. Não dentro da biblioteca, mas no **espaço livre** em que todos circulam” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Também, de forma ainda mais explícita, expôs as marcas afetivas relacionadas à ação: “[...] Hoje eu olho, e assim, a gente sente um pouco de **orgulho**. Apesar da loucura, da correria de abraçar tudo ((*tudo* = diversas outras atribuições)), são assuntos que você olha, são situações que você faz e fala: cara, muito legal, deu certo!” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Ao mesmo tempo, esse relato foi permeado por aquilo que o bibliotecário Aníbal chamou de *desabafo*. Diante de tamanhas atribuições, narra “[...] eu nunca estive tão ausente na minha biblioteca” (Aníbal, 2024, não paginado) e reflete:

[...] tem hora que eu tenho que dar uma parada, porque eu fico falando, **o cara é biblioteca, o cara é biblioteca**. Eu falo para você, hoje eu estou na coordenação de pós-graduação aqui, mas ao mesmo tempo **eu fico preocupado com o meu espaço de biblioteca**, porque eu acho que a biblioteca vai ficando, e se você **não dá o grito: Opa! Estamos aqui! Opa!**

O pessoal vai deixando, vai deixando, vai deixando [...] isso me preocupa bastante. Então, é só um desabafo mesmo (Aníbal, 2024, não paginado).

A unidade entre o *falar*, o *fazer* e o *emocionar* está expressa na narrativa dramática do bibliotecário Aníbal. Ele *fala para si*, ao mesmo tempo em que se dirige a mim, que concebe que sua função principal está atrelada ao *fazer bibliotecário*. Ele queria ocupar esse espaço profissional de uma maneira mais ampla e se *preocupa* com esse afastamento, mas não pôde ocupar por conta das outras demandas que assumiu como, por exemplo, a coordenação da pós-graduação. Observo, assim, que há uma **demanda emocional** – vista como uma particularidade *meio↔personalidade* – em correlação com o *espaço de biblioteca*.

[...] a minha entrada no Conselho Superior foi justamente por **estar lá** próximo de reitores e pró-reitores e **estar cobrando** justamente essa questão de **olhar mais para nossas bibliotecas**. [...] [Eu assumi] outras coordenações que não [são] inerentes ao cargo de bibliotecário. Mas eu PRECISO fazer esse caminho para chegar lá ((junto às/aos reitoras(es) e pró-reitoras(es))) e **fazer voz**, entende? Aí, agora, eu fui lá, **fiz o meu barulhinho**, parece que as coisas estão começando a direcionar para cá e eu estou querendo voltar ((para o *espaço de biblioteca*)) (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus).

Fica evidente a existência de um agir político do bibliotecário Aníbal em prol da biblioteca na qual atua. Ao perceber que “[...] **as bibliotecas estão ficando esquecidas** [...]” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus), ele busca fazer voz junto aos dirigentes em busca de uma transformação para a realidade posta. Contudo, o tom dessa voz é expresso por pares de oposição. Ao mesmo tempo em que concebe que é necessário dar o *grito OPA! ESTAMOS AQUI! OPA!*, o que, efetivamente, ele consegue realizar é *fazer o seu barulhinho*. Apesar de o suave barulho surtir algum efeito, talvez, não tenha alcançado a dimensão que esse *espaço de biblioteca* requeria.

Assim, diante dessa unidade entre lamento, orgulho, loucura e desabafo, abri espaço para que a categoria vivência também emergisse, demonstrando meu interesse de pesquisa nas ações educativas que ele pôde desenvolver. Então, esse relato emocionalmente colorido, se entrelaçou à alegria. Talvez, por perceber meu interesse por aquela ação e/ou pela oportunidade de rememorar-la; compartilhá-la comigo e com outras(os) sujeitos leitores dessa pesquisa.

O bibliotecário Aníbal iniciou o relato dessa vivência sobre a construção da biblioteca retornando ao passado e explicando, com mais detalhes, o início de sua vida profissional. Esclareceu que trabalhou por vinte anos em farmácias e fez sua graduação trabalhando. Mas,

na verdade, primeiramente, assumiu o cargo de bibliotecário na RFEPCT em uma unidade distante cerca de 650 km de sua cidade natal. Ele se viu em uma situação de “[...] pavor, um pânico, aquilo do primeiro emprego” (Aníbal, 2024, não paginado). Solicitou a ajuda de professores e outros colegas para *se centrar* e, efetivamente, conseguir *gerenciar a biblioteca*. Nesse início, a partir das diversas interações, criou laços com várias(os) docentes. Um deles, que estava de saída da instituição, lhe ofertou uma doação de gibis, o que gerou muitas dúvidas no bibliotecário Aníbal: “[...] Cara, mas *como* que eu vou fazer com isso? *Como* é que eu vou catalogar isso? Sem etiqueta esse negócio fica feio na prateleira! Não fica legal, né? E *como* que eu vou emprestar isso?” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Destaca-se, aqui, que suas principais preocupações eram em relação às ações, principalmente, de catalogação e de empréstimo dos materiais. Priorizando a difusão frente à preservação/guarda dos bens culturais (gibis), ele decidiu montar uma sessão na biblioteca, com duas prateleiras, que se chamava *Pegue, Leve, Leia e Devolva*. Ele se surpreendeu com o resultado da ação. “Foi uma sensação para os alunos lá, principalmente os alunos do Ensino Médio. Adoraram!” (Aníbal, 2024, não paginado).

Posteriormente, quando o bibliotecário Aníbal passou a atuar em uma nova unidade da RFEPCT – em uma unidade localizada cerca de 70 km de sua cidade natal –, quis ampliar essa ação, “[...] eu queria fazer algo, [...] Falei: cara, **eu tenho que** fazer alguma coisa” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Esse *ter que fazer* algo está em correlação com o sentido que o bibliotecário Aníbal atribuiu à educação ao longo de sua história, a relacionando com o seu papel educativo enquanto bibliotecário, já que “[...] aquilo sobre o que estamos falando emerge não apenas de nosso monólogo interno, mas também de nossa história e da história de nossa história” (Rieber; [Vigotski], 2024, p. [31]). Sobre isso, ele afirma: “[...] Eu tive a minha vida transformada pela educação. [...] se você tem essa função ((educativa)), [...] **você precisa** mostrar para ela ((pessoa da comunidade interna ou externa)) **que o poder da educação transforma**, [...] que ela ((a educação)) pode mudar a sua vida” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus).

Além de transformadora da vida dos sujeitos, a educação é concebida como viabilizadora da transformação da realidade institucional da própria biblioteca. Assim, o *ter que fazer* a ação educativa, encarna a finalidade de “[...] tentar transformar esses espaços. **Deixar nossos espaços mais visíveis dentro da instituição**” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus) e, implicitamente, demonstra a existência do elemento **liberdade** (livre-escolha;

expressão da individualidade social consciente a partir de opções presentes na realidade objetiva concreta) na constituição da ação educativa.

Ao mencionar *nostros espaços*, no plural, senti que o bibliotecário Aníbal compartilhava o *espaço de biblioteca* comigo. Para além da relação entre pesquisadora e entrevistado, o que estava posto era um diálogo, também, entre bibliotecária e bibliotecário. Sujeitos sociais que atribuíram sentidos singulares à invisibilidade das bibliotecas.

Apesar de, a partir da experiência anterior, ter a concepção que os gibis embasariam a ação educativa que desejava desenvolver, o bibliotecário Aníbal não sabia *como* fazê-la. O **diálogo**, como particularidade *meio↔personalidade* em correlação na gênese das ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária Maria José e pelo bibliotecário Milton, também se fez presente na realidade empírica do bibliotecário Aníbal.

E aí **eu procurei um professor**, [...] ele é muito bom de criatividade. E aí eu cheguei lá e falei: professor, é o seguinte: eu estou com uma ideia aqui que eu lancei lá [nome da instituição anterior ocultado], mas **eu não tenho espaço** na biblioteca para fazer. Que era uma **gibiteca**. Ele falou: cara, eu estou aqui com um projeto de extensão [...] ele queria trabalhar algo voltado à carpintaria para os alunos do meio ambiente. Só que eu não conseguia encaixar a ideia. [...] ele falou: vamos fazer o seguinte: **você faz a parte teórica, eu trabalho os alunos na parte da marcenaria** [...] os móveis foram todos feitos pelos alunos do Técnico em Meio Ambiente. [...] fizeram poltronas, fizeram prateleiras, pintaram, fixaram na parede do corredor da biblioteca, tinha um corredor que dava acesso à biblioteca, eles **ficaram do lado de fora, no corredor**. [...] e aí, com **o recurso do projeto**, eu comprei aqui, atrás de mim ((vira-se e aponta com uma caneta para um banner pendurado na parede)), **é o banner do projeto**. [...] eu comprei gibi [...] de reuso (Aníbal, 2024, não paginado).

A iniciativa do bibliotecário Aníbal em buscar a parceria com o professor do curso técnico em meio ambiente evidencia, também, um processo de integração entre Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e docentes, entre o processo de educação formal e não formal, entre as ações de ensino e as ações de extensão. Problematizo, também, que o *não ter espaço* pode estar atrelado ao *não ter orçamento*, o que ressalta a invisibilidade das bibliotecas na instituição. Como exemplo disso, em outro momento, o bibliotecário Aníbal afirmou: “A gente não compra LIVRO desde 2019. Por quê? Todo ano, separa-se o orçamento, a gente faz todo o levantamento, vai comprar, chega, acabou, não tem orçamento. Não tem orçamento só para comprar livro? (pausa) As demais coisas têm” (Aníbal, 2024, não paginado). Assim, considero a existência do **fomento** como uma particularidade do meio relevante para o desenvolvimento da ação educativa do bibliotecário Aníbal. Nesse sentido, a

parceria com o professor, que já desenvolvia um projeto de extensão, se configurou como uma forma, indireta, de viabilização de recursos.

Indagado diretamente sobre a natureza das ações educativas que desenvolve, o bibliotecário Aníbal se remete à educação de maneira ampla ao mencionar: “Eu acho que é o poder de transformar pessoas, se transformar vidas. Eu tive a minha vida transformada pela educação” (Aníbal, 2024, não paginado). Foi necessário gerar uma questão de aprofundamento para investigar esse ponto de forma mais específica. A partir de então, compreendi que, especificamente, ele compreende a natureza dessas ações associada ao apoio/colaboração com a educação formal, já que “[...] A gente ((bibliotecárias(os) da RFEPCT)) não está ali na linha de frente com o professor, a gente está aqui no apoio, né? O apoio que o bibliotecário traz dentro de uma instituição de ensino é fundamental” (Aníbal, 2024, não paginado). É fato que a ação educativa desenvolvida pelo bibliotecário Aníbal se expressa como um processo de apoio/colaborativo entre a educação formal e a educação não formal, entretanto, convém analisar tal movimento na realidade empírica. Tal processo é diverso daquele identificado, por exemplo, ao longo do relato da bibliotecária Maria José que explicitava o trabalho na perspectiva da totalidade. Parece-me que aqui, o que está mais evidente é uma colaboração a partir da manutenção da sobreposição entre as partes (trabalho intelectual *versus* trabalho manual), aspecto que se opõe à formação humana integral. Fica evidente, que a ação educativa foi planejada (a presença do elemento **planejamento** está posto), mas de forma dual. Já que “Ele ((o professor)) trabalhou a parte dele de carpintaria, que ele entendia bastante e eu trabalhei a parte textual, a parte do texto [...]” (Aníbal, 2024, não paginado). Os dados anteriores já evidenciaram que o trabalho (na perspectiva da totalidade; que busca superar a dualidade histórica entre educação e trabalho) é um dos elementos que compõem as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT. De outro lado, a vivência do bibliotecário Aníbal aponta que **o trabalho (que ainda não se dá na perspectiva da totalidade)**, também, é um elemento que pode constituir tais ações educativas. Trata-se de um elemento associado à “[...] inter-relação de diferentes campos do conhecimento [e de diferentes profissionais/setores institucionais] com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração” (Ramos, 2005, p. 113-114). Assim, essa perspectiva de trabalho fomenta a efetivação da interdisciplinaridade entre os diferentes saberes presentes na RFEPCT, mas, não deve ser confundido com o efetivo

alcance da integralidade, já que tal colaboração pode coexistir com a manutenção da divisão social do trabalho na área educacional, não a superando.

A forma como tal parceria se operacionalizou expressa uma contradição com as bases da educação profissional e tecnológica (EPT), já que a educação integral vai “[...] na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]” (Saviani, 2003, p. 136). Essa dicotomia se relaciona diretamente a divisão histórica entre trabalho e educação, entre trabalho intelectual e trabalho manual/produtivo, ainda mais ampliada com o incremento da sociedade industrial moderna. Travar o embate a essa cisão é necessário, pois é através da formação unitária *teoria↔prática* que o “reino da liberdade” se torna possível à classe trabalhadora, ou seja, é o desenvolvimento diversificado das capacidades humanas (agregando cultura, ciência e trabalho) que torna concreta a integração entre diferentes formas de conhecimentos e a possibilidade do exercício pleno das potencialidades humanas (Saviani, 2003).

Para o bibliotecário Aníbal, essa divisão está bem marcada como, por exemplo, nas condições de trabalho de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e docentes. Já que, “[...] para nós, técnicos administrativos, desenvolver projetos de pesquisa [e de extensão] dentro da instituição, não temos o mesmo incentivo que os docentes têm. Os docentes conseguem reduzir sua carga horária para dedicar à pesquisa. Nós, não (Aníbal, 2024, não paginado).

Mesmo não se referindo diretamente à escassez de servidores na biblioteca ao longo da entrevista, ele caracteriza com clareza a sobrecarga de trabalho presente em seu cotidiano: “[...] eu sinto que o técnico-administrativo, ele tem uma bandeja e as coisas vão chegando. Vão chegando, vão chegando, vão chegando. E aí, você põe para outra mão, vai chegando só, as demandas não saem de você mais [...] até você não aguentar mais (Aníbal, 2024, não paginado). E, mesmo com a badeja de atribuições tão pesada, o bibliotecário Aníbal inclui, em sua narrativa, a ação educativa nela. O *lôcus* de instalação da gibiteca ajuda a compreender essa contradição.

O *espaço de biblioteca era apequenado*. Isso diz respeito à aspectos que vão muito além da metragem do espaço físico da biblioteca, mas, também, à inexpressiva valoração social do dispositivo biblioteca no meio. A biblioteca era *esquecida, deixada de lado*, estava *sem voz, invisibilizada e sem orçamento*. Daí, a intencionalidade do bibliotecário Aníbal em estar próximo aos dirigentes da instituição para, assim, *gritar seu barulhinho* de cobrança. Entretanto, o grito do bibliotecário não parecia ser o suficiente, era preciso, ao mesmo tempo,

que a própria biblioteca gritasse, através da ação educativa produzida em um *espaço livre, do lado de fora* da biblioteca, *no corredor*. Assim, considero **a exigência do direito do espaço de biblioteca** como elemento constitutivo da ação educativa desenvolvida pelo bibliotecário Aníbal. Dessa forma, a ação educativa é um ato produtivo/ato de trabalho bibliotecário e, ao mesmo tempo, um agir político (dimensão axiológica) que encontra amparo no ordenamento jurídico brasileiro ao estabelecer que a biblioteca escolar é um “[...] equipamento cultural **obrigatório e necessário** ao desenvolvimento do processo educativo” (Brasil, 2024, não paginado, grifos meus). Assim, diante de tal exigência expressa nessa ação educativa, o bibliotecário Aníbal narra que “[...] até a direção, [...] compreendeu que o espaço [*espaço de biblioteca em seus diferentes sentidos*] era necessário para os nossos alunos (Aníbal, 2024, não paginado), o que evidencia o quanto o trabalho bibliotecário no contexto educacional “[...] implica assumir uma **posição política [de] ocupar este espaço**, pois ele só se alargará pelo nosso trabalho e a efetividade de nossas ações [, possibilitando, assim,] que a biblioteca ocupe no processo pedagógico a centralidade que lhe é inerente” (Reis, 2014, p. 60, grifos meus).

Fica evidente o quanto essa centralidade tem sido negada. A partir das narrativas da bibliotecária Maria José e do bibliotecário Milton, se constata que a invisibilidade é um elemento que tem sido, no caso da RFEPCT, associado à biblioteca, à/ao profissional bibliotecária(o) e ao seu trabalho. Agora, com a análise dos dados oriundos da vivência do bibliotecário Aníbal, se torna possível a efetiva compreensão acerca da existência do elemento ontológico (exigência do direito do *espaço de biblioteca*) relacionado à **perspectiva teleológica da ação** (estabelecimento prévio e consciente dos fins a serem atingidos; a finalidade da ação). Isso foge aos objetivos desta pesquisa, mas diante de sua clara evidência e recorrência na realidade empírica, não posso a negligenciar: a ação educativa “[...] não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 1984, p. 1). A finalidade de ampliação da visibilidade social da biblioteca e do trabalho bibliotecário está expressa, sobretudo, nas ações educativas de cunho cultural, já que “[...] **são nas ações culturais que a gente é visto**, são nas ações culturais que a gente faz a diferença” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Assim, *o ser visto* é “[...] uma posição teleológica ideal, pensada, que só se torna uma posição real quando se experimenta transformá-la em realidade material no âmbito da práxis [da ação educativa]” (Lukács, 1966/2014, p. 97). Dessa maneira, o processo de transformação *ser esquecido*→*ser*

visto é uma forma de expressar a luta e o enfrentamento do “[...] hiato histórico entre Biblioteca e Educação no país [...]” (Perrotti, 2023, p.[6]).

A busca pelo estreitamento desse hiato é expressa, inclusive na formação continuada cursada pelo bibliotecário Aníbal. Ele menciona seu interesse pela **tecnologia** que, ocasionalmente, está presente em outras ações educativas que desenvolve. Especificamente, cita a realização de um curso atrelado à temática da inteligência artificial e expressa uma visão cautelosa acerca do uso das tecnologias ao mencionar que “[...] Ela ((inteligência artificial)) é para te orientar, para te ajudar a fazer. Não é para fazer o seu trabalho, porque quem aprende é a máquina, você não aprende” (Aníbal, 2024, não paginado). Esse trecho expõe a cada vez mais comum percepção da máquina como *entidade em si*, contudo é preciso não esconder – e sempre ressaltar – que a possibilidade de “aprendizagem” da máquina só existe a partir do papel humano na criação da técnica, logo, a máquina é um produto humano e não o contrário. Contudo, fica claro que o bibliotecário Aníbal “[...] vê o aparelho na sua real condição de instrumento que deve ser compreendido no seu papel de transformação da realidade” (Silva, 2013, p. 848) quando ele explica:

[...] eu estou entrando nesse rol aí para tentar melhorar um pouco a visão das bibliotecas aqui no [nome da instituição ocultado], porque a maioria do pessoal pensa que hoje em dia com tanta inteligência artificial, com tudo digital, não se precisa mais de biblioteca. Se você não **se faz presente**, se você não **mostra a biblioteca**, se você não trabalha ela, você está dando razão a eles (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus).

O *se fazer presente* e o *mostrar a biblioteca* por meio do trabalho bibliotecário ainda não possui a perspectiva coletiva que o bibliotecário Aníbal gostaria. Ele compreende que “[...] os nossos bibliotecários ((se referindo às unidades da RFEPCT do seu estado)), muitos são muito desunidos” (Aníbal, 2024, não paginado) e não enfrentam à invisibilidade à qual a biblioteca está submetida de forma coletiva, enquanto classe profissional/institucional. Para ele, “[...] essas coisas assim ((desunião/não agir coletivo)), que **me entristecem** com os colegas, [...] parece que eles pararam no tempo, pode ser até antiético falar, mas eu acho que **se a gente não se mexer, logo, logo a gente some**” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). Aqui, relaciono o verbo *sumir*, ao verbo *aparecer* utilizado pela bibliotecária Maria José e pelo bibliotecário Milton. Mais uma vez, a dicotomia a ser superada está posta.

Outra forma de enfrentamento a essa fratura histórica que se materializa na realidade objetiva, ou, dito de outra maneira, outra forma de *se mexer/aparecer* para não *sumir*, é expressa através no banner pendurado na parede, logo atrás da cadeira na qual o bibliotecário

Aníbal trabalha. Objeto, esse, que pude observar ao longo de toda entrevista. A gibiteca foi criada em 2018, mas, mesmo em 2024, continua fazendo sentido – e/ou se mostrando necessária – para o bibliotecário Aníbal evidenciar essa ação, mesmo diante das diversas transformações decorrentes dessa vivência como, por exemplo, o alcance de algum reconhecimento dos dirigentes da instituição. Outras transformações ocorreram: o projeto recebeu uma menção do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) da região e, também, desencadeou uma maior integração com a comunidade externa. Em certo momento da narrativa de sua vivência, o bibliotecário Aníbal aponta para o banner e diz:

[...] aqui atrás eu tenho a professora [da] **comunidade externa** [e] esses alunos são alunos do ensino fundamental da escola. Hoje, esses alunos aqui **são nossos alunos** ((aponta para o chão, indicando sua instituição atual de trabalho)) aqui do [curso técnico em] meio ambiente. [...] Minha filha que está aqui. ((semblante alegre e emocionado)) **Minha filha, também, está aqui** (Aníbal, 2024, não paginado).

Esse trecho da narrativa aponta para o inacabamento da vivência e o quanto o bibliotecário Aníbal, ainda, se relaciona afetivamente com a criação da gibiteca. Tais transformações desencadeadas no meio se mostram em pleno movimento. A filha do bibliotecário Aníbal se tornou aluna da RFEPCT e ainda o é. Tornam-se mais claras, assim, as motivações para o banner continuar pendurado na parede e tão próximo à mesa do orgulhoso *bibliotecário↔pai*.

Ademais, uma aluna egressa do curso de licenciatura convidou o bibliotecário Aníbal e o professor integrante do projeto de extensão para replicarem o projeto da gibiteca na escola de ensino fundamental em que trabalhava. Assim, a gibiteca “[...] ganhou fruto, ganhou vida, ganhou uma expansão” (Aníbal, 2024, não paginado). Contudo, tal vida, também, foi impactada pela pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Esses dados emergem na entrevista no momento em que o bibliotecário Aníbal relata que “[...] em 2020, a gente (pausa) Eu tinha conseguido, inclusive, uns livros com o sistema estadual de bibliotecas daqui. [...] E aí entrou a pandemia. [...] Eu queria muito ter feito essa entrega. Infelizmente, não foi possível por conta dessa pandemia ((semblante de lamento))” (Aníbal, 2024, não paginado, grifos meus). O *querer muito* em relação com o *não ser possível* evidenciam, mais vez, o impacto dramático que a pandemia acarretou às ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT.

Enfim, colocando todos os aspectos citados em perspectiva, é possível inferir que o bibliotecário Aníbal **vivenciou a gibiteca** como forma de expansão do *espaço de biblioteca* em seus múltiplos sentidos e, também, como um agir político e transformativo. Tal vivência carrega em si aspectos da primeira experiência de Aníbal com os gibis – a criação da sessão *Pegue, Leve, Leia e Devolva* –, pois há a manutenção da marcada ênfase na difusão dos bens culturais (gibis) em ambas, correlacionando-as. A ação educativa vivenciada contribui para a ampliação do acesso aos gibis a partir da construção dos meios objetivos que permitiram a sua distribuição e circulação entre a comunidade. Apesar, do evidente compromisso social do bibliotecário Aníbal com a educação e de compreender que na “[...] gibiteca, a gente percebe que as duas estão entrelaçadas [...] informar e educar (Aníbal, 2024, não paginado), sua atuação está mais centrada na disseminação da informação e na promoção da leitura do que na atuação direta no ensino.

Assim, em síntese, alguns dos elementos constitutivos da natureza das ações educativas foram identificados ao longo da entrevista realizada. Além da existência da liberdade e do planejamento (já apontados nas análises das narrativas da bibliotecária Maria José e/ou do bibliotecário Milton), outros elementos emergiram. São eles: trabalho (que ainda não se dá na perspectiva da totalidade); exigência do direito do *espaço de biblioteca*. Os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos de uso ocasional e não determinista nas ações educativas desenvolvidas por Aníbal. Por meio da análise dessa vivência foi possível constatar, ainda, o aspecto teleológico (ampliação da visibilidade social da biblioteca e do trabalho bibliotecário no âmbito educacional) associado às nuances ontológicas dessa ação educativa.

Segue-se, em síntese, o quadro do referencial analítico que apoiou a realização da análise de dados da vivência do bibliotecário Aníbal.

Quadro 8 – Síntese analítica: a vivência do bibliotecário Aníbal

Meio	Drama	Sujeito	Como compreendeu↔ sentiu?	Como reagiu?	Como vivenciou?	Transformação observável
← Mediação <i>intelecto↔afeto</i> →						
Unidade recente da RFEPCT, ainda pequena, em implantação.	[Drama social] A biblioteca é <i>primordial</i> para a educação, mas não é vista e reconhecida ↔ [Drama intrapsicológico] O bibliotecário Aníbal <i>precisa</i> atuar em outras atribuições, mas <i>queria</i> se dedicar mais ao trabalho bibliotecário.	Aníbal		Buscou ajuda com um professor <i>bom de criatividade</i> se associa ao projeto de extensão que ele desenvolvia e, juntos, criam a gibiteca.		A construção da gibiteca torna a biblioteca mais visível dentro e fora da instituição. Alcance de reconhecimento.
		Atuou por 20 anos em farmácias.	Entendia que a biblioteca precisava ter mais espaço (físico, institucional e social).			
Há interação entre servidoras (es)		Precisava estudar; educação transforma vidas.	Entendia que por meio das ações culturais as(os) bibliotecárias(o)s são vistas(os) e fazem a diferença.			A gibiteca recebeu uma menção do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB).
		Realiza cursos (formação continuada) na área de tecnologias voltadas às bibliotecas.				
Dicotomia docentes <i>versus</i> TAEs (desequilíbrio entre as condições de trabalho)	Sabe que é <i>o cara da biblioteca</i> , mas, ao assumir outras atribuições como forma de <i>conquistar espaço</i> e <i>fazer voz</i> para defender os anseios da biblioteca, acaba ficando <i>ausente da biblioteca</i> (não possui tempo).	Possui muitas atribuições. Além de bibliotecário é coordenador de pós-graduação, conselheiro do CONSUP, diretor substituto e, ainda, desenvolve projetos de pesquisa e extensão.	Ficou inquieto e com muitas dúvidas de <i>como</i> fazer a gibiteca.	Aníbal estrutura a parte teórica do projeto em parceria com o professor que fica responsável pela execução da parte de carpintaria dos mobiliários da gibiteca junto às/aos discentes.	Vivenciou a gibiteca como uma forma de expansão, agir político de enfrentamento da dicotomia <i>sumir/ser esquecido versus aparecer/conquistar espaço de biblioteca</i> .	Docentes e discentes, de escola de ensino fundamental próxima, passam a utilizar a gibiteca. Alguns, posteriormente, se tornam alunas(os) da RFEPCT no ensino médio, dentre elas(es) a filha de Aníbal.
			Ficou preocupado com <i>o seu espaço de biblioteca</i> . Sentia que <i>as bibliotecas estavam ficando esquecidas</i> .	Dicotomia entre trabalho intelectual <i>versus</i> trabalho manual		Aluna egressa da licenciatura replica a gibiteca em seu contexto profissional.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir do relato obtido por meio de entrevista, 2025.

5.4.4 A *mediação informacional* e outros elementos expressos por Denise

Por meio da entrevista concedida pela **bibliotecária Denise** (mulher, representante do Norte brasileiro, 9-12 anos de trabalho na RFEPCT), identificou-se a *mediação informacional* e outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico da entrevistada e analiso os elementos envolvidos.

Entre os anos de 2023 e 2024, a bibliotecária Denise realizou frequentemente ações educativas na biblioteca na qual atua. Apresenta-se como uma mulher *insistente* na busca pela transformação da realidade. Considera-se *tímida* e, ao mesmo, tempo *muito falante*. Antes de atuar na RFEPCT, trabalhou em bibliotecas públicas e especializadas, tanto na esfera municipal quanto na estadual. Só pôde se formar em biblioteconomia após os 40 anos de idade. É *orgulhosa* de fazer parte da RFEPCT, *adora trabalhar* e se compreende como uma *profissional da informação* que se vê *preocupada com as questões da educação*. Mesmo *não se considerando a bambambã* em pesquisas científicas, *transforma o caminho de pesquisa* em algo mais acessível por meio dos cursos que oferta à comunidade. Desenvolve também ações educativas relacionadas às questões étnico-raciais.

No momento em que me concedeu a entrevista on-line, Denise estava no ambiente da biblioteca e os recursos tecnológicos que tentou utilizar inicialmente não funcionaram. Ela buscou alternativas para que a entrevista se realizasse e comemorou o início do nosso diálogo. “Graças a Deus! Eu estava com um problema aqui, é que eu estava no computador do *Campus*, aí não estava conseguindo acessar, porque a gente está com probleminha nele. Aí, teve que entrar pelo celular” (Denise, 2024, não paginado). Já de início, esse fato aproxima a bibliotecária Denise da realidade apresentada pelo bibliotecário Milton, que precisou utilizar sua câmera e microfone pessoais para que pudéssemos nos ver e ouvir durante a entrevista. Evidencia-se, assim, que a escassez de investimentos em equipamentos e seu consequente efeito nas ações profissionais das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT não é uma situação localizada/momentânea.

Assim como os bibliotecários Milton e Aníbal, ao ser solicitada que falasse de si e de sua trajetória profissional, a bibliotecária Denise deu ênfase à sua trajetória profissional. Narrou que antes de se graduar em biblioteconomia, atuou em uma organização não governamental (ONG) realizando leituras para crianças, em uma biblioteca da esfera

municipal como auxiliar, em uma biblioteca especializada e também em um jornal como digitadora. Apesar da relativa experiência profissional, ela relata:

[...] entrei ((na graduação em biblioteconomia)), assim, nua e crua. Não sabia procurar informação, não sabia fazer um projeto de pesquisa. **Eu saí da faculdade, eu não sabia fazer projeto de pesquisa.** Porque eu não tive a base no ensino fundamental, no ensino médio e muito menos lá ((tom de indignação)) (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

Cabe salientar a forma como o enunciado de Denise evidencia que **a pesquisa é um princípio educativo** que deveria estar presente ao longo da educação básica, bem como da educação superior. Dessa forma, “[...] assume-se que a pesquisa, enquanto princípio educativo deve estar presente em todas as ofertas, independentemente, do nível educacional e da faixa etária dos alunos” (Moura, 2007, p. 23). A indignação acompanha a narrativa de Denise sobre a escassez desse princípio educativo ao longo de sua educação básica e da graduação.

Após concluir o curso superior, passou a atuar como bibliotecária na esfera estadual. Entretanto, tinha o *sonho*, a *perseguição* de atuar na esfera federal. Denise buscou as formas de ingresso e, após aprovada no concurso, escolheu a unidade da RFEPCT mais próxima a sua residência.

Então ((fazer parte da biblioteca da RFEPCT na qual atua)) foi uma **coisa, assim, grandiosa pra mim**. Principalmente, pelo tamanho que é aqui, essa biblioteca. [...] eu já cheguei pra estudar um pouco acima da idade, que certas pessoas consideravam **fora da idade**. Porque eu já estava na casa dos 40 e pouco. Então, **muitas pessoas não viram muitos propósitos pra mim. Não viram muitas coisas que eu pudesse fazer.** Mas aí, eu sempre fui insistente na vida. [...] Então, tudo que eu quis, eu procurei buscar. E desafiar mesmo e mostrar pras pessoas que não interessa a idade, interessa quando a gente quer (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

A expressão *fora da idade* para estudar remete, claramente, à exclusão e à manutenção da desigualdade de acesso ao direito social da educação. A disseminação de tal lógica na cultura, a ponto de gerar a necessidade de a bibliotecária Denise desafiar tal força, “[...] aponta para o complexo nexo de processos entre o social e a constituição do sujeito singular no meio cultural, pois [...] a formação de conceitos é um produto do desenvolvimento cultural e depende em última instância do meio” (Vigotski, 2024, p. [865]). Assim, o preconceito etário encarnado em tal expressão não definiu o processo de desenvolvimento educacional da bibliotecária Denise. Relacionando-se com tal realidade

social, ela compreendeu que *queria* subverter a lógica limitadora que lhe era imposta socialmente e, assim, *insistentemente* a *desafiou* e construiu uma *coisa grandiosa*: transformar-se em bibliotecária de uma grande biblioteca da RFEPECT.

O movimento de transformação da bibliotecária Denise, dialeticamente, cria condições para a transformação da realidade objetiva, já que “[...] cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo” (Vigotski, 2003, p. 303). Esse movimento *personalidade↔meio* é evidenciado por meio de seu trabalho cotidiano, que também é marcado por esse **insistente movimento transformador**. Valorizando a coexistência da diversidade de conhecimentos e saberes humanos, ela afirma: “[...] eu tento trazer pra biblioteconomia um pouco do que eu acho que precisa. Claro que eu não vou fazer tudo. Nem vou fazer muito. Porque, como dizem, *uma andorinha só não faz verão*. Então, eu fico sempre tentando. Fico sempre tentando” (Denise, 2024, não paginado). O que a bibliotecária Denise busca trazer para a biblioteconomia é a educação. Mesmo compreendendo que seu movimento não é coletivo, ela segue nas tentativas de integração. Frisando que *adora trabalhar*, assim que efetivou o desejo de estar em uma biblioteca na área educacional, passou a desenvolver “[...] atividades educativas que eu poderia fazer aqui dentro como bibliotecária pra **ajudar o processo de ensino e aprendizagem** desses alunos [...] eu procuro me envolver levando orientação. **Orientação científica** pros alunos, os **cursos**” (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

Ao longo de sua trajetória profissional, a bibliotecária Denise sempre esteve “[...] preocupada com as questões da educação” (Denise, 2024, não paginado), e mesmo antes da graduação em biblioteconomia já compreendia: “[...] o meu meio era educação” (Denise, 2024, não paginado). Ao começar a atuar em uma instituição educacional, ela passou a analisar

[...] o que eu poderia fazer pra **ajudar diretamente o aluno**. No caso da biblioteca, **não ficar só esperando** o aluno vir e emprestar livro. Porque isso aí eu vejo meio que uma **coisa mecânica**. O professor indica o livro, o aluno vem, faz a tarefa e tudo. Mas aí eu achei que **não deveria ser só aquilo** (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

A partir desse trecho, infiro que as atividades iniciais da bibliotecária Denise na RFEPECT a levaram ao choque dramático entre aquilo que ela projetou para sua atuação em uma instituição educacional (atuar, efetivamente, com o processo educativo) e aquilo que, de fato, estava posto em sua realidade (atividades relacionadas ao empréstimo de materiais que, apesar de importantes, eram vistas como mecânicas). Essa *luta interna* se mostrou relevante,

pois, ao longo de sua experiência social individualizada na ONG, ela concluiu que poderia “[...] aborre[cer] muito as pessoas [...] Com as minhas vontades de fazer, eu acabo aborrecendo as pessoas” (Denise, 2024, não paginado).

A consciência de que o desejo de atuar efetivamente no processo educativo poderia acarretar o aborrecimento de outras pessoas tem relação direta com o drama social expresso no meio: as(os) técnico-administrativos em educação (TAEs) almejam ser reconhecidas(os) enquanto profissionais da educação, mas tendem a ser institucionalmente limitados às ações de cunho administrativo ou, como mencionou a bibliotecária Denise, mecânico.

A bibliotecária Denise iniciou a narrativa sobre a vivência de uma ação educativa marcante em sua trajetória na RFEPCT, correlacionando-a com a emoção, dizendo: “[...] Olha, eu tenho muitas histórias, mas tem uma que me emociona bastante, quando eu me lembro, da minha prática de orientação científica” (Denise, 2024, não paginado). Ela explica que apesar de atuar uma grande unidade da RFEPCT, que possui uma enorme biblioteca, naquele tempo, as(os) alunas(os) não vinham até a biblioteca frequentemente. Explicitamente, Denise associa seu desejo de desenvolver uma ação educativa atrelada à pesquisa com a ausência desse princípio em sua história formativa. Isso se justificava “[...] porque **me vejo** (pausa) **eu vejo neles como eu**, quando entrei, assim, nua e crua. Não sabia procurar informação, não sabia fazer um projeto de pesquisa [...] Então **eu senti**, assim (pausa) **Muita necessidade** de que esses alunos da educação básica, eles precisam dessa base” (Denise, 2024, não paginado, grifos meus). Essa fala evidencia a presença da **demand****a emocional** como uma particularidade *meio↔personalidade*, claramente associada à ação educativa desenvolvida. Essa demanda é expressa por meio da relação *intelecto↔afeto* e vinculada à história formativa de Denise.

Explica-se, então, sua reação em *ofertar essa ajuda* às/aos docentes: “[...] **eu fui me oferecer** lá para trás, ali nos cursos, para eu fazer alguma coisa, aí me deram alguma coisa, que foi isso aí, de eu fazer essas orientações diretamente lá na sala de aula” (Denise, 2024, não paginado). O **diálogo** é mais uma particularidade *meio↔personalidade* expressa na ação educativa desenvolvida pela bibliotecária Denise. Ela busca as(os) docentes do curso e, ativamente, se oferece para se unir ao processo de ensino por meio de alguma ação educativa, demarcando assim **o trabalho (na perspectiva da totalidade)** que integra *educação↔biblioteconomia* e *educação formal↔educação não formal*. O que ficou definido entre tais sujeitos é que essa ação educativa seria composta de aulas que ocorreriam no contexto de um curso direcionado a discentes do curso técnico subsequente em

edificações. Tratava-se de uma atividade complementar e não obrigatória que geraria o certificado de 40 horas às/aos concluintes, mas Denise esclarece: “[...] **eu não vou substituir o professor**, não quero substituir o professor. O bibliotecário não substitui o professor, mas ele ajuda” (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

Ademais, observo a presença do elemento **liberdade** na constituição dessa ação educativa, pois Denise só pôde se oferecer para tal ação diante de condições da realidade empírica que a direcionavam para o exercício dessa livre-escolha entre o *ficar só esperando* ou *ajudar diretamente às(aos) alunas(os)*.

Por se tratar de uma turma subsequente ao ensino médio, havia um grupo de alunos que já haviam concluído a graduação, mas tinham interesse de realizar o curso técnico na área de edificações. Denise explica que esse contexto de diversificação formativa discente gerou um grande desafio. Ela narra:

[...] eu percebia que tinham certos alunos, não era só um, não, eram vários, que **eles ficavam meio desdenhando do que eu estava falando**, porque para eles era muito básico o que eu estava falando. Aí, quando eu percebi isso, eu falei na sala. Eu disse: olha, para vocês que estão aqui e já têm faculdade, pode já ter passado por uma faculdade e estão aqui, e estão achando as informações muito básicas, mas **a maioria aqui não sabe o que é um projeto de pesquisa. Porque no ensino médio não tem**, principalmente aqui no Brasil, principalmente aqui na nossa cidade. Não tem isso no ensino médio [...] Eu disse: então, vamos fazer o seguinte, vocês que já sabem, elaborar um projeto de pesquisa, **ajudem o colega**. Porque, como eram 20, 25 alunos naquele tempo, vai ser muito para eu ajudar todo mundo. Então, **quem já sabe, me ajuda** (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

Esse conflito enfrentado pela bibliotecária Denise exprime o desafio inerente ao desenvolvimento de uma ação educativa *com/para* sujeitos de diferentes níveis educacionais e faixas etárias. Entretanto, trata-se de uma especificidade intrínseca à RFEPCT que está, inclusive, expressa na Lei nº 11.892/2008, que a instituiu. O texto da lei decreta, a título de exemplo, que uma das finalidades e características dos Institutos Federais (IFs) é promover a “[...] integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (Brasil, 2008, não paginado).

Denise demonstrava estar consciente de que, ao desenvolver uma ação educativa na perspectiva *ensino↔pesquisa*, a “[...] sua forma de abordagem dever[ia] ser adequada a todos os níveis e modalidades de ensino [...] e do amadurecimento intelectual de cada grupo de estudantes” (Moura, 2007, p. 23). Assim sendo, ela buscou sanar o conflito decorrente dessa

adequação por meio do trabalho (na perspectiva da totalidade) entre os diferentes grupos e pela promoção do diálogo entre ela e os demais sujeitos. Entretanto, fica explícito que, marcadamente, há o diálogo pautado numa relação horizontal (particularidade *meio↔personalidade*) presente nessa ação educativa. Compreendo que a bibliotecária Denise não se coloca em uma postura antidialógica¹³⁷, isto é, em uma postura arrogante e autossuficiente, detentora exclusiva do conhecimento. Do contrário, ela dialoga a partir de uma horizontalidade que lhe permitiu realizar uma comunicação efetiva e pautada na simpatia, além de alcançar a colaboração entre os sujeitos e deles consigo. Ao longo das aulas, esse grupo de cinco alunos passou a colaborar efetivamente com a bibliotecária Denise. Progressivamente, em determinado momento do conteúdo, “[...] eles foram se dando conta de que eles não sabiam certas coisas. [...] teve uma vez que um disse assim: ‘poxa, eu fiz o meu TCC, mas eu não sabia disso’ ” (Denise, 2024, não paginado).

Ao longo de seu relato, a bibliotecária Denise atinge um momento de nítida emoção, ao enunciar: “Então, no meio desses cinco, teve um aluno (pausa) que ele (pausa) foi ele que me emocionou ((voz embargada pela emoção))” (Denise, 2024, não paginado). Ela menciona que, ao longo das aulas práticas realizadas no laboratório de informática da instituição – pontuo, aqui, a **presença da tecnologia** no desenvolvimento da ação educativa –, ela “[...] estimul[ava] para eles realiza[ssem] um projeto dentro da realidade, a realidade deles, esse rapaz, que já era engenheiro, na época ele já tinha feito engenharia, ele desenvolveu uma ideia muito bacana” (Denise, 2024, não paginado). Tais recursos tecnológicos se configuram como instrumentos essenciais para a efetivação da ação educativa desenvolvida pela bibliotecária Denise.

Ao final do curso, em parceria com um dos docentes da instituição, houve a apresentação dos projetos para a comunidade no *imenso* auditório da instituição e premiação dos destaques. Com a voz embargada pela emoção e, ao mesmo tempo, com um sorriso no rosto, Denise contou que esse aluno

[...] estava em pé lá na frente, **eu sentada no cantinho** e ele apontou pra mim: ‘eu cheguei a ganhar o prêmio desse projeto e estava a desenvolver isso aqui, graças a uma professora maravilhosa’. Aí, eu nem pensava que era eu, aí **ele chamou o meu nome lá na frente** ((sorri intensamente)). Isso me emocionou bastante, é uma coisa que eu não esqueço. [...] ele teve essa sensibilidade, esse **grande agradecimento de falar na frente de todo mundo** que estava presente, até **o pessoal da reitoria estava presente**, porque souberam que tinham muitas ideias dos alunos aqui, que poderiam

¹³⁷ Adoto, nesse ponto, uma perspectiva freireana (Freire, 1967).

ser aproveitadas, inclusive uma dessas ideias aproveitaram, que fizeram **o restaurante que foi feito aqui, foi reformado, veio primeiramente da ideia de um aluno**, um aluno que passou por mim, que passou pelo professor [nome pessoal ocultado], que passou por outros professores. Então, esse foi emocionante, esse daí. Uma coisa que eu não consigo esquecer. Aí, **de lá pra cá foi Covid**, ((semblante de desalento)) até hoje a gente está **tentando levantar**, os alunos se afastaram mais, não tem mais tanto aluno. Então, foi a última emoção (pausa) a história ((, a vivência)) (Denise, 2024, não paginado).

Assim como já foi mencionado nas três entrevistas anteriores, esse trecho contém elementos que corroboram a situação de **invisibilidade da(o) profissional bibliotecária(o)** no meio educacional, o que se evidencia no posicionamento da bibliotecária Denise, ao relatar que estava *no cantinho*. O aluno vencedor do prêmio atuou como mediador da efetivação do reconhecimento institucional, diante, inclusive, de outras(os) servidoras(es) que atuavam em cargos de chefia. Porém, esse reconhecimento foi atrelado à menção *professora* e não bibliotecária. Isso pode caracterizar que tanto as(os) discentes quanto as demais pessoas presentes no *imenso auditório* não estavam suficientemente cientes do papel educativo que a bibliotecária Denise desenvolveu. Esse desconhecimento foi mencionado em um dos artigos analisados no mapeamento sistemático (MS) desta pesquisa. As autoras apontam que “[...] o papel do bibliotecário e suas atribuições são desconhecidas [...]. Atribui-se muito atividades relacionadas aos livros e à leitura, sem que haja menção sobre os demais papéis exercidos pelo bibliotecário, inclusive o de educador” (Okada; Alcará, 2021, p.804).

Sobre esse aspecto, é importante frisar que essa vivência não trouxe elementos que evidenciassem os aspectos teleológicos associados à ação educativa desenvolvida, isto é, não foi possível identificar que a bibliotecária Denise realizou tal ação educativa com a finalidade de ampliar a visibilidade social da biblioteca e de sua atuação como bibliotecária. Entretanto, ficou evidente que os desdobramentos de sua ação educativa acarretaram tal visibilidade.

Cabe pontuar os movimentos de transformação desencadeados no sistema *personalidade↔meio* a partir dessa vivência. Dentre estes, é possível apontar: a transformação no posicionamento (*psicológico↔corporal*) da bibliotecária Denise se altera de *sentada no cantinho* para *à frente* (de pé), diante da comunidade; a transformação da relação entre o grupo dos discentes que desdenhou do conteúdo inicial proposto e a bibliotecária Denise; e o aproveitamento institucional das ideias desenvolvidas no contexto desse curso que culminaram na reforma do restaurante da unidade da RFEPCT. Todas essas ações foram permeadas pela *ação↔emoção* da bibliotecária Denise.

Mais uma vez, e de forma espontânea, os desdobramentos da crise sanitária causada pelo novo coronavírus (covid-19) emergiram no relato vivencial. Então, o sorriso intenso da bibliotecária Denise rapidamente se altera para um semblante de desalento, tristeza por tudo que ainda *não foi levantado*. O que inclui também as ações educativas que desenvolvia.

Indagada diretamente sobre a natureza dessas ações educativas, a resposta da bibliotecária Denise ressaltou mais um movimento: o processo de transformação da informação. Para ela,

A ação do bibliotecário no processo de aprendizagem, eu acho que teria que ser essa, de **transformar a informação** mais perto do aluno, de levar mais perto do aluno, de forma fácil que ele entenda. Porque se está escrito no livro, está escrito no livro, mas vai ver que é uma linguagem que ele não entende. [...] nós temos que ajudar, mas dessa forma, **transformando esse caminho mais fácil**. Tanto é que, quando eu faço essas oficinas, **eu busco essa linguagem**. Muitas pessoas criticam, acham que o aluno tem que aprender desde cedo, uma linguagem rebuscada, e eu continuo batendo na mesma tecla, que eu acho que não. Eu acho que para aprender **a rebuscada**, ele tem que aprender **a básica**. Porque ninguém nasce andando [...] (Denise, 2024, não paginado).

A informação é o principal objeto de trabalho da(o) bibliotecária(o). Entretanto, há na ação educativa desenvolvida pela bibliotecária Denise um esforço educativo direcionado à assimilação de sua linguagem pelas(os) educandos, viabilizando, em maior medida, a apropriação da informação. O caminho que vai da linguagem básica à rebuscada, ou, dito de outra forma, o caminho de efetivação da “[...] comunicação verbal [...] se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos” (Vygotski, 1982/2001, p. 86, tradução minha) e conteúdos ensinados pela bibliotecária Denise. Assim sendo, considero a **mediação informacional**¹³⁸ um elemento presente na constituição da natureza da ação educativa narrada. A bibliotecária Denise maneja esse elemento de forma intencional e consciente ao longo do processo educativo. De forma mais explícita que a bibliotecária Maria José, a bibliotecária Denise aponta o quanto a sua ação educativa é constituída pela transformação da informação, de forma consciente e intencional.

Para finalizar a análise da vivência da bibliotecária Denise, concebo que ela **vivenciou o curso de orientação científica como o vislumbre de uma oportunidade e de um dever profissional** de aproximar educação e biblioteconomia. Pauto-me no trecho em que ela

¹³⁸ Diferentes áreas do saber científico têm trazido à pauta discussões sobre o conceito de mediação, revelando uma concepção não unívoca. Diante disso, publicamos uma revisão narrativa que trata sobre *A indexicalidade do conceito de mediação*. O artigo está disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/14277> Acesso em: 01 abr. 2025.

explicita o seguinte: “[...] Agora eu vejo a oportunidade ((nas ações educativas)) de aliar o meu profissional na área da educação, que **nós somos a educação**. Os professores são o ensino, mas nós aqui ((bibliotecárias(os) nas bibliotecas da RFEPCT)) estamos dentro da educação” (Denise, 2024, não paginado). Observo, ainda, que não se trata de uma mera oportunidade, uma vez que ela complementa: “[...] Eu, bibliotecária, principalmente, que trabalho dentro da informação [...] eu vejo como que **uma obrigação** de levar atividades” (Denise, 2024, não paginado, grifos meus).

Assim, em síntese, os elementos constitutivos da natureza das ações educativas identificados ao longo dessa entrevista são: o trabalho (na perspectiva da totalidade); a existência da liberdade (já apontados nas análises das narrativas da bibliotecária Maria José e/ou dos bibliotecários Milton e Aníbal); e a mediação informacional. Assim como para o bibliotecário Milton, os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos essenciais para as ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária Denise.

Em síntese, apresento o quadro do referencial analítico que apoiou a realização da análise de dados da vivência da bibliotecária Denise.

Quadro 9 – Síntese analítica: a vivência da bibliotecária Denise

Meio	Drama	Sujeito	Como compreendeu↔ sentiu?	Como reagiu?	Como vivenciou?	Transformação observável
← Mediação <i>intelecto↔afeto</i> →						
Atua em uma biblioteca grandiosa da RFEPCT. Há um número significativo de cursos, alunas(os) e servidoras(es). Há interação entre as(os) servidoras por meio de projetos de ensino e de extensão.	[Drama social] Técnico-administrativos em educação (TAEs) desejam ser reconhecidas(os) como profissionais da educação, mas, muitas vezes, são institucionalmente limitadas(os) às ações de cunho administrativo. ↔ [Drama intrapsicológico] Como bibliotecária da RFEPCT, Denise compreendeu que <i>deveria</i> se limitar às questões da informação, mas <i>queria</i> atuar na educação. “[...] eu aborreço muito as pessoas com as minhas vontades de fazer”.	Denise Formou-se em biblioteconomia após os 40 anos de idade. Sofreu preconceito étário. Sempre trouxe consigo uma preocupação com as questões da educação. Sente-se orgulhosa de ser bibliotecária da RFEPCT. Compreende-se, enquanto bibliotecária, como profissional da educação.	Entende que a biblioteconomia não deveria ser <i>uma coisa mecânica</i>. Enxergou-se nas(os) alunas(os), que, assim com ela esteve, estavam <i>nus e crus</i> no desenvolvimento da pesquisa. Não quer substituir as(os) docentes, mas buscou o que poderia fazer para <i>ajudar diretamente</i> as(os) alunas(os). Sentiu <i>muita necessidade</i> de ministrar as aulas de orientação científica.	<i>Ofereceu-se</i> nos cursos para fazer uma ação educativa. Trata-se de um curso de orientação científica (40h/atividades complementares) para alunas(os) do curso técnico subsequente em edificações. Um grupo de cinco alunos da turma desdenhou do que Denise ensinava, por acharem muito básico. Ela reagiu ao conflito sugerindo que o grupo mais experiente ajudasse aos demais, e a ajudasse.	Vivenciou o curso de orientação científica como o vislumbre de uma oportunidade e de um dever profissional de aproximar educação e biblioteconomia.	A reforma do restaurante na instituição foi embasada no projeto de um dos alunos do curso desenvolvido por Denise. Um dos alunos (do grupo que desdenhou do curso no início) foi premiado pelo projeto realizado. Denise, que <i>estava sentada no cantinho</i>, foi <i>chamada à frente</i> e homenageada perante a comunidade, inclusive, diante de outras(os) servidoras(es) da reitoria. Ela reagiu emocionadamente.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir do relato obtido por meio de entrevista, 2025.

5.4.5 A produção da condição humana e outros elementos expressos por Cecília

Mediante a entrevista concedida pela **bibliotecária Cecília** (mulher, representante do Sudeste brasileiro, 13-15 anos de trabalho na RFEPC) foi possível identificar a *produção da condição humana* e outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico da entrevistada e analiso tais elementos gerais.

Entre os anos de 2023 e 2024, a bibliotecária Cecília realizou frequentemente ações educativas na biblioteca na qual atua. Ela se dedica a uma segunda graduação, em letras, e deseja atuar na docência, *a médio prazo*, além de trabalhar na organização de projetos em parceria com docentes da unidade da RFEPC na qual está alocada. Em 2024, era a única bibliotecária da unidade da RFEPC na qual atua e, mesmo contando com um auxiliar, duas estagiárias e três alunos voluntários para apoiar o desenvolvimento de tais ações, *sonha* em ter outra(o) colega bibliotecária(o) para atuar conjuntamente.

A bibliotecária Cecília me recebeu para a entrevista on-line no ambiente da biblioteca (estava trabalhando sozinha/sem apoio de auxiliar de biblioteca naquele momento). Inicialmente, utilizou o telefone celular particular para se conectar à sala de entrevista e, posteriormente, o computador da biblioteca. Ambos funcionaram adequadamente. Ao longo da entrevista, ocorreu breve interação gestual, possivelmente com alunas(os), o que não comprometeu a lógica narrativa da entrevistada.

No momento inicial da entrevista, ao ser solicitada que falasse de si e de sua trajetória profissional, ela deu ênfase aos acontecimentos após a conclusão da graduação em biblioteconomia, a qual cursou trabalhando em uma unidade hospitalar. Narrou que começou sua trajetória profissional em uma biblioteca de uma instituição particular, localizada a 700km de sua cidade de origem, pois desejava muito atuar como bibliotecária. Antes de se integrar à RFEPC, trabalhou em outras instituições públicas, mas buscava por aquela que lhe oferecesse melhores condições salariais, combinadamente à oportunidade de estar alocada próxima à sua família. Quando iniciou na RFEPC, não havia biblioteca na unidade em que estava alocada, cuja implementação só foi possível no ano seguinte. Em 2025, a bibliotecária Cecília está prestes a completar 15 anos de trabalho na mesma biblioteca da RFEPC.

Ao início da entrevista, ela demonstrou grande interesse pela minha trajetória profissional e pela forma como direcionei minha formação inicial e continuada. Solicitou que eu falasse mais detalhadamente sobre esses aspectos e demonstrou preocupação com o tempo

que estava transcorrendo entre a conclusão de sua pesquisa de mestrado e sua entrada no doutorado. Ao explicar seu interesse, explicou:

[...] eu tenho um **interesse muito grande em fazer o doutorado** [...] eu estou numa graduação, ou numa segunda graduação, em letras, e no momento assim está bem complicado, porque eu preciso me ausentar pra fazer estágio, então, é uma outra abordagem. É formação de professor, então eu estou me dedicando. **Não que eu queira trocar meu espaço ((biblioteca)), mas se tiver oportunidade, eu quero atuar na docência.** Agora não, mas isso é uma meta, isso é um alvo pro meu futuro, que eu espelho e que eu desejo pro futuro, não a curto, mas talvez médio prazo [...] eu estou produzindo, mas eu estou realizando algumas atividades, mas a questão produtiva mesmo, artigo científico, tá bem aquém do que eu precisaria pra me ingressar no mestrado ((se referindo, na verdade, ao doutorado)) (Cecília, 2024, não paginado).

Esse trecho, narrado nos dez primeiros minutos de entrevista, expressa a urgência e a relevância dessa temática para a bibliotecária Cecília. Além disso, identifico que isso já aponta para o drama vivido: ela quer atuar na docência – e está direcionando sua formação para esse fim –, mas não quer trocar seu espaço de atuação, isto é, a biblioteca; está se dedicando à licenciatura, mas a abordagem é diferente daquela da biblioteconomia. Inerente a esse drama singular, há o drama social que esteve presente, de forma muito similar, nas vivências das(os) bibliotecárias(os) Aníbal e Denise: **a dicotomia entre educação e biblioteconomia**. Assim, o

[...] hiato histórico entre Biblioteca e Educação no país, tanto em dimensões práticas, como teóricas [...] não [é] um fenômeno residual, circunstancial ou pessoal, mas força estrutural e estruturante, de múltiplas facetas, sempre prontas a entrar em cena e retomar posições centrais do palco (Perrotti, 2023, p. [6]; [11]).

Atendi ao que estava posto no palco dialógico respondendo ao questionamento da bibliotecária Cecília da forma mais completa que pude e direcionando a entrevista à indagação por uma vivência associada às ações educativas que ela desenvolveu ao longo de sua trajetória na RFEPCT.

A vivência narrada aponta para uma interação profissional bastante significativa ocorrida na trajetória da bibliotecária Cecília. Trata-se dos aprendizados que desenvolveu junto à *bibliotecária↔historiadora Luz* (nome fictício) em uma instituição externa à RFEPCT. Nesse sentido, ela comentava que:

[...] o bibliotecário nunca vai **ser reconhecido** pela catalogação e pelos serviços técnicos que ele realiza na sua biblioteca. Ele sempre vai ser reconhecido por algo mais. Pelas **atitudes** que ele tem dentro do local, pelas **chamadas ((projetos))** que ele realiza sempre com o público, pela **interação**, e sempre **dialogar com o ensino** (Cecília, 2024, não paginado).

O problema desta pesquisa é de cunho ontológico e não perdi isso de vista. Contudo, a associação das ações educativas com o **aspecto teleológico de reconhecimento** do trabalho bibliotecário e da biblioteca não poderia estar mais evidente. A bibliotecária Denise nutre grande respeito e gratidão pela colega de classe profissional e, sobre ela, é relevante sublinhar algumas características: é uma *pessoa fantástica*; é bibliotecária e também é licenciada em história; fez mestrado na área de história, *não dá aulas*, atua fazendo *projetos interessantíssimos*, associando artes, extensão e biblioteca. A *bibliotecária↔historiadora Luz* é a “[...] pessoa que me ensinou, que me fez com que eu abrisse os olhos para essa possibilidade de [...] dialogar com o grupo docente, de atuar no ensino, de fato. Porque **a biblioteca sozinha, ela não caminha**” (Cecília, 2024, não paginado, grifos meus). Compreendo que essa interação se mostrou tão significativa, pois *abriu os olhos* da bibliotecária Cecília para a possibilidade de integração entre educação e biblioteconomia por meio das ações educativas. Com isso, seu trabalho educativo passou a ser pautado pelo estabelecimento de “[...] parcerias para realizar, para entrar, manter o seu trabalho que a biblioteca pode realizar dentro da sua unidade” (Cecília, 2024, não paginado). Aponta-se, assim, para a presença do **diálogo** como uma particularidade *meio↔personalidade* associada às ações educativas em foco.

Para além das diversas outras experiências educativas, a bibliotecária Cecília realiza anualmente ações educativas direcionadas à Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (SNLB)¹³⁹. E foi nesse contexto que a vivência narrada se deu. A ação foi possibilitada pela parceria com o grupo de docentes da área de linguagens, mais especificamente a língua inglesa. Nessa ação educativa, as(os) alunas(os) “[...] cantaram em inglês, teve declamação de poesia, e isso foi **muito marcante** para mim [...] eles estudaram uma música, eles cantaram essa música, encenaram essa música no palco, foi muito bacana. Essa atividade **me marcou muito**” (Cecília, 2024, não paginado). Esse trecho aponta para a presença de alguns elementos que caracterizam essa ação educativa: **o trabalho (na perspectiva da totalidade)** que integra *educação formal↔educação não formal* e *trabalho↔ciência↔cultura*, atuando

¹³⁹ Instituída pelo Decreto nº 84.631, de 9 de abril de 1980.

de forma indissociável na formação humana, para além da formação para o mercado de trabalho; além do **caráter formativo interseccionado (mediação cultural)**, que possibilitou a interseção do conhecimento sociocultural construído historicamente. A **tecnologia** aparece como instrumento de trabalho essencial, com destaque para o WhatsApp (para comunicação com a equipe de estagiárias) e os equipamentos de projeção (datashows). Entretanto, a escassez de recursos se impõe e, na realidade, há “[...] uma biblioteca que ainda caminha a passos lentos nessa questão de tecnologia” (Cecília, 2024, não paginado).

É notório que para a bibliotecária Cecília, a realização da ação educativa foi expressiva em sua trajetória profissional, mas compreendo que as marcas geradas estão em relação, também e ao mesmo tempo, com a visibilidade social gerada, pois, logo em sequência, ela destaca: “[...] nesse dia, a escola inteira estava lá assistindo ((mais especificamente, cerca de 250 alunas(os) do ensino médio integrado))” (Cecília, 2024, não paginado).

Ainda é importante ressaltar as marcas da contradição presentes nessa integração. Ao mesmo tempo em que essa ação educativa vai ao encontro da perspectiva de uma educação integral, já que “[...] o objetivo maior é esse, né? Integrar todas as áreas em uma só” (Cecília, 2024, não paginado), a atuação da bibliotecária Cecília expõe marcas da divisão social do trabalho. Assim como na vivência narrada pelo bibliotecário Aníbal, ela atua de forma exclusiva no apoio/colaboração para que a ação educativa se efetive. Indagada sobre esse aspecto, confirma: “[...] essa ação educativa é mais a ação de liderar mesmo [...] De organizar a parte de coordenação, chamar os alunos, ir de sala em sala [...] é essa parte mesmo de gestão, da liderança do projeto mesmo que eu fico mais incumbida em realizar” (Cecília, 2024, não paginado). Assim, considero que **o planejamento e o trabalho (que ainda não se dá na perspectiva da totalidade)** são elementos que constituem a ação educativa liderada pela bibliotecária Cecília. É a forma pela qual, nesse momento, lhe é possível atuar no ensino e lhe gera a intensidade emocional, expressa pela afirmação: “[...] **eu me sinto feliz** de também me aproximar desses espaços ((educacional e cultural))” (Cecília, 2024, não paginado). Contudo, apesar de identificado, esse aspecto emocional não estava tão expresso quanto nas demais entrevistas. Mostrava-se de forma mais sutil, mas isso não descaracteriza sua intensidade, já que é importante lembrar que a dimensão interiorizada das emoções é muito mais diversificada e ampla que sua dimensão externa (Palestra [...], 2020).

Considero que a manutenção dessa dualidade está inter-relacionada com o meio institucional no qual a bibliotecária Cecília está inserida, já que a ação educativa se configura

como “[...] uma possibilidade de a gente como profissional, **como técnico, transitar nesses espaços** ((educacional e cultural)), né? Muitas vezes, **não nos é negado, mas se exige o protagonismo** da nossa parte atuar nesses espaços” (Cecília, 2024, não paginado), já que, algumas vezes, esse trânsito está bloqueado e exige luta para sua transformação.

Em um momento posterior, no qual já narrava uma experiência associada a outro projeto que também coordena, ela expôs: “[...] é um projeto de ensino, agora **a gente conseguiu alterar a legislação para que o técnico pudesse** elaborar, construir, realizar e executar o projeto de ensino. Então, eu realizo dois projetos de ensino, inclusive, um com fomento, que é um clube de leitura afro” (Cecília, 2024, não paginado). Considero que a vivência relatada contribuiu, em alguma medida, para que ela *pudesse* efetivar seu direito, enquanto profissional da educação, de realizar projetos de extensão com fomento. Ela se refere aos editais de apoio a projetos de extensão que, geralmente, ofertam recursos financeiros e/ou bolsas de extensão para alunas(os) regulares vinculadas(os) aos projetos contemplados. Esses editais são normativas estabelecidas de formas diversas na RFEPCT. Em alguns, vincula-se o projeto de extensão, exclusivamente, à atividade docente e somente professoras(es) efetivas(os) podem submeter e pleitear fomento para suas ações. Outros editais já apontam para uma relativa abertura, admitindo que qualquer servidora/servidor com o título de doutor possa atuar como coordenador em projetos de extensão. Isso, na prática, se configura como um impedimento à participação de TAEs, pois grande parte destes não possui tal titulação. Assim, essa realidade vem sendo coletivamente questionada nas instâncias institucionais e já se percebem movimentos de transformação, como evidenciado pela bibliotecária Cecília. Muitos editais já alteraram as prerrogativas estabelecidas e quaisquer servidoras(es) efetivos podem participar do processo de seleção para a obtenção de apoio financeiro aos projetos que propõem, assim, “[...] chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática [...], mas deve ser compreendido como variável e dinâmico” (Vigotski, 1933-1934/2010, p. 691).

Indagada sobre a natureza dessas ações, a bibliotecária Cecília busca explicar um elemento que vai além do pedagógico e que interpreto como **produção da condição humana**. Nesse sentido, a bibliotecária Cecília afirma:

[...] a biblioteca, quando ela realiza essas ações ((educativas e culturais)), ela oportuniza os alunos serem quem eles querem ser. Acho que você possibilita ao aluno ser livre, porque aquele espaço de sala de aula convencional, muitas vezes não possibilita isso ((diz “não possibilita isso”

em tom de voz mais baixo)) [...] a biblioteca também como um apoio cultural para ele, para ele realizar as suas práticas culturais, **para ele ser, se criar, se identificar, se reconhecer** como artista por meio desses projetos culturais. Acho que a gente consegue ajudar os alunos nessa construção não somente no apoio pedagógico que a biblioteca também dispõe a fazer, mas além disso (Cecília, 2024, não paginado).

Esse trecho manifesta, de forma explícita e, ao mesmo tempo, contida, a compreensão das diferentes possibilidades que se estabelecem entre a educação formal e a educação não formal, as quais são fundamentais para que a relação de complementaridade entre elas se estabeleça. Relaciono a voz baixa da bibliotecária Cecília com o *barulhinho gritado* pelo bibliotecário Aníbal, correlacionando-os a partir de certo cuidado em expor as diferenças e/ou os conflitos inerentes ao meio. Quando a bibliotecária Cecília compartilha sua concepção de que, muitas vezes, a educação formal não possibilita às(aos) discentes serem livres, compreendo isso a partir da, ainda presente, educação bancária e autoritária que pode se efetivar na educação formal fazendo uso de métodos e estruturas institucionais mais imperativas nos âmbitos funcional, legal e curricular. Isso pode dificultar o desenvolvimento de ações educativas promotoras da aprendizagem dos saberes científicos e da democratização dos conhecimentos acumulados historicamente. A bibliotecária Cecília faz o contraponto a isso a partir da ação educativa narrada em sua vivência, destacando a possibilidade de interseção de diferentes conhecimentos socioculturais. Contudo, não é esse aspecto pedagógico que a bibliotecária Cecília busca ressaltar. Ela deseja evidenciar além disso. São as possibilidades de se criar, identificar, reconhecer e ser enquanto indivíduo social expressando “[...] o conjunto de relações sociais, encarnadas [em si]” (Vigotski, 1929/2000, p. 33). Isto é, “[...] a conversão do social em pessoal sem tirar ao indivíduo sua singularidade” (Pino Sirgado, 2000, p. 53), enfim, a produção de sua condição humana.

Colocando tal contexto e elementos em perspectiva, é possível inferir que a bibliotecária Cecília **vivenciou o projeto para a SNLB como** um processo de construção de seu protagonismo enquanto educadora na biblioteca e fora dela. Não só a ação educativa é processo de construção humana para as(os) discentes, mas é, ao mesmo tempo, processo de construção e de reconhecimento que a própria bibliotecária Cecília faz de si e de sua condição de profissional da educação. Uma construção que está em processo na/pela ação educativa desenvolvida. Trata-se de um agir em prol do alcance do “[...] bibliotecário sendo protagonista, é o bibliotecário sendo educador e a importância que a biblioteca tem de dialogar com esses espaços ((educativos e culturais)) que não são somente os espaços de atuação do profissional, para além da biblioteca” (Cecília, 2024, não paginado).

Assim, em síntese, outro elemento foi identificado além dos elementos constitutivos da natureza das ações educativas que também foram observados nas análises das narrativas das(os) bibliotecárias(os) entrevistadas(os) anteriormente (trabalho na perspectiva totalidade, trabalho que ainda não se dá na perspectiva da totalidade, o caráter formativo interseccionado (mediação cultural) e o planejamento). Esse elemento é a produção da condição humana (em correlação com a educação formal). Além disso, assim como para as(os) bibliotecárias(os) Milton e Denise, os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos essenciais para as ações educativas desenvolvidas pela bibliotecária Cecília. Contudo, ela ressalta, mais uma vez, a escassez de investimentos em instrumentos tecnológicos destinados à biblioteca.

Em síntese, apresento o quadro do referencial analítico que balizou a realização da análise de dados da vivência da bibliotecária Cecília.

5.4.6 O trabalho como princípio educativo e outros elementos expressos por Elpídio

Por intermédio da entrevista concedida pelo **bibliotecário Elpídio** (homem, representante do Sul brasileiro, 9-12 anos de trabalho na RFEPCT), identificou-se o trabalho como princípio educativo e outros elementos constitutivos da natureza das ações educativas desenvolvidas. A seguir, apresento o contexto sócio-histórico do entrevistado e analiso tais elementos.

O bibliotecário Elpídio já atuou em duas diferentes bibliotecas da RFEPCT e, entre os anos de 2023 e 2024, realizou frequentemente ações educativas em seu contexto de trabalho. Ele se apresenta como “[...] um cara tímido, não costumo falar muito. Eu sou bem quieto” (Elpídio, 2024, não paginado) e que está *tentando aprender* mais sobre educação. A entrevista concedida por ele foi a mais breve dentre as realizadas. A vivência narrada versa sobre o desenvolvimento de palestras relacionadas à pesquisa e à normalização com enfoque para o uso de algumas das normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Assim como outras(os) entrevistados, ao descrever sobre si e sobre sua trajetória, o bibliotecário Elpídio direcionou sua explanação aos aspectos profissionais. Evidenciou que não conhecia muito sobre a profissão ao escolher a graduação em biblioteconomia. No ano em que se formaria, foi aprovado no concurso da polícia militar de seu estado, atuando na função ao longo dos quase cinco anos seguintes. Então, passou a prestar outros concursos públicos visando à possibilidade de exercer a profissão de bibliotecário. Posteriormente, foi aprovado para uma das unidades da RFEPCT localizada a 200 km de sua cidade de origem e, após sete anos nessa biblioteca, conseguiu ser removido para outra unidade menos distante (50 km), na qual atua desde então.

Logo no início da entrevista, percebi uma evidenciação do movimento na narrativa do bibliotecário Elpídio que se materializava por meio do verbo *tentar* (verbo como expressão da ação; movimento). Ele o utilizou, inclusive, em sua concepção do que seriam as ações educativas que realiza.

[...] como ação educativa, eu penso que o bibliotecário, como um mediador nesse processo de ensino e aprendizagem, **nós devemos tentar oferecer** um melhor serviço para que o estudante consiga, além de utilizar a biblioteca [...] para a leitura, né? Também um ambiente saudável, aconchegante para ele, né? (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

Diferentemente da *mediação informacional* apontada pela bibliotecária Denise, o bibliotecário Elpídio salienta o papel mediador da(o) bibliotecária(o) de maneira ampla. Assim sendo, compreendo que, no processo de ensino e aprendizagem, a(o) profissional bibliotecária(o) atua como sujeito que, se utilizando de instrumentos e signos, medeia o contato das(os) discentes e outros sujeitos da comunidade atendida com o mundo, ou seja, é uma atuação que viabiliza o contato com o mundo sócio-historicamente construído.

Assim como a bibliotecária Denise, ele compreende que *tentar oferecer* um melhor serviço à/ao estudante é um dever da classe bibliotecária que atua em instituições educativas. Esse movimento expresso no *tentar* pode ser justificado pelos aspectos estruturais e conjunturais presentes no meio e que podem impactar o alcance dessa intencionalidade, pois, “[...] intenções são intenções contingentes. São ‘**estímulos para a ação**’ ou forças motivadoras da vida. A vida é contingente sob muitas circunstâncias” (Rieber; [Vigotski], 2024, p. [38], grifos meus).

A vivência da palestra sobre a utilização das normas ABNT desenvolvida e relatada na entrevista expõe, dentre vários outros aspectos, a dinâmica entre a intencionalidade do *tentar oferecer* e as contingências presentes na vida profissional do bibliotecário Elpídio naquele contexto específico. Tal vivência ocorreu em seu primeiro ano como bibliotecário da RFEPCT, momento que não possuía experiência profissional anterior na área, além de estar atuando em uma instituição e cidade desconhecidas. A biblioteca era *uma coisa nova na cidade*, e ele, um *cara de fora* daquela localidade. Essa vivência, logo de início, aponta para o contexto desafiador impresso no meio e, ao mesmo tempo, a relação disso com uma significativa particularidade do meio: **a demanda institucional** para o desenvolvimento de ações educativas. O bibliotecário Elpídio relata que essa demanda surgiu no contexto de organização de uma feira tecnológica na unidade da RFEPCT. Trata-se de “[...] uma feira que ocorre anualmente [...], mas essa era a primeira feira. Depois começou a ser anual. Então, a direção foi até a biblioteca e conversou comigo. Perguntou se eu poderia auxiliar de alguma forma. E aí eu tive a ideia dessa palestra” (Elpídio, 2024, não paginado).

Cabe demarcar a diferenciação na origem da demanda pela ação educativa. Diferentemente das outras vivências, surge aqui uma demanda institucional que aponta para uma visibilidade da biblioteca e de sua função educativa, demarcada na iniciativa da direção da instituição em buscar o auxílio do bibliotecário Elpídio. Isso retrata que a invisibilidade mencionada pelas(os) demais bibliotecárias(os) pode até ser considerada preponderante, mas não é absoluta.

De outro lado, assim como na vivência de outras(os) bibliotecária(os), o **diálogo** também é uma particularidade que se faz presente na gênese da ação educativa narrada. Além disso, a **liberdade** como um elemento constitutivo da ação educativa desenvolvida. Isso fica demarcado na escolha pela tipologia da ação a ser desenvolvida, bem como na definição de sua temática.

A ideia da palestra sobre a utilização das normas ABNT não foi aleatória. Há um componente sócio-histórico e emocionado vinculado a isso, pois “[...] a experiência social e a experiência histórica não constituem coisas distintas do ponto de vista psicológico, uma vez que elas não podem ser efetivamente separadas e são sempre dadas juntas” (Vigotski, 1925/2023, p.57). Assim, por meio de questões de aprofundamento direcionadas a essa escolha, surge na narrativa a figura de uma das professoras da época de graduação de Elpídio. Ele se recorda dela, menciona seu nome e sobrenome e expressa um semblante alegre que possibilita, inclusive, um inédito sorriso aberto ao longo da entrevista. Narra que ela “[...] era na parte mais técnica, né? Uma professora (pausa). Aprendi bastante com ela. [...] a parte técnica, catalogação ((risos)). Ensinou bem ((semblante alegre, riso aberto))” (Elpídio, 2024, não paginado).

Tal demanda institucional se mostra coerente com as bases da educação profissional e tecnológica (EPT), já que a indissociabilidade *trabalho↔educação* é um fato existencial humano e um princípio pedagógico (Nosella, 2007). Contudo, o cenário observado até aqui, por meio da análise das entrevistas anteriores, apontava para a intencionalidade/desejo das(os) profissionais bibliotecárias(os) de atuar, efetivamente, na educação como forma de enfrentamento às condições estruturais (hiato entre a educação e a biblioteconomia brasileiras) e conjunturais (TAEs limitados às ações de cunho administrativo no contexto institucional da RFEPT) expressas no meio. É importante salientar, ainda, o drama social evidenciado por essa demanda institucional. O campo da EPT expressa um nítido movimento de luta em prol da expansão da oferta da educação integral no território nacional, mas o efetivo brasileiro de profissionais da educação ainda não alcançou um amplo quantitativo de profissionais com formação continuada específica em EPT. Ações como o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado em rede nacional, buscam equilibrar esse descompasso diante da necessidade expressa no cotidiano institucional.

Essa necessidade formativa é evidenciada, por exemplo, no drama reconhecido na vivência relatada por meio dessa entrevista. O bibliotecário Elpídio *queria* atender a demanda de ações educativas requeridas pela instituição (por meio da figura da direção), mas compreende que *deveria* aprender mais sobre educação. Naquele momento relatado na vivência, o bibliotecário Elpídio não possuía formação específica na área da educação. Já no

momento da entrevista, em que já é egresso do ProfEPT, ainda reconhece: “[...] eu tenho que aprender bastante. Aprender bastante [...] não tenho a parte da pedagogia, mas até **estou tentando aprender mais** sobre isso” (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus). Mais uma vez, a dinâmica do movimento realizado por ele pode ser identificada no gerúndio do verbo *tentar*.

Essa vivência diz respeito à primeira ação educativa desenvolvida pelo bibliotecário Elpídio:

Eu posso te dizer que essa primeira que eu fiz, eu fiquei surpreso porque é um assunto que os alunos (pausa) [...] então era uma coisa nova na cidade também. Então, (pausa) eu fui lá, um um (pausa) cara de fora, recém-chegado na cidade, né? (pausa) oferecer essa palestra. E eu entrar no auditório, o auditório completamente cheio. Assim, sabe? Eu **fiquei surpreso, fiquei nervoso e feliz também**. Tudo bem, os alunos também não conheciam muito, mas a gente sabe que é uma coisa chata para quem não (pausa) pra quem não (pausa) coisa muito técnica. Eu fiquei surpreso, gostei. Fizeram bastante perguntas, mostraram bastante interesse. Eu gostei muito. Fiquei feliz, como te falei, e nervoso, claro (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus).

É possível perceber a intensidade emocional que está atrelada a essa vivência e a forma com a qual o trabalho realizado se configurou como princípio educativo. O desafio inerente à demanda institucional foi enfrentado e “[...] quando eu olhei aquilo ali, o auditório cheio, eu pensei: meu Deus, e agora? Mas consegui desenvolver bem. **Consegui, mas me surpreendi até comigo mesmo nessa parte**” (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus). Uma surpresa que pode ser explicada pela correlação *personalidade↔meio*, já que ele se considera “[...] um cara tímido, não costumo falar muito. Eu sou bem quieto” (Elpídio, 2024, não paginado) que estava atravessando uma situação na qual precisava atuar diante de um auditório cheio. Além disso, uma surpresa, talvez, com o desenvolvimento da capacidade humana de aprender e transformar a realidade no/pelo trabalho. E não se trata aqui do *aprender fazendo*. Considerar **o trabalho como princípio educativo**, visto como elemento da ação educativa do bibliotecário Elpídio, equivale a dizer que “[...] o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. [...] Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Ramos, [2008], p. 4).

Assim, compreendo que o bibliotecário Elpídio **vivenciou a palestra sobre a utilização das normas ABNT como** uma tentativa (bem sucedida) de aproximação com a área educacional. Inclusive, aponta que não vê sentido em trabalhar por “[...] 30 anos, 35 anos [e] só vou [...] catalogar um livro, colocar um livro na estante, emprestar. Acho que não faz

muito sentido viver só assim. Toda a nossa trajetória ((profissional)) que é longa, né? ((tom irônico ao se remeter às alterações trazidas pela reforma previdenciária/2019))” (Elpídio, 2024, não paginado). É fato que o tratamento, a organização e a disseminação da informação são cruciais para a construção social do conhecimento, entretanto, ele pôde construir novos sentidos e necessidades de correlação dessas ações biblioteconômicas com a área educacional.

Contudo, a realidade empírica se impõe e precisa ser criticada. A escassez de servidoras(es) na biblioteca foi, mais uma vez, evidenciada. O bibliotecário Elpídio expõe a dúvida sobre se essa situação seria uma questão regional, mas diante dos dados analisados nesta pesquisa, já é possível inferir que se trata de um problema de ampla ocorrência na RFEPCT. Ele questiona e, em seguida, esclarece:

[...] não sei se é a tua realidade aí em São Paulo, mas aqui no Sul, a biblioteca, **são poucos servidores trabalhando**. Então, muitas vezes, é um por turno. Então, isso complica bastante. Também vai do apoio da direção e também da nossa força de vontade. Muitas vezes, se você vai ter que sacrificar o teu horário que seria da folga ou a direção dá o apoio dela: **fecha a biblioteca nesse período** ((para realização da ação educativa)), porque não tem o que fazer. Muitas vezes acontece isso (Elpídio, 2024, não paginado, grifos meus)

Essa questão já foi discutida anteriormente. Entretanto, há que se registrar que nem o sacrifício do direito ao descanso da(o) profissional bibliotecária(o) e nem o sacrifício do direito ao amplo acesso à biblioteca podem ser considerados soluções para a escassez de trabalhadoras(es) alocadas(os) nas bibliotecas da RFEPCT. Não há que se exigir *força de vontade* das(os) servidoras(es) para mediar tal problemática. É dever do Estado a garantia de plenas condições de trabalho nas instituições públicas.

A perspectiva vigotskiana preconiza que as vivências marcam o curso do desenvolvimento (Rodríguez Arocho, 2023, p. 57), diante disso, foi possível identificar as transformações a ela associadas. “[...] Inclusive, depois ((da realização da ação educativa)) a chefe de ensino até [o] convidou para realizar um projeto de ensino” (Elpídio, 2024, não paginado). Destaco, também, a busca do bibliotecário Elpídio pelo mestrado profissional em EPT. Além disso, a perspectiva de desenvolvimento aponta para um dever de estudos que

correlacionam educação e biblioteconomia. A partir de todo o vivido, ele manifestou o desejo de, no doutorado, pesquisar sobre a temática de *alfabetização midiática*¹⁴⁰.

Por fim, indagado sobre os elementos que compõem a natureza das ações educativas que realiza, o bibliotecário Elpídio apresentou dificuldades de responder tal questão. “[...] Não é uma pergunta fácil de responder (pausa). É (pausa). Pois é, não sei. (pausa). Eu acho que planejamento, organização, acho que isso é a base para uma boa ação. Depois, contar com a colaboração dos demais colegas, e da direção, e professores” (Elpídio, 2024, não paginado). De fato, é uma questão bastante complexa. A resposta apresentada foi suficiente e se correlacionou com elementos já identificados por outras(os) colegas de profissão, com destaque para **o planejamento e o trabalho na perspectiva da totalidade**, atuando “[...] na formação tanto escolar quanto cidadã dos discentes” (Elpídio, 2024, não paginado).

Cabe, ainda, pontuar que o bibliotecário Elpídio concebe a tecnologia como instrumentos ocasionais que têm apoiado seu contexto de trabalho, mas a partir de uma perspectiva não determinista. Ele destaca o uso do Instagram e do WhatsApp como facilitadores da comunicação com a comunidade, expondo que a tecnologia “[...] faz parte, sim, né? Não tem como fugir delas. Não podemos tratar como essenciais, que sem a tecnologia não vamos conseguir fazer nada. Não é desse jeito que eu vejo. Mas ajuda bastante, né? Ajuda bastante” (Elpídio, 2024, não paginado). E, mais uma vez, diante da dinâmica do movimento expresso pelo *tentar*, ele ressalta um cuidado sobre esse aspecto: “[...] tentar usar ((as tecnologias)) sempre da melhor forma possível” (Elpídio, 2024, não paginado).

Dessa forma, em síntese, foi possível observar elementos constitutivos da natureza das ações educativas anteriores e presentes na vivência do bibliotecário Elpídio. São eles: o trabalho como princípio educativo; o trabalho na perspectiva da totalidade; a liberdade; e o planejamento. Ademais, assim como apontado pelas(os) bibliotecárias(os) Maria José e Aníbal, a tecnologia é considerada instrumento ocasional e não determinista para o desenvolvimento das práticas educativas realizadas.

Segue-se, em síntese, o quadro do referencial analítico que mediou a realização da análise de dados da vivência do bibliotecário Elpídio.

¹⁴⁰ Conjunto de conhecimentos direcionado às formas adequadas de “[...] acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva [...]” (UNESCO, 2016, p. 19).

quadros apoiaram a identificação da recorrência quantitativa de tais elementos no conjunto geral das vivências analisadas. Para a melhor compreensão dos dados a seguir, algumas observações são relevantes: o “X” indica que o elemento está explicitamente presente nos dados analisados; a expressão “presença de forma implícita” aponta que a presença identificada é fruto de uma interpretação da pesquisadora acerca dos sentidos expostos pelas(os) entrevistadas(os). Além disso, o quadro 12 busca apontar a correlação entre os elementos observados (dimensão ontológica) em associação com a dimensão teleológica presentes nas ações educativas. Já o quadro 13 indica, de forma específica, uma visualização de como as(os) bibliotecárias(os) compreendem a presença/relevância da tecnologia no desenvolvimento das ações educativas (último dos objetivos específicos delineados nesta pesquisa).

Quadro 12 – Conjunto de elementos observáveis nas ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT: uma compreensão a partir dos dados obtidos nas entrevistas

Elementos observáveis articulados entre si	Bibliotecárias(os) entrevistadas(os)					
	Maria José	Milton	Aníbal	Denise	Cecília	Elpídio
Caráter formativo interseccionado (mediação cultural) = elemento que viabiliza a formação integral como base da educação profissional e tecnológica (EPT), a partir da interseção do conhecimento sociocultural construído historicamente. ↑.l.		X			X	
Exigência do direito do espaço de biblioteca = a ação educativa é constituída por um agir político em defesa da biblioteca (equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo). Busca a defesa não só do espaço físico, mas, também, do valor social (dimensão axiológica) da biblioteca e do trabalho bibliotecário. ↑↓			X			
Liberdade (tipologia, conteúdo e realização das AEs) = expressão da individualidade social consciente do sujeito e possibilidade de livre-escolha entre alternativas concretas que se apresentam na realidade objetiva ↑↓	X	X	X	X		X
Mediação informacional = ação objetiva visando à apropriação da informação que atenda a necessidade informacional discente. Ou, ainda, comunicação mediada da informação; esforço comunicativo para adequação da linguagem educativa, viabilizando, em	X			X		

maior medida, a apropriação da informação. O caminho que vai da linguagem básica à rebuscada ou, dito de outra forma, a busca por uma comunicação verbal compreensível e que se converta em fator de desenvolvimento dos conceitos e conteúdos ensinados.

Planejamento = inclui a organização das etapas de desenvolvimento da ação educativa e a consciência teórica que busca superar o senso comum do praticismo em direção à efetivação de uma práxis educativa (união indivisível *teoria↔prática*).

↑↓

Produção da condição humana (em correlação com a educação formal) = possibilidades de se criar, identificar, reconhecer e ser enquanto indivíduo social expressando o conjunto de relações sociais, encarnadas em si; é a possibilidade de conversão do social em pessoal sem tirar do indivíduo sua singularidade.

↑↓

Trabalho como princípio educativo = inter-relacionado com as premissas da educação profissional e tecnológica (EPT) na qual o trabalho é entendido como um pressuposto fundante do *devenir* humano e sua presença é fundamental no contexto educacional e nas ações educativas desenvolvidas. Tem uma intenção ontologicamente voltada ao processo de humanização do homem em seu sentido amplo.

↑↓

Trabalho (que ainda não se dá na perspectiva da totalidade) = apoio/colaboração intersetorial/interdisciplinar; apoio da educação não formal à educação formal; colaboração interdisciplinar entre sujeitos/setores institucionais/saberes com finalidades de solução de problemas presentes no contexto educacional; manutenção da divisão social do trabalho (trabalho intelectual *versus* trabalho manual/produtivo).

↑↓

Trabalho (na perspectiva da totalidade) = expressão da integração; ação na perspectiva de uma educação integral, que relaciona *trabalho↔educação*, *educação↔biblioteconomia*, *educação formal↔educação não formal*, *alunos(as)↔egressas(os)*, *docentes↔TAEs*, *RFEPCT↔outras instituições de educação* e *RFEPCT↔comunidade local*. Não no sentido do mero somatório de partes, mas, sim, de uma integração que intenciona a constituição de uma totalidade.

↑↓

X	X	X		X	X
				X	
X					X
				X	
X	X		X	X	X

Aspecto teleológico observável	Maria José	Milton	Aníbal	Denise	Cecília	Elpídio
Ampliação da visibilidade social da biblioteca e do trabalho bibliotecário no âmbito educacional = aspecto teleológico presente e em correlação aos elementos ontológicos das ações educativas. Trata-se do estabelecimento prévio e consciente dos fins a serem atingidos; a finalidade da ação que, de forma ampla, enfrenta o hiato histórico entre biblioteconomia e educação no Brasil e na RFEPCT.	Presença de forma implícita	Presença de forma implícita	X	Presença de forma implícita	X	

Fonte: desenvolvido pela autora, 2025.

Quadro 13 – Presença/relevância da tecnologia nas ações educativas realizadas por bibliotecárias(os) da RFEPCT

Presença/relevância da tecnologia	Bibliotecárias(os) entrevistadas(os)					
	Maria José	Milton	Aníbal	Denise	Cecília	Elpídio
Tecnologia como instrumento ocasional (e não determinista) = a depender do contexto ou circunstância os recursos podem se configurar como um instrumento que atravessa o desenvolvimento das ações educativas investigadas, potencializando-as ou limitando-as.	X		X			X
Tecnologia como instrumento essencial = vista como um instrumento de trabalho que viabiliza o desenvolvimento das ações educativas.		X		X	X	

Fonte: desenvolvido pela autora, 2025.

No capítulo a seguir, apresentarei os resultados desta pesquisa. A construção se dará pautada no movimento de busca pelo que é essencial na natureza das AEs (como possibilidade e não como norma), unificando o expresso pelo coletivo a partir dos dados oriundos dos questionários e das entrevistas, interrelacionando-os.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

– Encontrou o que procurava? – perguntou o bibliotecário à sua saída (Melot, 2019, p. 128).

Volto agora a um problema ontológico: quanto mais uma coisa é complexa, tanto mais ilimitado – seja extensivamente, seja intensivamente – é o objeto diante do qual se encontra a consciência do homem, de modo que **mesmo o melhor saber só pode ser um conhecimento relativo e aproximativo**. Se reconheço X e Y como propriedades de um objeto, nada me dará jamais a garantia de que não estejam presentes também Z e outras propriedades [...] (Lukács, 1966/2014, p. 29).

A citação anterior sintetiza a principal característica deste capítulo: a apresentação e discussão de resultados relativos e aproximativos. Investigar como bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional é um problema de cunho ontológico complexo, com amplas possibilidades de respostas. Sendo assim, as explanações que se seguem buscam identificar os elementos essenciais dentre os elementos gerais detectados por meio dos questionários e das entrevistas aplicados, apontando, dessa maneira, o caráter distintivo e a especificidade de tais ações educativas. Contudo, trata-se daquilo que esta pesquisa pôde identificar e não da completude dos elementos existentes na natureza do objeto.

Assim, neste capítulo, apresento uma síntese a partir da visão dialética do conjunto dos resultados obtidos a partir da análise dos dados levantados por meio dos questionários e entrevistas aplicados. Direciono-me à problemática central desta pesquisa, buscando identificar como profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional. Reafirmo que a investigação ontológica desse objeto considera a particularização de tais ações educativas no rol da universalidade educacional, mas, ao mesmo tempo, busca revelar as singularidades presentes e não ocultar as contradições que as constituem.

Os resultados apresentados adiante foram obtidos a partir de um desenho de pesquisa estruturado na abordagem *quantitativa↔qualitativa* o qual permitiu a correlação entre dados quantitativos (numéricos) e dados qualitativos (textuais) para a geração da síntese, isto é, a efetivação da triangulação.

As ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os) da RFEPCT possuem diferentes elementos essenciais, os quais as identificam e as particularizam no coletivo de atos educativos desenvolvidos na instituição, sobretudo em relação às práticas

educativas docentes. Adiante, apresento os cinco elementos essenciais identificados.

O critério utilizado para a ascensão dos três primeiros elementos do nível geral à proeminência de essenciais foi estabelecido a partir da vasta recorrência desses elementos gerais nas entrevistas e, ao mesmo, pela possibilidade de sua explícita identificação por meio dos dados obtidos por meio dos questionários. Conforme expresso no quadro 12, os elementos mais frequentemente identificados ao longo das vivências analisadas foram **o trabalho na perspectiva da totalidade, a liberdade e o planejamento**. Esses três elementos foram mencionados por cinco das(os) seis bibliotecárias(os) entrevistadas(os) (83% do total de sujeitos). Já o caráter formativo interseccionado (mediação cultural), a mediação informacional, o trabalho como princípio educativo e o trabalho que ainda não se dá na perspectiva da totalidade apresentaram apenas duas menções cada. Ainda, a exigência do direito do *espaço de biblioteca* e a produção da condição humana (em correlação com a educação formal) alcançaram somente uma menção cada.

Contudo, um critério meramente quantitativo não é suficiente para sustentar tal resultado de forma consistente. Tal quantificação é uma informação relevante, mas se ampara na interdependência dinâmica com o efetivo teor dos dados qualitativos oriundos dos questionários e entrevistas, integrando-os. E, como não poderia deixar de ser, começo tal exposição pela dimensão ontológica do trabalho.

Assim como o trabalho “[...] da produção de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (Saviani, 1984, p. 1) constitui a natureza da educação, a natureza da ação educativa desenvolvida pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT também está pautada no ato produtivo do trabalho. Dessa forma, a dimensão particular (ação educativa) constitui a unidade da universalidade educacional cujo objetivo é a formação da humanidade em cada sujeito social (Saviani, 1984). Entretanto, há especificidades que singularizam a ação educativa na RFEPCT, dentre elas, a consciência profissional de que esse trabalho é expressão da educação integral, isto é, para além de um somatório de partes, é um ato produtivo que vai em direção ao alcance da totalidade. Ademais, possui uma dimensão teleológica de enfrentamento à fragmentação entre as áreas da educação e da biblioteconomia associada à sua dimensão ontológica.

O trabalho na perspectiva da totalidade, no âmbito da educação omnilateral (Frigotto, 2012), é um elemento essencial que constitui a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT. Além de ter se mostrado recorrente nas vivências relatadas, esteve presente nos dados oriundos dos questionários. Isso fica

materializado na construção de uma *espécie de definição* de ação educativa (Quadro 4) que se caracteriza *a partir do sistema de interações* no qual as ações educativas estão imersas, e expõe que “[...] não há como os bibliotecários atuarem educativamente isolados em suas bibliotecas” (Vilma, 2024, não paginado), já que “[...] o objetivo maior é esse, né? Integrar todas as áreas em uma só” (Cecília, 2024, não paginado). Essa integração que fundamenta o trabalho de desenvolvimento de ações educativas por bibliotecárias(os) inclui, *trabalho↔educação, educação↔biblioteconomia, educação formal↔educação não formal, alunos(as)↔egressas(os), docentes↔TAEs, RFEPCT↔outras instituições de educação e RFEPCT↔comunidade local*. Cabe destacar a integração *educação↔biblioteconomia* por conta da relevância histórica que isso expressa, já que “[...] descoladas historicamente da vida social, educacional e cultural, nossas bibliotecas chegaram ao século XXI existindo apenas como episódios pontuais em nossos processos formativos” (Perrotti, 2023, p.[6]). Por isso, o trabalho na perspectiva da integração é elemento fundante e, ao mesmo tempo, imperativo.

Compreendo que o *trabalho como princípio educativo* é uma dimensão do trabalho na perspectiva da totalidade. Isto é, expressão de superação da dicotomia *trabalho↔educação*. Sendo assim, esse elemento geral apresenta uma conexão recíproca com o elemento essencial do trabalho na perspectiva da totalidade, constituindo-o.

Considerando a coexistência dos contraditórios, os dados apontam que o trabalho na *perspectiva da totalidade* está ligado ao trabalho dual, isto é, *o trabalho que ainda não se dá na perspectiva da totalidade*. Ambos estão interligados e constituem uma unidade de contrários marcadamente evidenciada na vivência da bibliotecária Cecília. Ao mesmo tempo em que ela compreende que a biblioteca *não caminha sozinha* e que há a necessidade de direcionar seu trabalho para a interação com a educação e a atuação no ensino (*educação formal↔educação não formal*), ela apenas se aproxima dessa totalidade, atuando exclusivamente nas dimensões de organização, gestão, apoio, colaboração etc. Assim, expõe a divisão social do trabalho (trabalho intelectual *versus* trabalho manual/produtivo). Apesar de a bibliotecária Cecília se sentir feliz com a *aproximação desses espaços* educativos, interpreto que ela ainda não *se sente parte* dessa totalidade.

Entretanto, compreendo que o trabalho não se encontra cristalizado, mas sim em constante movimento. Os objetivos previstos nesta pesquisa não preveem a investigação sobre a direção efetiva desse movimento, mas, considerando a ampliação da luta em prol da expansão da educação integral no país e a ampliação das possibilidades de formação continuada no campo da educação profissional e tecnológica (EPT) para as(os) técnico-

administrativos em educação (TAEs), infere-se que o trabalho que ainda contém marcas da dualidade possa progressiva e historicamente ser transformado em direção à perspectiva da totalidade. É em favor dessa transformação que trabalho enquanto bibliotecária da RFEPCT e, em alguma medida, para a qual almejo contribuir.

Além disso, **a liberdade** também é um elemento essencial que constitui a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT. Esse elemento é expresso em associação com a individualidade consciente de cada sujeito social, isto é, a tipologia, o conteúdo e o próprio desenvolvimento da ação educativa se constituem a partir das possibilidades de livre-escolha existentes em dado momento sócio-histórico. Esse elemento está expresso na diversidade de tipologias desenvolvidas pelas(os) participantes da pesquisa (Tabela 1, com 33 diferentes tipologias de ações educativas), e até mesmo no entrecruzamento *vida↔ação educativa*, que, associado à liberdade ontológica da ação, gerou marcas na memória sobre a época quando “[...] a galera do bar saia do bar, ia recitar poesia lá e voltava pro bar. ((risos))” (Milton, 2024, não paginado).

A comparação entre práticas educativas (inerente à educação formal) e ações educativas (que dizem respeito à educação não formal), pode auxiliar na compreensão interpretativa dessa liberdade. A realização da prática educativa, mais especificamente o ensino, como, por exemplo, a aula, é inerente à natureza própria da educação formal. Entretanto, as ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT se dão em um meio que carrega as especificidades da educação omnilateral e, nesse sentido, precisam ser constituídas por possibilidades multifacetadas de tipologias e de conteúdos que propiciem o ato de trabalho na perspectiva da totalidade. Não há, legal ou institucionalmente, uma delimitação curricular das ações educativas desenvolvidas por essas(es) profissionais. É fato que há correlações com os projetos político-pedagógicos dos cursos ofertados, mas as tipologias, frequência, duração, nível escolar/acadêmico do público etc. se dão a partir das possibilidades de livre-escolha expressas no concreto real. Outra comparação: as políticas meritocráticas de avaliação do desempenho do trabalho docente (controle, estreitamento curricular, tentativas de padronização, produtividade, responsabilização por resultados etc.) têm causado danos evidentes e cada vez maiores às práticas educativas (Fernandes, 2020; Frigotto, 2010; Freitas, 2012). Entretanto, não se observa, diretamente, tal ataque voltado às ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os).

O planejamento é mais um dos elementos essenciais que constituem a natureza das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. Trata-se da

concepção e da estruturação de todas as etapas de desenvolvimento da ação educativa. Esse elemento essencial está associado, também, à construção de uma consciência teórica em direção à efetivação de uma práxis educativa (união indivisível *teoria↔prática*), superando, assim, o senso comum. Esse elemento se mostrou associado à *espécie de definição valorativa* da ação educativa (Quadro 4) e especificado de forma ampla ao longo dos dados obtidos por meio dos questionários. A intencionalidade, a presença de objetivos e metodologias e a consideração do público a ser atendido são nuances do planejamento. Nesse sentido, a bibliotecária Cordélia (2024, não paginado) aponta: “[...] Considero o planejamento um dos elementos prioritários para o desenvolvimento de uma ação educativa”, por isso a importância da formação continuada como, por exemplo, o mestrado que “[...] ensina uma metodologia, um objetivo, o porquê que você vai fazer aquilo ((a ação educativa))” (Maria José, 2024, não paginado).

A especificidade desse planejamento se expressa por meio do desafio de desenvolver ações educativas para sujeitos que estejam trilhando diferentes caminhos formativos, possuam diferentes idades e se encontrem em diferentes níveis educacionais. Por exemplo, há ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) que, de forma concomitante, atendem alunas(os) do ensino médio integrado e do ensino superior. A integração de diferentes níveis e modalidades de ensino da RFEPCT (verticalização da educação básica até a pós-graduação) confere ao processo de planejamento da ação educativa ainda mais importância, já que é “[...] fundamental entender [...] o perfil a quem se destina, [...] seus gostos e necessidades” (Zila, 2024, não paginado) para, só então, “[...] organizar [...] chamar os alunos, ir de sala em sala [...]” (Cecília, 2024, não paginado). Além disso, a possibilidade de parcerias com a área de extensão, claramente marcada nos dados, amplia ainda mais a diversidade do público participante (sujeitos da comunidade local e instituições parceiras) e requer um planejamento ainda mais efetivo. Também cabe pontuar que esse planejamento ganha camadas de complexificação diante da diversidade de tipologias de ações educativas propostas (Tabela 1).

Já o critério estabelecido para a determinação dos dois outros elementos essenciais se deu no caminho inverso. **A mediação informacional e a mediação cultural (caráter formativo interseccionado)**, apesar de se mostrarem quantitativamente menos expressivas nos dados obtidos por meio das entrevistas (Quadro 12), possuem tamanha contundência ao longo dos dados obtidos por meio dos questionários que é primaz as alçar à condição de elementos essenciais. Começo, como não poderia deixar de ser, pela mediação informacional.

A mediação informacional é um elemento essencial que constitui a natureza das

ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT. A informação ou, mais especificamente, a mediação da informação, é o principal objeto de trabalho da(o) bibliotecária(o). Assim sendo, sua demarcada presença nas ações educativas realizadas é congruente. Essa substancialidade se apresentou de diversas maneiras nos dados analisados. A delimitação da *espécie de definição substancial* (Quadro 4) evidenciou que as ações educativas “[...] são práticas intencionais de mediação da informação [...]” (Maria Carolina, 2024, não paginado) que possibilitam “[...] a intermediação de conhecimentos” (Naurican, 2024, não paginado). Além disso, foi ressaltado que as ações educativas são “[...] planejadas para favorecer o interesse, a busca e o uso de informações de âmbito cultural, histórico, científico e tecnológico” (Irene, 2024, não paginado) e promovem o “[...] empoderamento informacional por meio de habilidades em lidar com a informação, seja em meios digitais ou não” (Edson, 2024, não paginado). Essa voz coletiva que evidencia a presença da mediação informacional no âmago das ações educativas exprime a construção de uma definição de ação educativa que é condizente com todas as 33 tipologias identificadas nesta pesquisa (Tabela 1). Cabe, ainda, apontar que a prática educativa (educação formal), de forma inequívoca, envolve a mediação informacional em sua estrutura, mas o trabalho bibliotecário de desenvolvimento de ações educativas o faz de maneira particularmente intencional e central, especificando-o. Isso nos permite, assim, eleger a essencialidade desse elemento nas ações educativas investigadas. É importante mencionar, ainda, que o aprofundamento desse aspecto, gerado pela coleta de dados por meio das entrevistas, sobretudo na vivência da bibliotecária Denise, revelou a existência, inclusive, de um esforço comunicativo para a adequação da linguagem educativa, viabilizando, intencionalmente, a apropriação da informação. Assim, a mediação da informação transforma o caminho pelos quais dados e informações são transformados em conhecimento. O caminho no qual a informação está posta pode ser espinhoso, denso e de difícil caminhada. Assim, sobretudo no contexto da EPT, não basta apenas tratar e disponibilizar a informação. A mediação informacional se torna fundamental para transformar esse caminho, tornando-o mais palmilhável e propiciando novas construções de *significados↔sentidos*. Isso se relaciona diretamente com a mediação cultural, já que, para Vigotski, a cultura é a natureza transformada. Nesse sentido, a ação educativa desenvolvida por bibliotecárias(os) da RFEPCT é, também, a materialização da transformação da informação por meio do trabalho educativo.

A mediação cultural (o caráter formativo interseccionado) também é um dos elementos essenciais que constituem a natureza das ações educativas desenvolvidas pelas(os)

bibliotecárias(os) da RFEPCT, contribuindo para a formação integral dos sujeitos a partir da interseção do conhecimento sociocultural construído historicamente. Esse elemento essencial se fez presente nos dados obtidos por meio dos questionários e que permitiram o delineamento da *espécie de definição substancial*. Nesse contexto, declaradamente, as ações educativas “[...] são atividades culturais” (Yvonne, 2024, não paginado, grifos meus) e, mais especificamente, “[...] são atividades culturais elaboradas e implementadas pela equipe da biblioteca” (Sylvio, 2024, não paginado, grifos meus). Além disso, esse elemento essencial se mostrou presente, ao mesmo tempo, na *espécie de definição a partir da ação realizada*. Por meio dela, a diversidade emergiu e revelou possibilidades culturais plurais presentes nessas ações, também expressas na Tabela 1. Como exemplos, os dados apontam para a realização de clubes do livro/clubes de leitura, exposições, reprodução de filmes/cinema, projetos sobre poesia, fomento à criatividade e expressão, além de saraus.

É importante acrescentar a esses resultados que os dados obtidos por meio dos questionários e o aprofundamento realizado por meio das entrevistas revelaram, para além dos objetivos delineados nessa pesquisa, a existência de uma **dimensão teleológica** associada à dimensão ontológica das ações educativas. Isto é, as ações educativas desenvolvidas pelas(os) profissionais da RFEPCT, possuem a finalidade, estabelecida prévia e conscientemente, de enfrentamento à *invisibilidade* e da *não importância* institucional (uma nuance do hiato histórico entre biblioteconomia e educação no Brasil). Assim, o ***ser visto e ser reconhecido por meio das ações educativas desenvolvidas – visibilidade da função educativa da biblioteca e do trabalho biblioteconômico pautado na interdependência educação↔biblioteconomia – é um propósito compartilhado socialmente pelo grupo de bibliotecárias(os).***

Essa associação onto-teleológica está expressa, em unidade, no elemento geral de *exigência do direito do espaço de biblioteca*, compreendido como um agir político em defesa do equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo. Além da existência do espaço físico em si, defende-se, sobretudo, o valor social (dimensão axiológica) da biblioteca e do trabalho bibliotecário. Tal valor foi evidenciado por meio da construção da *espécie de definição valorativa* (Quadro 4) ao ressaltar que, por “[...] serem práticas inerentes ao nosso ambiente de trabalho (biblioteca)” (Mário, 2024, não paginado), tais ações educativas “[...] são lideradas pelos bibliotecários em parceria com os professores” (Cecília, 2024, não paginado, grifos meus). As qualidades atribuídas implicitamente vão ao

encontro do fortalecimento do protagonismo bibliotecário, conferindo-lhe destaque e valor profissional.

No tópico adiante, sintetizo os resultados de cada objetivo delineado nesta pesquisa, discorro sobre as belezas e os desafios dessa caminhada investigativa e, ainda, aponto aspectos que podem ser ampliados em estudos futuros.

7 SÍNTESE POSSÍVEL

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; **para viver preciso ser inacabado**, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (Bakhtin, 2023, p. 55, grifos meus).

Iniciei esta pesquisa, que culminou nesta tese, partindo da hipótese de que o distanciamento histórico entre as áreas da educação e da biblioteconomia influenciava a forma como as(os) bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) compreenderiam a natureza das ações educativas que desenvolvem em seus contextos profissionais. Presumi, ainda, que, ao apontarem os elementos fundamentais que as constituem, emergiriam aspectos relacionados à perspectiva de integração entre essas áreas. Para responder a essa questão de pesquisa de cunho ontológico, traçou-se como objetivo geral: investigar como profissionais bibliotecárias(os) – egressas(os) do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e atuantes nas bibliotecas da RFEPCT – compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional. Além disso, assumi, os seguintes objetivos específicos de pesquisa: caracterizar as(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa e o contexto de atuação no qual as ações educativas são desenvolvidas; identificar se/como a formação inicial (biblioteconomia) e a(s) formação(ões) continuada(s) contribuíram para o desenvolvimento das ações educativas em questão; identificar as tipologias e especificar as definições conferidas às ações educativas a partir da compreensão das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa; caracterizar, por meio das vivências relatadas, os elementos constitutivos da natureza das ações educativas evidenciados pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa; e identificar se/como os sujeitos de pesquisa compreendem a presença/relevância da tecnologia no desenvolvimento das ações educativas.

Elaborei um mapeamento sistemático (MS) – estudo secundário construído a partir de fontes originais/documentos primários – para promover uma visão geral sobre o tema e suas possíveis lacunas. O MS realizado na *coleção principal da Web of Science* (2014-2023) apontou o predomínio de publicação dos trabalhos (20 artigos) em periódicos com o escopo direcionado à biblioteconomia e/ou à ciência da informação. Apenas dois trabalhos foram publicados em periódicos/eventos vinculados à área da educação. Esse indicativo exemplifica

como as pesquisas acadêmicas sobre as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) estão segregadas da área educacional. Detectei que a maioria dos artigos foi publicada em revistas estadunidenses, internacionais e brasileiras e, ainda, dentre as 13 diferentes tipologias de ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os), destacavam-se: cursos; aulas; jogos; contação de histórias; e criação de recursos educativos. É importante frisar a descoberta de que a metade dos artigos analisados neste MS correlacionava as ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) com recursos tecnológicos. Reconheci, dessa forma, que o vínculo de tais ações educativas com a tecnologia é bastante significativo, mas não se mostrou um imperativo para o seu desenvolvimento.

A coleta e análise de dados foram realizadas considerando o arcabouço teórico da teoria histórico-cultural de *Lev Semionovitch Vigotski*. Assim, tomei por base o método materialista histórico dialético, a categoria vivência como unidade de análise e referencial analítico de parte dos dados analisados, a mediação como princípio explicativo e a abordagem dialética para analisar os dados obtidos. Diversas leituras foram desenvolvidas para apoiar a compreensão dos espaços não formais de educação e as ações educativas neles desenvolvidas, além das atribuições das(os) bibliotecárias(os) na RFEPCT. Essas leituras foram sintetizadas e deram origem aos capítulos quatro e cinco da presente tese.

O desenho de pesquisa a partir da abordagem *quantitativa↔qualitativa* foi adotado buscando a interação entre ambas para compreender o objeto educacional em foco. A coleta de dados primários foi realizada a partir de dois instrumentos: questionário misto on-line (aplicado a 31 sujeitos); e entrevista reflexiva semiestruturada on-line (aplicada a seis sujeitos, espaço amostral intencional). Concebi que a seleção de entrevistadas(os) representativas(os) da abrangência nacional, além de demonstrar a extensão da presença da função educativa das bibliotecas da RFEPCT, poderia também evidenciar a diversidade sociocultural e as especificidades sócio-históricas regionais vinculadas.

Assim, conforme o **primeiro objetivo específico** definido – caracterizar as(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa e o contexto de atuação no qual as ações educativas são desenvolvidas – foi possível identificar que se trata de um grupo majoritariamente formado por mulheres com cerca de uma década de exercício na RFEPCT. Tais profissionais estão amplamente distribuídas(os) no território brasileiro, com representantes em todas as cinco grandes regiões e em 16 estados. Cerca de 70% desse grupo realiza ações educativas frequentemente ou ocasionalmente. As(os) demais apontaram as limitações presentes no meio, como, por exemplo, o déficit de servidoras(es), a falta de

recursos financeiros, o excesso de tarefas burocráticas e a elevada carga horária de trabalho. Destaco que a escassez de servidoras(es) e o número reduzido de trabalhadoras(es) nas equipes das bibliotecas são elementos marcantes no contexto de atuação das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCCT. Como facilitadores, destacam-se parcerias com professores, equipes de apoio, direção/coordenações e o uso de recursos tecnológicos. Entretanto, há também a necessidade de que o grupo das(as) bibliotecárias(os) convença e demonstre ao professorado sobre as potenciais vantagens das ações educativas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, constatou-se que tais profissionais buscam contribuir para o processo educacional, fortalecer os vínculos entre biblioteca, instituição e comunidade, além de destacar o valor da biblioteca. Nesse sentido, expressam a dinâmica *educação↔informação↔cultura* em seu trabalho.

O **segundo objetivo específico** definido – identificar se/como a formação inicial (biblioteconomia) e a(s) formação(ões) continuada(s) contribuíram para o desenvolvimento das ações educativas em questão – propiciou o esclarecimento de que a formação continuada, especificamente o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), é vista como mais relevante que a formação inicial em biblioteconomia em termos de contribuição para o desenvolvimento das ações educativas, sobretudo pela oferta de atividades formativas voltadas à prática de pesquisa. Ademais, alguns sujeitos afirmaram que só passaram a compreender plenamente seu papel como profissionais da educação durante tal formação continuada. Ainda, ela é valorizada por sua ênfase temática na educação profissional e tecnológica (EPT) e pela progressão na carreira que proporcionou às/aos bibliotecárias(os).

O **terceiro objetivo específico** definido – identificar as tipologias e especificar as definições conferidas às ações educativas a partir da compreensão das(os) bibliotecárias(os) da RFEPCCT participantes da pesquisa – permitiu a identificação de 33 diferentes tipologias de ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCCT. As cinco tipologias, descritas especificamente, mais recorrentes foram o desenvolvimento de clubes do livro/clube de leitura, treinamentos, oficinas, aulas e cursos. Tanto as ações atreladas ao campo cultural como aquelas inerentes às atribuições relativas ao campo técnico da biblioteconomia são compreendidas como ações educativas. Já em relação às definições que as(os) profissionais atribuíam às ações educativas, encontrou-se uma multidimensionalidade marcante. Por isso, foram agrupadas em seis espécies de definição com claras inter-relações entre si, a saber: definição substancial; definição a partir dos efeitos da ação; definição

valorativa; definição a partir do sistema de interações; definição a partir da ação realizada; e definição a partir de um conflito.

A análise integrada das tipologias e das espécies de definição das ações educativas possibilitou a identificação de um conjunto inicial amplo de elementos gerais das ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT.

O **quarto objetivo específico** definido – caracterizar, por meio das vivências relatadas, os elementos constitutivos da natureza das ações educativas evidenciados pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT participantes da pesquisa – se configurou como o objetivo específico mais complexo, em estreita relação com o objetivo geral deste trabalho e que demandou maior tempo de análise, mas que gerou significativos resultados a esta pesquisa. A partir do aprofundamento analítico gerado a partir dos dados das entrevistas, foi possível identificar cinco elementos essenciais de tais ações, a saber: o trabalho na perspectiva da totalidade, a liberdade, o planejamento, a mediação informacional e a mediação cultural (caráter formativo interseccionado). Tais elementos essenciais não representam a completude dos elementos fundamentais existentes na natureza dessas ações educativas, mas sim aquilo que esta pesquisa pôde extrair do objeto. De toda forma, a partir desses cinco elementos, gerou-se uma aproximação da dimensão ontológica desse objeto. Ademais, associada à dimensão ontológica, identificou-se uma **dimensão teleológica** das ações educativas. Isto é, elas possuem a finalidade, estabelecida prévia e conscientemente, de enfrentamento da *invisibilidade* e da *não importância* institucional (uma nuance do hiato histórico entre biblioteconomia e educação no Brasil).

Finalmente, o **quinto objetivo específico** definido – identificar se/como os sujeitos de pesquisa compreendem a presença/relevância da tecnologia no desenvolvimento das ações educativas – possibilitou a constatação de que os recursos tecnológicos estão presentes na gênese e no desenvolvimento das ações educativas. Observou-se uma estreita relação da presença de recursos tecnológicos com a escassez de servidoras(es) alocadas(os) nas bibliotecas. Eles são utilizados para viabilizar interações sociais, sobretudo na gênese de tais ações, com alunas(os), corpo docente e outras(os) técnico-administrativos em educação (TAEs) da instituição. A compreensão do grupo acerca da tecnologia, de forma geral, não é determinista, considerando tais recursos importantes facilitadores, mas não essenciais às ações educativas. Entretanto, os dados oriundos das entrevistas apontam que, para algumas tipologias de ações educativas, os recursos tecnológicos se configuram como instrumentos de trabalho essenciais e, diante da notória escassez de investimentos em equipamentos

tecnológicos destinados às bibliotecas, tais profissionais buscam, individualmente, maneiras de sanar tal carência.

Assim, tais objetivos específicos contribuíram de forma significativa para a construção da resposta ao problema de pesquisa levantado e presente no **objetivo geral** – investigar como profissionais bibliotecárias(os), egressas(os) do ProfEPT e atuantes nas bibliotecas da RFEPCT, compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem em seu contexto profissional. Assim, foi possível identificar, a partir da concepção das(os) profissionais participantes, que a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT (**dimensão ontológica**) se esclarece a partir de um relacionamento sistêmico, dinâmico e vinculado aos princípios da educação profissional e tecnológica (EPT), entre o trabalho na perspectiva da totalidade, a liberdade, o planejamento, a mediação informacional e a mediação cultural (caráter formativo interseccionado). Tais elementos essenciais se articulam a uma **dimensão teleológica** que expressa uma finalidade, previamente estabelecida e conscientemente assumida: o enfrentamento da *invisibilidade* e da *falta de reconhecimento institucional* da biblioteca, compreendida como expressão do hiato histórico entre a biblioteconomia e a educação no Brasil.

Contudo, os resultados apontaram para a existência de contradições, com destaque para a identificação do trabalho que ainda não se dá na perspectiva da totalidade, expondo as marcas da dualidade. Sobre esses aspectos, defendo que um ato de trabalho educativo que se desassocie dos elementos que fundamentam a natureza da ação educativa é um ato de trabalho fragmentado em sua essência. Por exemplo, uma “ação educativa” bibliotecária que reproduz a fragmentação entre a biblioteconomia e a educação, representa uma fenda na perspectiva de totalidade do trabalho. Assim sendo, pode até se configurar como uma ação de apoio, uma ação colaborativa, uma ação de parceria, uma ação informativa etc. – relevantes e necessárias no cotidiano das bibliotecas – , mas não se constituirá, ainda, como uma ação educativa (ato de trabalho educativo) produzido por bibliotecárias(os). De forma ainda mais clara, a ação educativa de bibliotecárias(os) não pode se limitar aos aspectos biblioteconômicos em si. É fundante que esse ato de trabalho esteja pautado na lógica dinâmica *educação↔biblioteconomia*, integrando-as.

Ao longo desta pesquisa, exercitei a construção do pensamento dialético. Desconstruí a expectativa de desenvolver um estudo em etapas lineares. Precisei me apoiar nos alicerces teóricos para me permitir o ir e vir ao longo da escrita e das análises, perdendo-me, encontrando-me, encantando-me com as inter-relações. Assim, pude continuar caminhando

mesmo diante da incerteza dos resultados que alcançaria, ainda mais diante do desafio que se configurou o desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar. O processo de escrita me amparou. A escrita desta tese me revelou, de maneira ainda mais clara, o quanto ela é um dispositivo fundamental para a organização do meu pensamento e para a elaboração dos meus processos cognitivos. Compreendi que a escrita é o meu lugar de pensar!

Ainda sobre os desafios encontrados, o processo de diferenciação do que seriam elementos gerais, particularidades *personalidade↔meio* e elementos essenciais se estabeleceu como um momento de reflexão aprofundada e de escrita/reescrita lenta, pois não poderia apontar uma condição que é humana (como o diálogo, por exemplo) como natureza de algo. Afinal, essa condição *personalidade↔meio* é, em si, constitutiva de tudo o que se refere à condição humana. Além disso, a natureza das ações educativas não suportaria elementos circunstanciais, ou seja, elementos que poderiam ou não estar presentes (como, por exemplo, a existência de uma equipe de servidoras(es) atuantes na biblioteca, as demandas discente, emocional e institucional, ou, ainda, a existência do fomento). Nesse sentido, coloquei-me em conflito com a bibliotecária Maria José quando ela apontou, explicitamente, a liberdade como elemento essencial da ação educativa que desenvolveu. Parafraseando Guimarães Rosa, rasguei-me e remendei-me ao longo do processo de compreensão daquilo que ela me apontava. Mais uma vez, a colega de profissão incitou a remodelação de minhas concepções prévias e pude, então, dialogar com novas possibilidades interpretativas.

Pude, também, me emocionar com a beleza e o grande desafio de construção de um referencial analítico que me permitiu enxergar e compreender sutilezas dos *significados↔sentidos* que, sem esse suporte, possivelmente, se perderiam no volumoso mar de dados coletados e informações geradas. Vivência (*pereživánie*) é uma categoria que foi deixada inacabada por conta do breve tempo de vida de Vigotski. Por isso, debrucei-me com muito esforço nesse movimento analítico. Desejei gerar uma contribuição efetiva à comunidade acadêmica. Trabalhei com intensidade reflexiva para identificar um caminho viável à estruturação de um referencial de apoio às análises dos dados vivenciais. Assim, o referencial analítico nasceu a partir de uma perspectiva *socioautoral*¹⁴¹, isto é, trata-se de uma produção socialmente autoral. Ele não está acabado e, por conta disso, direciono-o ao movimento. Que seja transformado e aprimorado em pesquisas futuras!

¹⁴¹ Parece-me que essa palavra ainda não está dicionarizada, mas ela me fez muito sentido para explicar a perspectiva de construção desse referencial analítico, já que houve a colaboração direta de Máisa Aparecida Ruiz Martins no *diálogo fundamental* que a produção científica requer.

A título de exemplo, o referencial analítico, dentre vários dos resultados já descritos, permitiu a identificação da diversidade sociocultural e as especificidades sócio-históricas regionais vinculadas às ações educativas e evidenciadas por meio das vivências. Percebi que a bibliotecária Maria José, ao vivenciar o projeto de estágio, expressou as marcas do desenvolvimento industrial e produtivo da região Sudeste, enquanto a bibliotecária Cecília, ao vivenciar o projeto da Semana Nacional do Livro e da Biblioteca (SNLB), destacou a presença histórica do Sudeste nos equipamentos culturais voltados à leitura como, por exemplo, a emblemática Biblioteca Nacional. O bibliotecário Milton, ao vivenciar os saraus, ressaltou a força da cultura do Nordeste e sua potência de completá-lo enquanto ser humano. O bibliotecário Aníbal, ao desenvolver a biblioteca como estratégia de expansão, traduziu o movimento de integração e desenvolvimento cultural e econômico da região Centro-oeste no cenário nacional. A bibliotecária Denise, ao vivenciar o curso de orientação científica para alunas(os) do curso de edificações, indicou os esforços regionais direcionados à complexa construção da infraestrutura na região Norte. Por fim, o bibliotecário Elpídio, ao vivenciar a palestra sobre normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em um momento no qual ainda se percebia como *um cara de fora*, conecta-se ao forte movimento migratório presente na história da região Sul do país. Como aprendi com a diversidade expressa por essas(es) colegas de profissão!

Entretanto, o tempo destinado à construção desta pesquisa inviabilizou o aprofundamento de algumas questões. Foi possível constatar que os documentos legais e institucionais não conferem a devida sustentação à atividade educativa da(o) profissional bibliotecária(o) na RFEPCT. Ao longo das entrevistas, por meio de uma questão focalizadora, indaguei sobre esse aspecto às(aos) entrevistadas(os) e nenhum sujeito tinha ciência de algum documento institucional que conferisse tal amparo ou orientação. Uma investigação histórica sobre esses documentos em outros contextos institucionais ou de forma mais abrangente poderiam compor pesquisas futuras.

Além disso, ficou evidente que a escassez de servidoras(es) alocadas(os) nas bibliotecas da RFEPCT não é uma problemática localizada ou ocasional. Convém, por meio de pesquisas futuras, investigar-se o movimento de crescimento quantitativo de profissionais alocadas(os) nas bibliotecas da RFEPCT em comparação ao movimento de crescimento do número de matrículas na instituição ao longo dos anos. Ademais, mostra-se fundamental analisar, especificamente, os efeitos de tamanha escassez nas ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os).

Os efeitos ocasionados pela crise sanitária causada pelo novo coronavírus (covid-19) nas ações educativas desenvolvidas pelas(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT também podem se configurar como um problema de pesquisa a ser investigado. A menção à pandemia foi claramente perceptível nos dados coletados.

Por fim, reconheço e me aproprio da clareza do quanto esse processo de pesquisa me enriqueceu! Nele/Com ele, percebo-me enquanto bibliotecária e, ao mesmo tempo, enquanto educadora. De maneira correlacionada à lógica vigotskiana, compreendi que é por meio da intersubjetividade que construímos nossa subjetividade! Somos seres sociais. E, sem a mediação das(os) outras(os) bibliotecárias(os), eu não poderia construir novos sentidos acerca da articulação *educação↔biblioteconomia*, tão presente em meu fazer profissional. Destaco a clareza construída sobre a integração entre as áreas a partir do desenvolvimento do trabalho na perspectiva da totalidade. Um alicerce para a legitimidade de minha práxis educativa enquanto bibliotecária construído ao longo desta pesquisa!

Além disso, deparei-me com inúmeras belezas nesse caminho doutoral. Dentre elas, ter recebido uma poesia que o bibliotecário Milton escreveu especialmente para este trabalho, colorindo-o com sua arte. Abre-se espaço à declamação do colega *bibliotecário↔poeta*.

biblioteconomia

caixa de guardar palavras
economia criativa do verbo
corpo em circulação
referências
facetar de rangenathan
dewey
paul otlet
e henri la fontaine
profissão mais antiga
das mais antigas
folium
umbilicus
gutemberg
alexandria
e outros dadaísmos
arquivaram tudo
na estante 05
prateleira 01
classificado como
generalidades

(Milton, 2024, não paginado).

O corpo da biblioteconomia é um corpo em circulação e não cabe na prateleira de generalidades! Que a prateleira destinada à educação lhe seja, também, insuficiente. Que ambas transbordem e, efetivamente, se encontrem!

Paciente leitora e paciente leitor, agradeço por sua companhia neste longo texto e retomo Vigotski para encerrar, efetivamente, esta tese. Ele evidenciava que o final contém o começo e, assim sendo, o mais importante está no final (Vygotsky, 2018). A última frase concedida durante a última entrevista das seis realizadas foi: “Inclusive, eu vou querer ler a tua pesquisa para aprender bastante sobre ações educativas” (Elpídio, 2024, não paginado). Isso me transfere ao primeiro capítulo desta tese, no qual apresentei as justificativas para o desenvolvimento deste trabalho. Dentre elas, a necessidade de cooperação com o progresso da profissão bibliotecária e com as ações educativas desenvolvidas nas bibliotecas da RFEPCT. A partir dessa frase final, compreendo, ainda melhor agora, que a minha inquietação em busca dos conhecimentos teóricos acerca da natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) é indissociável da realidade empírica das(os) demais bibliotecárias(os) que estiveram ao meu lado nessas páginas. Trata-se de um *querer* compartilhado socialmente. Aprender e ensinar são atos sociais!

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. rev.e amp. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ACCART, Jean-Philippe. **Serviço de referência: do presencial ao virtual**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos: 2012.

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? *In*: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen R. **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 83-96.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 abr. 2023.

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Do abstrato ao concreto: o método marxiano de análise da economia política. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 8, n. 10, p. 28-41, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39678/1/2018_art_eralmeidamdmssegundo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

ALMEIDA, Neilia Barros Ferreira de. **Biblioteconomia no Brasil: análise dos fatos históricos da criação e do desenvolvimento do ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11170>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. *In*: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 9-32.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho: a arte do pensar e do afeto**. São Paulo: Planeta, 2021.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1–17, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558/27349>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a formação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Leda Maria; SILVA; Rovilson José da. Biblioteca escolar no Brasil: perspectivas históricas. In: SILVA; Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. p. 11-34. *E-book*. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/editora/article/view/212/187> Acesso em: 15 set. 2023.

ARISTÓTELES. Metafísica: livros VII e VIII. Tradução: Lucas Angioni. **Clássicos da filosofia**: Cadernos de tradução: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, n. 11, set. 2005, p. 17-129. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pub/livros/1596>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6029**: informação e documentação: livros e folhetos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, set. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. A relação entre o autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023, p. 46-65.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. São Paulo: Alfaguara, 2015.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira; FAQUETI, Marouva Fallgatter. **Panorama das bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: um olhar sobre a gestão. Blumenau: IFC, 2015. Disponível em: <https://editora.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/39/2022/12/Panorama-das-bibliotecas-da-Rede-Federal-de-Educacao-Profissional-Cientifica-e-Tecnologica-versao-final.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463–478, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xCGVmBRRVbCsLxRBdxDQvWm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro/SP, v. 31, n.64, p. [1]-20, 2021. *Online*. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018/12273> Acesso em: 7 fev. 2025.

BLUNDEN, Andy. Perezhivanie: from the dictionary of psychology. **Mind, Culture, and Activity**: an International Journal, San Diego, US, v. 23, n. 4, p. 272–273, 18 July 2016. *Online*. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1225310>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BOTASSI, Miriam. Bibliotecária(o): a profissão no feminino e o mercado. **Palavra-Chave**, APB: APBESP, São Paulo, v. 4, p. 3-4, maio 1984. Disponível em: https://abecin.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Palavra_Chave_4.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 002, n. 1, p. 445, 31 dez. 1909. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.835, de 11 de julho de 1911. Aprova o regulamento da Biblioteca Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 002, n. 1, p. 168, 31 dez. 1911. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/414741/publicacao/15625919>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 56.725, de 16 de agosto de 1965. Regulamenta a Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962, que dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8366, 19 ago. 1965. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/479318/publicacao/15642553>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 84.631, de 9 de abril de 1980. Institui a “Semana Nacional do Livro e da Biblioteca” e o “Dia do Bibliotecário”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6338, 14 abr. 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1980/d84631.html. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 58, 26 jun. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19674.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 187, p. 3, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 98, p. 3, 25 maio 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 68, p. 3, 9 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, DF: MEC, 28 nov. 2005. . Assunto: Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF: MEC, dez. 2007. Coordenação editorial de Dante Henrique Moura. Texto de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **CBO 2612-05**: bibliotecário. Brasília, DF: MTE, [2002]. Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/261205-bibliotecario>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Ouvidoria Geral. Coordenação de Transparência. **Despacho 1279788, de 16 de janeiro de 2024**. Resposta ao Pedido de Acesso à Informação registrado no Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão da Plataforma Fala.Br, processo nº 19955.093389/2023-72. Brasília, DF: e-SIC, 2024a. Assunto: Histórico da descrição da ocupação bibliotecário para a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002 e resumo dos pontos discutidos pelo Comitê de Descrição da Família Ocupacional dos profissionais da Informação.

CAMPOS, Maria Luiza Almeida, GOMES, Hagar Espanha. Metodologia de elaboração de tesouro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 348–359, dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/bgmb4SnKKZqtM9Pn67fMPRM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 fev. 2024.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

Disponível em:

https://gesp.ffiich.usp.br/sites/gesp.ffiich.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf Acesso em: 13 fev. 2025.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. **A docência no Instituto Federal – Campus Itapetininga no contexto da verticalização do ensino**: horizontes possíveis. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Campus Sorocaba, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/b2eee6de-eec9-4764-bf3a-487fb6d968d8/content> Acesso em: 04 nov. 2024.

CASCAES, Danielle Christiane Tiefensee. **Condições para a atuação estratégica das unidades de gestão de pessoas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Centro de Referência em Formação e Educação à Distância (CERFEAD), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2436> Acesso em: 23 jan. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-46, jan-abr 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n1/v12n1a04.pdf> Acesso em: 3 mar. 2025.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/tempos-diferentes-discursos-iguais-a-construcao-historica-do-corpo-feminino-ana-maria-colling-1.pdf> Acesso em: 20 jan. 2025.

CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. (Brasil). **Relatório de avaliação**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ciclo 2021. Brasília, DF: CMAP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e>

orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfepct-relatorio-de-avaliacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 199/2018, de 3 de julho de 2018.** Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. Brasília, DF: CFB, 2018a. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1313/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20199%20Par%C3%A2metros%20para%20a%20Biblioteca%20Escolar.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 207/2018, de 9 de novembro de 2018.** Aprova o Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário brasileiro, que fixa as normas orientadoras de conduta no exercício de suas atividades profissionais. Brasília, DF: CFB, 2018b. Disponível em: <https://cfb.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Co%C3%81digo-de-E%C3%81tica-e-Deontologia-do-CFB-1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Extensão tecnológica:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá, MT: CONIF;FORPROEXT; IFMT, 2013. Disponível em: https://www3.unicentro.br/proec/wp-content/uploads/sites/73/2020/02/Extensao_Tecnologica_Forproext_2012.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Documento de área:** área 46: ensino. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (Brasil). **Mestrado Profissional:** o que é? Brasília, DF: CAPES, 3 jul. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 17 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (Brasil). **Relatório de avaliação:** ensino: avaliação quadrienal 2021. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_46.ENSI_Quadrienal_Relatorio_Final.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos.** Tradução de Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Politizando o digital: contribuições para a crítica das relações entre educação e tecnologias. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1509–1530, 28 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47477>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CUNHA, Luis Antônio. Política educacional: contenção e liberação. *In*: CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 231-295.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34113>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DEL RÍO, Pablo. El arte es a la vida lo que el vino es a la uva: la aproximación sociocultural a la educación artística. **Cultura y Educación**, Abingdon, UK, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 23 jan. 2004. *Online*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/1135640041752858> Acesso em: 14 fev. 2025.

DEL RÍO, Pablo. Entrevista com Pablo del Río: desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. Entrevista realizada por Elizabeth dos Santos Braga, Teresa Cristina Rego e Ana Luiza Bustamante Smolka. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-24, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e2219944.pdf> Acesso em: 14 fev. 2025.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. [2. ed.] Umarama, PR: Estação Mir – arquivos digitais, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/42389370/Quest%C3%B5es_de_m%C3%A9todo_em_Vigotski._Busca_da_verdade_e_caminhos_da_cogni%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 23 out. 2023.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 fev. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco do Brasil, 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 9 dez. 20212.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information literacy**: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 07 mar. 2024.

FALBO, Ricardo de Almeida; SOUZA, Érica Ferreira de; FELIZARDO, Katia Romero. Mapeamento Sistemático. *In*: FELIZARDO, Katia Romero; NAKAGAWA, Elisa Yumi; FABBRI, Sandra Camargo Pinto Ferraz; FERRARI, Fabiano Cutigi. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software**: teoria e prática, Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. p. 79-98

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2016. *E-book*.

FELIZARDO, Katia Romero; NAKAGAWA, Elisa Yumi; FABBRI, Sandra Camargo Pinto Ferraz; FERRARI, Fabiano Cutigi. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática**, Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2020. (O pensamento educacional de Florestan Fernandes). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/ano/mes/42.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. O roteiro da pobreza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 ago. 1995. Banco de Dados da Folha. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/florestan6.htm> Acesso em: 25 nov. 2021.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 maio 2025.

FLORIDI, Luciano. Information technology. In: OLSEN, Jan Kyrre Berg; PEDERSEN, Stig Andur; HENDRICKS, Vincent F. (ed.). **A companion to the philosophy of technology**. Chicester, UK: Willey-Blackwell, 2009, p. 227-231.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, maio 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. /jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 267 – 274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1987/2010. p. 75-100.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEORGE, Sarah; ROWLAND, Jennifer. Demonstrating the impact of your teaching: benefits of Higher Education Academy fellowship for librarians. **Health Information and Libraries Journal**, Oxford, UK, v.36, p. 288-293, Sept. 2019. *Online*. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hir.12272>. Acesso em: 31 mar. 2025.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**: [volume] 2. Tradução: Fulvia Moretto. São Paulo: Ática, 1999. p. 47-67.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v.7, n.7, p. 9-20, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 9 dez. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em: 22 maio 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando¹⁴². As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**,

¹⁴² Realizei pesquisa sobre a melhor forma de entrada para o nome no catálogo de autoridades da Biblioteca Nacional. Disponível em: https://acervo.bn.gov.br/Sophia_web/autoridade/detalhe/185174?i=1&guid=1739992596018&returnUrl=%2FSophia_web%2Fautoridade%2Findex%3Fguid%3D1739992596018%26p%3D1. Acesso em: 19 fev. 2025.

São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43267>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. . Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IBGE. [Município de Jacareí, SP]. In: IBGE. **Cidades e estados do Brasil**: [Sistema de dados] Cidades@. Rio de Janeiro: IBGE, [2023]. *Online*. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jacarei/panorama>. Acesso em: 30 out. 2023.

INERENTE. In: MICHAELIS: moderno dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. *Online*. Disponível em:
<https://michaelis.uol.com.br/palavra/KPM4P/inerente/> Acesso em: 12 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO. **Quem é quem na biblioteconomia e documentação no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1971. Disponível em:
<https://livroaberto.ibict.br/handle/123456789/991>. Acesso em: 30 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Brasil). Edital nº 52, de 27 de janeiro de 2022: concurso público para provimento de cargos técnico-administrativos do quadro permanente de pessoal do IFSP. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, ed. 37, p. 57. 2022. Disponível em:
https://concursopublico.ifsp.edu.br/sites/default/files/arquivos/edital_no_52_de_27_de_janeiro_de_2022_-_edita1_no_52_de_27_de_janeiro_de_2022_-_dou_-_imprensa_nacional.pdf. Acesso em: 02 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Brasil). **Anexo ao Regulamento**: mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional: Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Espírito Santo: IFES, 2018. Disponível em:
https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Brasil). **Edital ProfEPTnº 02/2022**: retificado em 28/02/2023: Exame Nacional de Acesso – ENA: processo seletivo do curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional. Espírito Santo: IFES, 2022. Disponível em:
https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2023/PS/Edital/2022_EditalENA_Versaoretificada_28_02.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. **Guia orientador para formalização de parcerias interinstitucionais**. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1qnUyS5aNQqpzdgOK5V1lfkPDWumpjax_/view. Acesso em: 18 mar. 2025.

JORNET, Alfredo; ROTH, Wolff Michael. Perezhivanie: a monist concept for a monist theory. **Mind, Culture, and Activity**: an International Journal, San Diego, US, v. 23, n. 4, p. 353–355, 21 Jul. 2016. *Online*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1199703>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. *In*: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (org.). **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no Ocidente. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. p. [21]-44.

LECEA, Marisha; PEREZ-STABLE, Maria A. Success of reiterative instruction: looking at faculty-librarian collaboration to improve information literacy in political science education. **College & Undergraduate Libraries**, Ohio, US, v. 26, n. 1, p. 35–51, 8 Mar. 2019. *Online*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10691316.2019.1575305>. Acesso em: 31 mar. 2025.

LEITURA, suas mediações, seus mediadores, [palestrante] Marisa Lajolo. Palestra sobre as diferentes formas de mediação de leitura e sua importância e influência na formação de leitores, evento ocorrido no 8º Seminário de Bibliotecas Públicas e Comunitárias em 2015. Produção: Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo. São Paulo: SisEB, 7 abr. 2019. 1 vídeo (30 min.). Publicado pelo canal SisEB São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jbhXqGxfYLE>. Acesso em: 6 nov. 2022.

LELES, Letícia Cabral; AMARAL, Grazielle Alves. Prazer e sofrimento no trabalho de servidores públicos: estudo de caso com técnico-administrativos em educação. **Revista Laborativa**, Assis, v. 7, n. 1, p. 53-73, abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1926/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LEMO, Antônio Agenor Briquet de. Bibliotecas. *In*: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra. (orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 101-120.

LIEVROUW, Leah A.; LIVINGSTONE, Sonia. **Handbook of new media**: social shaping and social consequences of ICTs. London: Sage, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 23, jan. /jun. 2007. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/262/117>. Acesso em: 1 jul. 2022.

LOUREIRO, Thiago; MENDES, Glauco Henrique de Sousa; SILVA, Eduardo Pinto e. Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: estratégias de enfrentamento do

sofrimento pelos assistentes em administração. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 703–728, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/kxDFMzLYxTyZNsBTQrwByCq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mar. 2025.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. Tradução de Giseh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 1966/2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**: [parte] I. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**: [parte] II. São Paulo: Boitempo, 2015.

MACEDO, Neusa. Dias de (org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Conselho Regional de Biblioteconomia 8ª Região, 2005.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 1 maio 2024.

MARINI, Marisol; BAILÃO, André Secchieri Bruno Latour. *In*: PEIXOTO, Fernanda Arêas Peixoto; BAILÃO, André Secchieri. (coord.) **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2023. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/bruno-latour> Acesso em: 4 abr. 2025.

MARQUES, Ana Martins. **A vida submarina**. Belo Horizonte, Scriptum, 2009.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO; Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v.3, n.2, p.1-25, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563/27355>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. **Revista de Ciência Elementar**, Porto, PT, v.2, n.1, p.1-2, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2014/020/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MARTUCCI, Elisabeth Marcia. A feminização e a profissionalização do magistério e da biblioteconomia: uma aproximação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.225-244, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23147/18727>. Acesso em 23 ago. 2022.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

MELOT, Michel. **A sabedoria do bibliotecário**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. Cotia/SP: Ateliê Editorial; São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

MESHCHERYAKOV, Boris. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. Tradução: Gisele Toassa. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42023/45691>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 24, p. 279-302, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/60233/162553>. Acesso em: 22 maio 2023.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2006.

MOREIRA, César dos Santos. **Ação educativa dos bibliotecários: um repensar da sua práxis profissional nos Institutos Federais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/Vafa-BB4HUR/1/cesar_moreira_dissertacao_eci_ufmg.pdf Acesso em 8 abr. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v.2, p.4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 27 set. 2022.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. [Campinas/SP]: Autores Associados, 2006. p. 50-65.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. As livrarias jesuíticas no Brasil colonial. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1-2, p. 46-55, fev. /maio 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87714/82527> Acesso em: 3 abr. 2025.

NOSSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas para a formação de trabalhadores: além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2025.

O VALOR heurístico da categoria vivência – Perejivânie. Transmissão ao vivo do evento “O valor heurístico da categoria vivência (perejivânie) no desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores e práticas educativas”, ministrado por Eliana de Sousa Alencar Marques, produzido por Grupo de Estudo e Pesquisa: Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP), Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEDEP), realização da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 18 ago. 2023. 1 vídeo (200 min.). Publicado pelo canal FEUSP Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O1O_aD_dpPQ. Acesso em: 10 fev. 2025.

OKADA, Tamires Cassia Rodrigues; ALCARÁ Adriana Rosecler. O bibliotecário como educador e multiplicador da competência em informação. **Revista ibero-americana de ciência da informação**, Brasília, DF, v.14, n. 3, p. 786–807, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/36725/31354>. Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, Alaide. Escola e biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 184-195, set. 1972. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/33126/28206>. Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA; Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília, DF: Editora Nova Paideia, 2021. p. 13-27. *E-book*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Claudio-Silva-35/publication/361477870_As_bases_conceituais_na_EPT/links/62f5116979550d6d1c737eb/As-bases-conceituais-na-EPT.pdf#page=13. Acesso em: 20 jan. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN Editora, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PALESTRA: vivências profissionais e sentidos para a formação: um olhar histórico-cultural, [ministrada por Gisele Toassa]. Evento do curso de formação “Espaço de aprendizagem: um olhar desenvolvimental diante da dimensão formativa do trabalho da supervisão escolar”, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI-UFU) e parceiros, no dia 17 out. 2020. Produção: Grupo de Estudos Verchína – fundamentos da psicologia vigotskiana. São Paulo: Verchína, 21 nov. 2020. 1 vídeo (91 min.). Publicado pelo canal Fundamentos da psicologia vigotskiana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xV8_CVnFmRs. Acesso em: 7 fev. 2025.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://dspace.unisa.br/server/api/core/bitstreams/2b06ab7d-ea14-4a07-b44f-b46f6ad04932/content>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PERROTTI, Edmir. Biblioeducação, rompendo paradigmas: transversalidade e verticalidade na era da informação. **Brazilian Journal of Information Science**: research trends, Marília, v. 17, [p. 1-18], 2023. *Online*. Dossiê: Transversalidade e Verticalidade na Ciência da Informação. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/15162/15548> Acesso em: 22 mar. 2025.

PERROTTI, Edmir. Do direito à cultura letrada: cartas de Maria da Graça Teixeira. **Livro - Revista do Núcleo de Estudos do Livro e da Edição (NELE)**, Cotia/SP, NELE, n. 9-10, p.

557-574, nov. 2021.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em 5 nov. 2022.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINO SIRGADO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025/45693>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PINO SIRGADO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45–78, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em; 16 maio 2024.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Joana Plaza; BADAN, Suzana Costa. Feminismo e as identidades no cerne dos princípios de pesquisa. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v. 10, n. 2, p. 133-139, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.01/978> Acesso em: 23 ago. 2022.

PIRES, Hugo Avelar Cardoso. **As relações de gênero na trajetória da pessoa bibliotecária**. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/46321/1/TESE%20-%20HUGO%20AVELAR%20CARDOSO%20PIRES.pdf> Acesso em: 20 jan. 2025.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf Acesso em: 28 maio 2025.

PRETI, Dino. Entre o oral e o escrito: a transcrição das gravações. In: PRETI, Dino (org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 304-316.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s.n.], [2008]. Disponível em: <https://forumeja.org.br/goias/concepcao-de-curriculo-do-ensino-medio-integrado/> Acesso em: 4 abr. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. [42]-57.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. E-book. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf> Acesso em: 01 nov. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/wHKGs8ZFRthbvfZdzgmFCmG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 maio 2025.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: patrística e escolástica. Tradução: Ivo Storniolo. 2. ed. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005. v.2

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REGO, Teresa Cristina; BRAGA, Elizabeth dos Santos. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 509-540, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f9dgbWwjWmtgZjCXbXHRyk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2025.

REIS, Alcenir Soares dos. Biblioteca e educação em interlocução: repatriar luz/esperança. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. especial, p. 48-63, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/k9RJMyvyrFwrMvZ7t6KcssB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 abr. 2025.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Frose; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica: entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 361-372, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

RIEBER, Robert W.; [VIGOTSKI, Lev Semionovitch]. Um diálogo com Vigotski. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O essencial de Vigotski**: [textos de] L. S. Vigotski. Organização: Robert W. Rieber, David K. Robinson. Tradução de Priscila Nascimento Marques, Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2024. p. 29-40.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 7.383, de 14 de julho de 2016**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de bibliotecas escolares em todas as unidades públicas e privadas de educação básica, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, com base na Lei federal nº 12.244/2010. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/1587cca7e9abd73a83257ff1006bc961?OpenDocument&Highlight=0,biblioteca,escolar> Acesso em: 15 mar. 2022.

ROCHA, Silvio Luís Ferreira da. **Terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda C. El lugar del concepto perezhivanie en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia a la práctica educativa. *In*: DUBROVSKY, Silvia; LANZA, Carla (coord.). **Perezhivanie**: la potencia de un concepto vigotskiano: pensar y transformar las prácticas escolares: teoría sociohistórica, aprendizaje y educación. Buenos Aires: Noveduc, 2023. p. 49-84.

SANCHES, Tatiana; LOPES, Carlos; ANTUNES, Maria Luz. Critical thinking in information literacy pedagogical strategies: new dynamics for higher education throughout librarians' vision. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION ADVANCES, 8th., 2022, Valencia. **Proceedings** [...]. València: Universitat Politècnica de València, 2022, p. 489-496. Disponível em: <https://archive.headconf.org/head22/wp-content/uploads/pdfs/14476.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SANTOS, Andrea Pereira dos; LIMA, Myriam Martins; RESENDE, Vanessa Ferreira de Almeida. A legislação da biblioteca escolar nos estados pós Lei 12.244: o que mudou?, **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. 0, p. 1–25, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1490/1317>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: entrevista com Boaventura de Sousa Santos, por Cleyton Andrade. **Boletim Dobradica**: cartéis e intercâmbios da EBP, São Paulo, n. 2, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, S. Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940/87669>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, Tatiane Araújo dos; SANTOS, Handerson Silva; MASCARENHAS, Nildo Batista; MELO, Cristina Maria Meira de. O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto Contexto Enferm.**, [S. l.], v. 27, n. 4, p. [1]-8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/kzn9595WBk7gRNbTS4fK3xs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Soares; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2 ed. ver. e amp. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7-32.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886/1625>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. Londres: Continuum, 2011.

SELWYN, Neil. **Education in a digital world**: global perspectives on technology and education. New York: Routledge, 2013.

SILVA, Carlos Robson Souza da; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman; FURLANETE, Fábio Parra. “Um novo modelo de biblioteca”: o discurso sobre a identidade das bibliotecas no contexto da educação profissional e tecnológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 29., 2022, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: FEBAB, 2022. Disponível em: <https://anaiscbbd.emnuvens.com.br/cbbd2022/article/view/2461>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Deimisson Gomes da. **A profissionalidade docente**: vivências de professores do Instituto Federal do Acre – Campus Xapuri. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/9c2a3415-3e79-454e-886c-57351f9b0a92/content>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, Elieny do Nascimento. **A responsabilidade social da biblioteconomia nas ações de extensão universitária**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25357> Acesso em: 14 mar. 2025.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/8yzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVESTRE, Ana Lúcia; ÁVILA, Fábio Geraldo de; SANTOS, Flávio Oliveira; Pereira, Camila Claudiano Quina. Cortes orçamentários na educação: uma ameaça à expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 669-687, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64816/33702>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SKAGEBY, Jörgen. On-line ethnographic methods: towards a qualitative understanding of virtual community practices. *In*: DANIEL, Ben Kei (org.). **Handbook of research on methods and techniques for studying virtual communities: paradigms and phenomena**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2011. p. 410-428.

SMAGORINSKY, Peter. The relation between emotion and intellect: which governs which? **Integrative Psychological and Behavioral Science**, New York, v. 55, n. 4, p. 769–778, 1 Sept. 2021. *Online*. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-021-09637-5>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SMAGORINSKY, Peter. Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. **Mind, Culture, and Activity: an International Journal**, San Diego, US, v. 18, n. 4, p. 319–341, 2011. *Online*. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2010.518300>. Acesso em 2 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Ágata Nelza Gomes de. **Comportamento informacional discente no Ensino Médio Integrado: a biblioteca como espaço de ensino não formal na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br/server/api/core/bitstreams/b9c16f9c-0842-405e-998d-08dee7b05646/content> Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Ágata Nelza Gomes de. Desenvolvimento e disseminação do ensino de Biblioteconomia no Brasil e em São Paulo: uma análise espaço-temporal. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. esp., p. 195–219, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1091/1081>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A formação acadêmica de bibliotecários e cientistas da informação e sua visibilidade, identidade e reconhecimento social no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.16, n.1, p.23-34, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/439/1491> Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUZA, Gustavo Ramos de. Princípios para o estudo das materialidades da poesia marginal. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 65, p. 1-14, jan./abr. 2022. *Online*. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/44320/33902>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2018. v. 4

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, Edição Especial, p. 811-823, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/bHB64vzytTTwHzcX6jKQbcQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TOASSA, Gisele. Apresentação: Dossiê: Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 675-680, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42021/45689>. Acesso em: 17 out. 2023.

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 2-11, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WKkJZMs5jDvJfGKvPDVsWGJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 mar. 2025.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf Acesso em: 19 mar. 2023.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p.176-184, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 01 abr. 2025.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. *In*: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. (org.). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 107-133. Disponível em: https://www.academia.edu/43628042/Uma_Defini%C3%A7%C3%A3o_Indefinida_Contribu%C3%A7%C3%B5es_Recentes_Ao_Conceito_De_Viv%C3%Aancia_Na_Psicologia_Vigotskiana Acesso em: 12 fev. 2025.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional**: disposição e competências do país. *E-book*. Brasília, DF: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398>. Acesso em: 17 out. 2023.

URBANETZ, Sandra Terezinha; CASSIANO, Elisete Lopes; BETTONI, Vanessa. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - e o significado dessa oferta de formação em pós graduação no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 135-156, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43914/27168> Acesso em: 18 mar. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, Ana Lucia Werneck. O conceito de perejivanie na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v.8, p.1-22, 2024. *Online*. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74195/38958>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VEIGA, Miriã Santana; PIMENTA, Jussara Santos. Educação e bibliotecas multiníveis: um olhar sobre os documentos norteadores das bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Rondônia. **Biblionline**, João Pessoa, v.15, n. 2, p.73-88, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/45766/27678>
Acesso em: 8 abr. 2025.

VERESOV, Nikolay. Metodología de investigación histórico-cultural para el estudio del desarrollo infantil: conceptos y principios. *In*: DUBROVSKY, Silvia; LANZA, Carla (coord.). **Perezhivanie**: la potencia de un concepto vigotskiano: pensar y transformar las prácticas escolares: teoría sociohistórica, aprendizaje y educación. Buenos Aires: Noveduc, 2023. p. 25-45.

VERESOV, Nikolay. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, Moscow, v. 12, n. 3, p. 129–148, 2016. Disponível em:
https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016_n3/chp_2016_n3_veresov_en.pdf.
Acesso em: 05 out. 2023.

VIANA, Cláudio Pires. **Intencionalidade da consciência e ação educativa em Sartre**: por uma pedagogia da liberdade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1e4b1be1-e628-4e52-baa3-3ccb929903f1> Acesso em: 3 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Organização: Gisele Toassa, Priscila Marques. Tradução: Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 1925/2023. p. [27]-62.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**: (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem). Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. Tradução: A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, [S. l.] v. 21, n. 71, p. 21–44, 1929/2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 maio 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Cláudia Belinder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O essencial de Vigotski**. Organização: Robert W. Rieber, David K. Robinson. Tradução: Priscila Nascimento Marques, Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Organização e comentários: Guilherme Blanck. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha, revisão de tradução de Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v.

21, n. 4, p. 681-701, 1933-1934/2010. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690> Acesso em: 19 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Organização: Gisele Toassa, Priscila Marques. Tradução: Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 1930/2023. p. 177-213.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general: pensamiento y lenguaje: conferencias sobre psicología. Edición: Amelia Álvarez, Pablo del Río. Traducción: José María Bravo. 2. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 1982/2001. *E-book*.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Edición: Amelia Álvarez, Pablo del Río. Traducción: Lydia Kúper. 2. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 1930/2001. *E-book*.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Problems of the theory and history of psychology. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Translation: Rene van der Veer. New York: Springer Science; Business Media, [1933-1934]/1997. v. 3. Including the Chapter on the Crisis in Psychology

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1924-1926]/1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The history of the development of higher mental functions. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Translation: Marie J. Hall. New York: Springer Science; Business Media, 1997. v. 4.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Vygotsky's notebooks**: a selection. Editors: Ekaterina Zavershneva, René van der Veer. Translation: René van der Veer. New York: Springer Berlin Heidelberg, 2018.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WILLIAMS, Rachel. D.; WILLETT, Rebekah. Makerspaces and boundary work: the role of librarians as educators in public library makerspaces. **Journal of Librarianship and Information Science**, Wellington, UK, v.51, n.3, p. 801-813, Sept. 2019. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961000617742467> Acesso em: 24 jan. 2025.

APÊNDICE A – POESIA BIOGRÁFICA SOBRE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI (1896-1934)

Vigotski: o indivíduo social em poesia

Por: Ágata Souza (mar./24).

Haveria como narrar tão extensa biografia em uma breve poesia?
Bela dicotomia que me impulsiona à ousadia!
Aprendi que entre ciência e arte não precisa haver conflito.
Contudo, expressar a totalidade da vida e da obra de Vigotski, não cogito.

No Brasil, há uma multiplicidade de grafias a lhe representar.
Vigotski, Vygotsky, Vigotsky, Vygotzki e até Vygotskiⁱ já pude sublinhar.
Ele foi o homem que, partindo da perspectiva marxista,
gerou uma psicologia de base materialista histórica dialética.

Quando jovem, a busca pela essência do poema era o que lhe aprazia.
Então, vou me deleitar nesse prazer da brincadeira entre rima e biografiaⁱⁱ!
Por Pushkin, Blok e Heineⁱⁱⁱ, tinha grande admiração.
Apreciava a arte como elemento ambivalente; expressão de razão e emoção.

O espetáculo se inicia em 1896, quando o Vigotski menino nasceu.
Em uma das famílias mais cultas da cidade de Orsha, cresceu.
A interação com sua mãe, que se formou como professora^{iv},
Foi fundamental para o desenvolvimento de sua prática leitora.

Contudo, crescer na Rússia Czarista era complexo para um menino judeu.
Mas, sua família, em um rico ambiente intelectual, o acolheu.
Salomon Ashpiz^v se tornou seu professor individual.
E, com ele, desenvolveu a lógica socrática de questionamento de forma excepcional.

O título «O pequeno professor»^{vi}, aos 15 anos, lhe foi conferido,
Pois seu conhecimento sobre o contexto histórico do pensamento era vívido.
Com seus amigos, em Gomel, brincava de interpretar Aristóteles e Napoleão,
Constituiu-se, assim, no entrelace de teatro e filosofia, uma ávida paixão.^{vii}

Com medalha de ouro no «gymnasium»^{viii} se formou.
Mesmo assim, a opressão advinda do antissemitismo lhe atravessou.
Somente 3% dos estudantes universitários poderiam ser judeus.^{ix}
Mas, com a ajuda da sorte, o desafio de acesso à Universidade de Moscou, venceu.

Com o curso de medicina, o jovem Vigotski estava insatisfeito.
Transferiu-se, então, em menos de um mês, para o curso de direito.
E em paralelo aos estudos de advocacia,
Na Universidade Popular de Shanyavskii, aprendeu sobre literatura, filosofia e psicologia^x.

O final do século XIX e o início do século XX demarcam um período histórico efervescente.
A Revolução de 1917 impulsionou transformações em múltiplas vertentes^{xi}.
Na área da psicologia, novos pesquisadores e outros campos de investigação surgiam
O término do curso de direito e o regresso de Vigotski à Gomel, no mesmo ano, ocorreriam.

O jovem recém-formado passou a, oficialmente, lecionar.
Ministrava aulas de literatura, estética, história da arte, além de, discursar de maneira ímpar.
E para melhor embasar suas argumentações,
Fundou um laboratório de psicologia para realizar experiências e investigações^{xii}.

A tuberculose impactava – e muito – sua condição concreta de produção.
Mas, mesmo em meio aos tratamentos e internações, continuava a elaborar sua teorização.
Com Rosa Smekhova^{xiii}, se casou.
E, com o nascimento de suas duas filhas, do desenvolvimento infantil, ainda mais se aproximou.

O ano de 1924 é um divisor de águas em sua vida profissional.
Na palestra proferida há 100 anos, se contrapôs ao quadro teórico da psicologia tradicional.
Ao tratar das relações entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente,
o psicólogo [não profissional] eletrizou a todos os presentes^{xiv}.

»
Um momento, por favor!
Preciso de espaço para problematizar
Sei que uma biografia pode transicionar,
Mas, fiquei aqui refletindo:
“Divisor de águas”?
Que expressão descabida!
Ora, há como dividir a vida?
É no devir que nasceu o passado.
E é no presente que o vindouro se constituirá.

Mas, não vou alterar a expressão.
Pensando melhor, ela não é des-cabida não.
Mesmo não cabendo,
trouxe pausa e fluência às águas do pensamento.

»

Por tamanho brilhantismo, Vigotski foi convidado a compor o Instituto de Psicologia de Moscou.
De Luria, Leontiev e de tantos outros discípulos e colegas se aproximou.
Mesmo doente, se sucederam dez anos de intensa e densa produção^{xv}.
A exemplo de sua tese «Psicologia da arte» que, em 1925, finalizou para publicação.

Vigotski possuía um duplo propósito a alcançar.
Uma nova teoria psicológica, refutando aos inatistas, desejava formular.
Além disso, a URSS necessitava de soluções aos desafios práticos do dia a dia.
Então, para enfrentar os problemas de aprendizagem infantil, se aproximou da *defektologia*,^{xvi}.

Sua vitalidade intelectual subsistiu, desde que adoecera.
Vigotski se dividia entre família, viagens, atividades empíricas e teóricas, aulas, palestras etc.
Entre 1925-1926, durante mais uma internação médica,
Escreve «O significado histórico da crise da psicologia» e publica «Psicologia pedagógica»^{xvii}.

Ao final dos anos 20 e início dos anos 30, Vigotski se tornou um contínuo viajante.
Em toda a URSS, ministrou uma infinidade de palestras se contrapondo à psicologia biologizante.
Reingressou na faculdade de medicina e retomou seu interesse, especialmente, por neurologia.
Como um amante da ciência, conduzia várias áreas do conhecimento à sinergia^{xviii}.

Ao final dessa poesia, observo cada linha a se alongar para aglutinar tamanha biografia. Compreendo a urgência de Vigotski para trazer ao mundo todo o conhecimento que possuía. “Um dos psicólogos mais brilhantes de nossa era” foi como Eisenstein lhe definiu.^{xix} Com a certeza de que vida lhe faltaria, cerca de 180 textos em prol da nova psicologia, produziu.

»

Linha, se apodere da inventividade da existência!

A poesia é vôo livre!

Pode ser longa e demandar muitas palavras, frases, orações, períodos, pontuações e simbolismos!

Pode ser breve e leve.

Poesia!

Imprevisível do tamanho da vida!

Despropósito tentar engaiolá-la na linha.

Pois, se a palavra se aninhar no coração da poetisa,

a poesia nascerá!

É insubordinada aos limites da tipografia desde sua gênese.

A poesia ultrapassa o papel; sublima a linguagem.

Ela abarca a grandiosidade de um destino plural

e vive, plenamente, no ponto .

Subverta-se, linha!

Para mostrar que [ainda] é necessário e

P S Í E
O S V L

»

Findou-se, aos 37 anos, a vida do homem concreto.

Não o seu projeto.

Stalin proibiu a profusão de seus escritos pelos 20 anos seguintes.

Os aspectos psicométricos da pedologia foram a justificativa para tal acinte.

Diante do forte dogmatismo pavloviano que imperava,

a obra de Vigotski fora calada.

Com a morte de Stalin, a obra de Vigotski foi sendo paulatinamente acessada.

Ainda assim, muito de seus textos foram mutilados e/ou violentados por traduções inadequadas.

Mas o legado do autor persiste

e nos ajuda a compreender que o sujeito, isoladamente, não existe.

Esta poesia biográfica celebra o «Mozart da psicologia»^{xx};
a beleza e a contemporaneidade de sua teoria.

Um autor que investigou a gênese dos processos psicológicos humanos,
considerando as mediações e o emprego de instrumentos e signos.

O enfoque histórico-cultural de Vigotski lança luz sobre o indivíduo social.

Numa dança dialética entre os sujeitos e o meio sociocultural.

Em uma época de enaltecimento da individualização e da competição,

as mais diversas expressões de valorização da história da vida social, necessárias são.

ⁱ “Vygodky mudou seu nome para Vygotsky no começo de 1920 [...]” (Wertsch, 1988, p. 21, tradução minha).

ⁱⁱ O conteúdo biográfico desta poesia centrou-se em Wertsch (1988). Alguns trechos estarão descritos como notas de rodapé. Sobre o esquema rimático, optou-se, nesta poesia, pela estrutura AABB.

ⁱⁱⁱ “Dela [sua mãe] é de onde, aparentemente, adquiriu Vygotsky seu conhecimento inicial de alemão, assim como o amor pelo poeta Heine [...] Como o restante dos meninos russos, [...] leu grandes quantidades de poesias de Pushkin, porém [...] sempre preferiu as passagens mais sérias, inclusive trágicas de Pushkin. Ademais, admirava a poesia de Blok [...]” (Wertsch, 1988, p. 21;23, tradução minha).

^{iv} Sua mãe tinha formação de professora, porém dedicou a maior parte de sua vida ao cuidado de seus oito filhos (Wertsch, 1988, p. 21, tradução minha).

^v “Vygotsky extraiu um enorme proveito de seus primeiros anos de estudo com seu tutor Salomon Ashpiz. A técnica pedagógica de Ashpiz se embasava, aparentemente, em uma forma de engenhoso diálogo socrático [...]” (Wertsch, 1988, p. 22, tradução minha).

^{vi} (Levitin, 6 de outubro de 1981, conversação *apud* Wertsch, 1988, p. 22, tradução minha).

^{vii} “[...] interpretavam figuras como Aristóteles e Napoleão. Esses debates eram uma manifestação de um dos principais interesses de Vygotsky durante esta etapa de sua vida: a filosofia” (Wertsch, 1988, p. 22, tradução minha).

^{viii} Curso equivalente ao ensino médio dos dias atuais.

^{ix} “[...] no meio do período de exames de Vygotsky, o ministro da educação czarista decretou uma mudança no procedimento de seleção [antes, todos os estudantes com medalha de ouro e a metade dos estudantes com medalha de prata seriam admitidos] pela qual os judeus seriam escolhidos diretamente pelas universidades de Moscou e São Petersburgo. Manteve-se a cota de 3 por cento, porém os candidatos judeus seriam selecionados por lotes [sorteio] [...]” (Wertsch, 1988, p. 23, tradução minha).

^x “Em 1917 Vygotsky se graduou em leis pela Universidade de Moscou. Ainda que não tenha recebido nenhum título oficial da Universidade de Shanyavskii, Vygotsky extraiu um grande proveito de sua formação em filosofia, psicologia e literatura” (Wertsch, 1988, p. 24-25, tradução minha).

^{xi} “[...] sua entrada na vida adulta [a de Vygotski] coincidiu com a experiência de uma das maiores revoluções sociais do século XX, a Revolução Russa de 1917” (Wertsch, 1988, p. 20, tradução minha).

^{xii} “[...] seguia dando aulas de literatura em uma escola de Gomel. Também dirigia classes de estética e história da arte em um conservatório, o que alternava com conferências de literatura e ciências. Mais tarde, fundou um laboratório de psicologia na Escola de Professores de Gomel [...]” (Wertsch, 1988, p. 25, tradução minha).

^{xiii} “Em 1924, casou-se com Rosa Smekhova. Tiveram duas filhas” (Wertsch, 1988, p. 25, tradução minha).

^{xiv} “Este ponto de inflexão, que separa dois períodos diferenciados da vida de Vygotsky, foi sua apresentação em 6 de janeiro de 1924, no II Congresso Panrusso de Psiconeurologia em Leningrado. Ali apresentou uma comunicação, «Métodos na investigação reflexológica e psicológica». Alguns dos futuros discípulos de Vygotsky se encontravam presentes e, mais tarde, recordaram vivamente o efeito eletrizante que este jovem desconhecido causou nos assistentes” (Wertsch, 1988, p. 26, tradução minha).

^{xv} “Os anos transcorridos entre 1924 e 1934 foram altamente densos e produtivos para Vygotsky. Após sua chegada a Moscou, Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) a ele se uniram como discípulos e colegas. [...] Muitos outros discípulos e seguidores de Vygotsky fizeram parte da Escola [Vygotskiana]” (Wertsch, 1988, p. 27, tradução minha).

^{xvi} “Na época de Vygotsky, os problemas práticos da psicologia incluíam um analfabetismo massivo [...], diferenças culturais entre os povos que viriam a se tornar soviéticos [...] e uma quase ausência de serviços para aqueles com atrasos mentais [...] Vygotsky ampliou seus interesses em objetivos práticos examinando os problemas da defectologia [...] [Trata-se do] termo russo utilizado na URSS para definir a investigação de uma ampla gama de incapacidades (deficiências auditivas, atraso mental, cegueira, etc.)” (Wertsch, 1988, p. 29, tradução minha).

^{xvii} “[...] entre o mês de novembro de 1925 e a primavera de 1926, enquanto se encontrava em um hospital, vítima de outro ataque de tuberculose, escreveu uma crítica filosófica aos fundamentos teóricos da psicologia, «O significado histórico da crise da psicologia» e em 1926 publicou *Psicologia pedagógica*, que se derivava de suas primeiras aulas em Gomel” (Wertsch, 1988, p. 29, tradução minha, grifos do autor).

^{xviii} “[...] Vygostky começou a assistir às aulas de medicina, especialmente de neurologia. Ingressou na Faculdade de Medicina e assistia às aulas tanto em Moscou como em Jarkov” (Wertsch, 1988, p. 30, tradução minha).

^{xix} Trata-se do diretor de cinema S. M. Eisenstein. Mencionou que Vygotski era “[...] um dos psicólogos mais brilhantes de nossa era [e] que foi capaz de ver o mundo com clareza celestial” (Ivanov, 1976, p. 66 *apud* Wertsch, 1988, p. 31, tradução minha).

^{xx} (Toulmin, 1978 *apud* Wertsch, 1988, p. 26).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CCHB - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**A NATUREZA DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS POR
PROFISSIONAIS BIBLIOTECÁRIAS(OS)**

Eu, Ágata Nelza Gomes de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “A natureza das ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os)”, orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo deste estudo é investigar como profissionais bibliotecários(as) - egressos(as) do ProfEPT e atuantes nas bibliotecas da RFEPT – compreendem as ações educativas no contexto de suas atribuições profissionais.

Você foi selecionado(a) por ser bibliotecário(a) da Rede Federal de Educação e egresso(a) do ProfEPT. Primeiramente, você será convidado(a) a responder um questionário misto (de maneira on-line), com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua ação profissional diária na escola. Posteriormente, você também poderá ser convidado(a) a participar de uma entrevista reflexiva semiestruturada de maneira on-line (videoconferência) e individual.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, além de constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como bibliotecária-documentalista em exercício no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* Jacaréi. Diante dessas situações, você tem a liberdade de não responder às perguntas quando as considerar constrangedoras, podendo interromper o preenchimento do questionário ou a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os(as) participantes.

Este estudo está suscetível aos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Seus dados (respostas dos questionários e gravação em vídeo da entrevista)

estarão, inicialmente, armazenados em drive pessoal, vinculado à UFSCar, e estarão protegidos por senha de teor pessoal, conferido acesso aos dados somente à pesquisadora responsável. Contudo, como é característico do ambiente digital, há limitações para que a pesquisadora possa assegurar total confidencialidade e descartar potencial risco de sua violação. Após a finalização da coleta de dados, todos os arquivos serão coletados para um dispositivo eletrônico local (computador local/driver local), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a compreensão das ações educativas promovidas por bibliotecários(as) egressos(as) do Mestrado Profissional do ProfEPT e atuantes na RFEPCT. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto com transporte e/ou alimentação e/ou uso de internet decorrente da pesquisa, você será ressarcido por mim, ressaltando que a participação neste trabalho é voluntária não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira por ela.

A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão atribuídos de forma fictícia com inspiração em personagens da literatura brasileira e/ou homenagem a bibliotecários(os) brasileiros já falecidos. Também não informaremos dados sobre o local de trabalho do(a) participante. Assim, há a garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.079 de 14 de agosto de 2018).

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenham o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será encaminhada ao seu email (informado durante a entrevista) para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos(as) participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos(as) participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *Campus* São Carlos). Endereço:

Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Ágata Nelza Gomes de Souza

Endereço: Rodovia João Leme dos Santos, N. 264, Sorocaba/SP. CEP: 18052-780

Contato telefônico: (11) 95393-2968

E-mail: agata.souza@estudante.ufscar.br

Eu, _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e sobre a forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmando igualmente que fui esclarecido(a) sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer transtorno. A pesquisadora informou que ao final da pesquisa me apresentará o relatório contendo os resultados e as conclusões nela expressos. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado e certificado sob o Parecer número 6.128.646 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: Jacareí, 18/01/2024

Ágata N. G. de Souza

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO (APLICAÇÃO ON-LINE)



Ações educativas desenvolvidas por profissionais bibliotecárias(os)

Olá, Bibliotecária(o). Bem-vinda(o)!

Convido-a(o) a responder este questionário, que faz parte de uma pesquisa que investiga como profissionais bibliotecárias(os) - egressas(os) do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e atuantes nas bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) – compreendem as ações educativas no contexto de suas atribuições profissionais. Você foi escolhida(o) para respondê-lo por ser egressa(o) do ProfEPT e bibliotecária(o) da Rede Federal de Educação.

Este questionário indagará a você questões sobre: aspectos sobre as ações educativas realizadas na biblioteca, as interações profissionais desencadeadas, aspectos da formação inicial em Biblioteconomia e da formação continuada no PROFEPT e sobre o uso de tecnologias no contexto de desenvolvimento de tais ações.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por mim assinado, foi enviado a você por e-mail e está disponível pelo link a seguir. Se preferir, você pode imprimir o TCLE como comprovante, por este link a seguir.

<https://drive.google.com/file/d/1F9CcTK5inxlqbBMwvS5MnXFAVWegsb-B/view>

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Ágata Nelza Gomes de Souza

Endereço: Rodovia João Leme dos Santos, N. 264, Sorocaba/SP. CEP: 18052-780

Contato telefônico: (11) 95393-2968

E-mail: agata.souza@estudante.ufscar.br

Este projeto foi aprovado e certificado sob o Parecer número 6.128.646 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Composição: 18 questões

Tempo médio de resposta: 15-20 minutos

agatagom@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

agatasos@yahoo.com.br

*

- ☒ Li e concordo em participar da pesquisa, estando devidamente esclarecido sobre ela por meio da leitura do TCLE. Estou ciente que ao clicar nesta opção, serei direcionada(o) às questões do questionário de pesquisa e, futuramente, poderei ser convidada(o) a participar de uma entrevista para complementar as informações prestadas. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador.

Próxima

Limpar formulário

Seção 1: Caracterização inicial: um pouco sobre você

Nome *

Sua resposta

Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não responder

Qual o seu TEMPO DE EXERCÍCIO (em anos) como *bibliotecário-documentalista* na Rede Federal? (Marque somente 1 opção)

Escolher

Em que instituição você está lotada(o) atualmente? (Marque somente 1 opção)

Escolher

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Seção 2: Ações educativas promovidas

1) Ao longo do último ano, você promoveu AÇÕES EDUCATIVAS na biblioteca em que atua? (Marque somente 1 opção)

- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Não realizei

2) Caso tenha desenvolvido ações educativas na biblioteca em que atua, quais foram suas PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES para promovê-las?

Sua resposta

3) Se você tiver implementado ações educativas na biblioteca em que trabalha, descreva QUAIS FORAM DESENVOLVIDAS.

Sua resposta

4) Para você, o que são as AÇÕES EDUCATIVAS realizadas por bibliotecárias(os) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT)? Ou seja, como você definiria essas ações?

Sua resposta

5) Ao pensar nas estratégias para a elaboração de uma AÇÃO EDUCATIVA, o que você considera como ASPECTOS/ELEMENTOS PRIORITÁRIOS?

Sua resposta

6) Indique quais aspectos seriam FACILITADORES (itens positivos/que colaboram) para o desenvolvimento de ações educativas na biblioteca? Por quais motivos?

(Obs.: Você pode considerar a sugestão de aspectos presentes na figura a seguir ou quaisquer outros que julgar pertinentes).

Regulamentos/Portarias/ outros documentos Institucionais	Suas tarefas técnicas do cotidiano (catalogação, compras, gestão do acervo, atendimento etc.)	Recursos tecnológicos disponíveis (computadores, biblioteca virtual, wi-fi etc.)
Colaboração/Estímulo/ Parceria da Direção/Coordenação	Espaço físico (ambiente) da biblioteca e seu acervo	Sua jornada de trabalho (horas trabalhadas)
Diversidade de perfil das alunas e alunos (diferentes cursos e faixas etárias)	Colaboração/Estímulo/ Parceria das professoras e professores	Colaboração/Estímulo/ Parceria da comunidade externa
Conhecimentos adquiridos no PROFEPT sobre o desenvolvimento de ações educativas	Conhecimentos adquiridos no curso de graduação em Biblioteconomia sobre o desenvolvimento de ações educativas	Colaboração/Estímulo/ Parceria da equipe (bibliotecárias(os) e/ou auxiliares)

Sua resposta

7) Em seu cotidiano de trabalho, O QUE TEM DIFICULTADO (itens desfavoráveis/que não colaboram com) o desenvolvimento de ações educativas na biblioteca? Por quais motivos?

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Seção 3: Interações com outros sujeitos

8) Com quais sujeitos você busca estabelecer INTERAÇÕES (ou seja, parcerias, diálogos, trocas, mediações etc.) para lhe apoiar no desenvolvimento de ações educativas? (Para cada linha, marque somente 1 opção)

	Interações muito frequentes	Interações eventuais	Sem interações diretas
Corpo discente (alunos e alunas do Ensino Médio) da escola onde atuo	☐	☐	☐
Corpo docente (professores e professoras da instituição) da escola onde atuo	☐	☐	☐
Pedagogas e pedagogos da escola onde atuo	☐	☐	☐
Diretores da escola onde atuo	☐	☐	☐
Outros Técnicos administrativos da escola onde atuo	☐	☐	☐
Comunidade externa à escola onde atuo	☐	☐	☐
Outras(os) bibliotecárias(os) lotados no mesmo campus/unidade (Caso não exista, deixe a resposta em branco)	☐	☐	☐
Outras(os) bibliotecárias(os) externos ao campus/unidade de lotação	☐	☐	☐
Colegas do ProfEPT com as(os) quais ainda mantém algum vínculo	☐	☐	☐

9) Caso tenha marcado *interações eventuais* ou *interações muito frequentes* na questão anterior, comente como você estabelece essas relações com esses sujeitos.

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Seção 4: Reflexões sobre a formação continuada

10) Em que medida os aspectos a seguir INFLUENCIARAM SUA ESCOLHA pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)? (Para cada linha, marque somente 1 opção)

	Nenhuma influência	Alguma influência	Fortíssima influência
Forma de ingresso	☐	☐	☐
Campus/Local onde o curso foi ofertado	☐	☐	☐
Dias/horários de oferta das disciplinas	☐	☐	☐
Possibilidade de progressão na carreira	☐	☐	☐
Foco temático na área da Educação (EPT)	☐	☐	☐
Corpo docente do Programa	☐	☐	☐

11) De que forma os motivos listados acima (ou outros que julgue relevantes) lhe influenciaram a cursar o ProfEPT?

Sua resposta

12) Os conhecimentos gerados no curso de graduação em Biblioteconomia (formação inicial) e/ou no ProfEPT (formação continuada) contribuíram/contribuem para o desenvolvimento de ações educativas em seu contexto profissional atual? Se sim, de que forma?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Seção 5: Reflexão sobre o uso de recursos tecnológicos

13) Os RECURSOS TECNOLÓGICOS (hardware, software, aplicativos, sites etc.) estão presentes em suas ações educativas? Se sim, de que forma?

Sua resposta

14) Como você COMPREENDE O USO (contribuições e/ou limitações associadas) dos RECURSOS TECNOLÓGICOS (hardware, software, aplicativos, sites etc.) nas ações educativas desenvolvidas na biblioteca?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Considerações finais

O espaço a seguir é aberto e sua utilização é livre. Nele você pode, por exemplo, comentar algum aspecto que julgue relevante e que não foi abordado nas questões anteriores ou, se julgar necessário, você também pode complementar/justificar a resposta de alguma questão. Sinta-se à vontade. A escrita é livre, porém não obrigatória.

Agradeço pela sua disponibilidade, paciência e dedicação ao participar desta pesquisa. Sua colaboração é valiosa para o avanço do conhecimento científico, e por isso, expresso minha sincera gratidão.

Ágata Souza.

Sua resposta

Voltar

Enviar

Limpar formulário

**APÊNDICE D – ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA REFLEXIVA
SEMIESTRUTURADA (APLICAÇÃO ON-LINE)**

Bloco A – <i>O já sido, a história social.</i>	1) Conte-me um pouco sobre a sua TRAJETÓRIA PROFISSIONAL como bibliotecária(o)?
	2) Quais as contribuições da sua FORMAÇÃO INICIAL para o desenvolvimento das ações educativas?
	3) Quais as contribuições da sua FORMAÇÃO CONTINUADA para o desenvolvimento das ações educativas?
	4) Em que momento/contexto você identificou A CORRELAÇÃO entre o trabalho bibliotecário e as ações educativas?
Bloco B – <i>O estar-sendo, a realidade objetiva da ação educativa e as vivências</i>	5) Conte-me um pouco sobre A BIBLIOTECA e o seu CONTEXTO DE TRABALHO atualmente.
	6) Conte-me uma VIVÊNCIA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA marcante em sua trajetória profissional.
	7) Como você compreende essa VIVÊNCIA ESPECÍFICA HOJE ?
	8) De forma geral, como é o PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO de uma ação educativa?
	9) Quais seriam as PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS dessas ações educativas?
	10) Considerando as características mencionadas (ou outras que queira acrescentar), quais seriam as CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os)?
	11) Você já teve acesso a algum documento institucional sobre as especificidades dessas ações educativas? Se sim, como você incorpora isso ao seu trabalho?
	12) Hoje, como você COMPREENDE AS AÇÕES EDUCATIVAS que tem realizado como bibliotecária(o) da RFEPT?
Há algo que não perguntei que você gostaria de falar?	

**APÊNDICE E – ROTEIRO FINAL DE ENTREVISTA REFLEXIVA
SEMIESTRUTURADA (APLICAÇÃO ON-LINE)**

Bloco A – Levantamento de dados sobre o sujeito e seu contexto histórico-social	
1) Conte-me sobre VOCÊ a sua TRAJETÓRIA PROFISSIONAL como bibliotecária(o)?	
Bloco B – Levantamento de dados sobre a vivência atrelada à ação educativa	
2) Conte-me uma VIVÊNCIA DE UMA AÇÃO EDUCATIVA marcante em sua trajetória profissional.	
Possibilidades de questões focalizadoras	Possibilidades de questões de aprofundamento
Compreendi essa ação educativa que você acaba de me contar. Como você compreende a NATUREZA (principais características/elementos) dela?	Você poderia me CONTAR MAIS DETALHADAMENTE sobre isso que você acabou de mencionar? E como você se SENTIA ao longo desse processo?
Há algum DOCUMENTO INSTITUCIONAL que especifique ou oriente o desenvolvimento dessas ações educativas? Como você compreende a correlação entre as TECNOLOGIAS e as ações educativas que desenvolve?	Você poderia me falar um pouco mais sobre essa RELAÇÃO entre _____ e _____ que acabou de mencionar? Estou compreendendo que houve uma TRANSIÇÃO/MUDANÇA. Como isso impactou seu trabalho?
Bloco C – Encerramento	
3) Há algo que ainda não mencionamos e que você julga relevante dizer nesse momento final de entrevista?	

**APÊNDICE F – RESUMO BIOGRÁFICO DE BIBLIOTECÁRIAS(OS)
HOMENAGEADAS(OS)**

Bibliotecárias(o) ¹⁴³	Resumo biográfico
Ada Maria Coaracy	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional e na <i>Graduate School of Library Science, Catholic University of America, Washington, D.C./U.S.A.</i> Atuou como bibliotecária da Assembléia Legislativa do Estado da Guanabara e como professora de Bibliografia Geral da Escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula. Reorganizou a biblioteca infantil do Colégio Bennett no Rio de Janeiro e traduziu livros e artigos sobre educação e literatura.
Ana Catarina Barschak	Natural de Porto Alegre/RS. Coursou biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora do ensino primário, exercendo funções na biblioteca especializada do Centro de Pesquisas e Execução Especializada da Secretaria de Educação e Cultura e como bibliotecária da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (Barbacena/MG) e do Colégio Israelita Brasileiro.
Aníbal Rodrigues Coelho (representante região centro-oeste)	Natural de Virginópolis/MG. Grande parte de sua trajetória profissional deu-se em Brasília. Coursou filosofia e pedagogia na Faculdade D. Bosco de Filosofia, Ciências e Letras e biblioteconomia na Universidade de Brasília. Atuou como bibliotecário da Biblioteca Central da UnB e da Câmara dos Deputados e, também, como orientador educacional do Ateneu D. Bosco de Goiânia.
Branca Tamm Rabello	Natural de Belo Horizonte/MG. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como bibliotecária da Secretaria de Educação de Minas Gerais, bibliotecária-chefe do Centro de Educação Primária e do Serviço de Bibliotecas Escolares da Secretaria de Educação de Brasília.
Cecília Duprat de Britto Pereira (representante região sudeste)	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou letras neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e biblioteconomia pela Biblioteca Nacional e Escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula. Atuou como bibliotecária da seção de iconografia da Biblioteca Nacional.
Climério Joaquim Ferreira	Natural de Salvador/BA. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Bahia. Atuou como bibliotecário-chefe do setor de documentação e biblioteca do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Também atuou como bibliotecário do Centro Cultural e Recreativo Espanhol.
Cordélia R. de O. Cavalcanti	Natural de Palmares/PE. Coursou biblioteconomia na Universidade Federal de Pernambuco. Atuou como diretora da biblioteca da Câmara dos Deputados e como professora na Universidade de Brasília. Atuou como membro da comissão reunida pela diretoria de Ensino Superior para estudos relativos ao currículo mínimo para ensino da biblioteconomia na UFPe.
Denise Benchimol (representante)	Natural de Belém/PA. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação do Instituto Santa Úrsula. Atuou como

¹⁴³ Os nomes fictícios das(os) 31 bibliotecárias(os) respondentes aos questionários estão listados em ordem alfabética. Aquelas(es) que também participaram das entrevistas se encontram destacadas(os) em negrito.

região norte)	professora de bibliografia e referência do curso de biblioteconomia da Universidade do Amazonas e, também, como professora da educação infantil.
Edson Nery da Fonseca	Natural de Recife/PE. Coursou Biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Atuou como bibliotecário da Câmara dos Deputados, coordenador da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UnB) e como chefe do Departamento de Biblioteconomia da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados da UnB. Atuou também como consultor em Biblioteconomia do MEC. Foi colaborador especial da Grande Enciclopédia Delta-Larousse de 1970.
Elvira Barcelos Sobral	Natural de Porto Alegre/RS. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como coordenadora do Setor de Bibliotecas Escolares do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional e de Educação Especializada da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul e representante da Federação Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil no Rio Grande do Sul.
Elpídio Marculino Cardoso (representante região sul)	Natural de Orleães/SC. Coursou biblioteconomia e pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como diretor da biblioteca e professor de Administração Escolar na Faculdade de Filosofia de Maringá e ocupou o cargo de presidente da banca examinadora do concurso público para professores de ensino primário do estado do Paraná.
Evangelina de Azevedo Veiga	Natural de Pelotas/RS. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora de <i>Classificação</i> da Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como bibliotecária da Biblioteca Pública Estadual, do Colégio Estadual Pio XII, da Sociedade de Economia e do Conselho Estadual de Educação.
Genesino Braga	Natural de Santarém/PA. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Atuou como professor de <i>História do livro e das bibliotecas</i> e de <i>Paleografia</i> do curso de biblioteconomia da Universidade do Amazonas. Foi membro efetivo da Academia Amazonense de Letras, da Academia Paraense de Letras (sócio correspondente) e do Conselho Estadual de Cultura do Amazonas.
Hélio S. de Albuquerque	Natural de Rio de Janeiro/RJ. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional, Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia e Museologia no Museu Histórico Nacional. Atuou como professor do ensino secundário, bibliotecário da Biblioteca Nacional e bibliotecário da Biblioteca Euclides da Cunha do Instituto Nacional do Livro.
Hilda de Oliveira Lima	Natural de Campo Grande/MT. Coursou biblioteconomia e Geografia. Atuou como professora de geografia nos Colégios Nossa Senhora Auxiliadora e Colégio Osvaldo Cruz. Também atuou como professora de biblioteconomia e geografia humana no Curso de Secretariado do Colégio Osvaldo Cruz. Atuou como bibliotecária do Serviço Social do Comércio e da Biblioteca Municipal de Campo Grande.
Ione Sanwais	Natural de São Mateus do Sul/PR. Coursou biblioteconomia Universidade Federal do Paraná, pedagogia e orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atuou como professora e chefe da biblioteca do Instituto de Educação do Paraná.
Irene de Menezes Doria	Natural de São Paulo/SP. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São

	Paulo. Atuou como bibliotecária-chefe do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo e coordenadora do Núcleo de Documentação do INEP. Publicou sugestões para uma classificação decimal de educação física e esporte e foi membro da equipe de publicação da <i>Bibliografia Brasileira de Educação</i> .
Louis Joseph Le Cocq D' Oliveira	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Atuou como diretor da biblioteca da Secretaria de Estado do Ministério de Educação e Cultura (Brasília/DF).
Maria Carolina Motta Minelli	Natural de São Paulo/SP. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Atuou como bibliotecária do Serviço de Discoteca e Documentação Fônica da Secretaria de Educação do Governo do Estado da Guanabara. Foi representante do MEC no Grupo de Trabalho incumbido de estudar os problemas do arquivo público no Brasil. Publicou <i>A função educativa da biblioteca</i> (1968).
Maria José Camargo de Carvalho (representante região sudeste)	Natural de Poços de Caldas/MG. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Atuou como bibliotecária na Biblioteca Municipal Mario de Andrade e na Biblioteca Infantil do Itaim. Formada também em educação física, atuou como professora no ensino infantil.
Mário Ferreira da Luz	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional (BN) e geografia e história da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou como professor de história e geografia e como bibliotecário da seção de referência geral da BN. Ministrou cursos de administração escolar (UFRJ), bibliografia de etnologia e folclore (BN) e bibliotecas infantis e escolares (BN).
Marly Oliveira de Andrade	Natural de Conceição de Coité/BA. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Bahia. Atuou como professora, bibliotecária da Biblioteca Luiz Simões Lopes e da Biblioteca Central de Educação.
Milton Ferreira de Mello (representante região nordeste)	Natural de Augusto Severo/RN. Coursou biblioteconomia pela Escola de Biblioteconomia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Atuou como professor do curso de Biblioteconomia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, bibliotecário da Prefeitura Municipal do Recife e diretor do Departamento de Educação e Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife.
Naurican Ludovico P. Lacerda	Natural de Sítio d'Abadia/GO. Coursou biblioteconomia na Faculdade de Estudos Sociais Aplicados da UnB e, também, filosofia pura. Atuou como bibliotecário da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.
Sônia Beatriz Bresolin de Oliveira	Natural de Guaporé/RS. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora do ensino primário e como bibliotecária da Biblioteca Clemente Pinto do Instituto de Educação General Flores da Cunha.
Sully Brodbeck	Natural de Taquara/RS. Coursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora do ensino primário e do ensino normal. Foi professora de <i>Organização e Administração de Biblioteca</i> e de <i>Referência Bibliográfica</i> . Foi coordenadora didática do curso básico de biblioteconomia da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para professores e, também, professora de <i>Biblioteca Escolar</i> no curso para administradores escolares do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.
Sylvio do Valle Amaral	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou biblioteconomia na Biblioteca

	Nacional e Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou como bibliotecário-chefe da Comissão Brasileiro-Americana da Educação Industrial e Diretor do 1º e 2º curso de cinematografia educativa. Atuou como tradutor em vários idiomas e publicou diversos artigos sobre cinematografia educativa, relações públicas e biblioteconomia.
Vilma da Silva Lauria	Natural do Rio de Janeiro/RJ. Cursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Atuou como professora do Ensino primário e bibliotecária da Seção de Bibliotecas e Auditórios do Departamento de Educação Primária.
Yvonne Palhares de M. Fauth	Natural de Porto Alegre/RS. Cursou biblioteconomia na Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Curso Superior de Educação Física na Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre. Atuou como professora do ensino primário e, também, como professora e bibliotecária do Colégio Estadual Inácio Montanha.
Zila da Costa Mamede	Natural de Nova Palmeira/PB. Cursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional e realizou Pós-Graduação em biblioteconomia da Universidade de Brasília. Atuou como bibliotecária do Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, da Sociedade Cultural Brasil-Estados Unidos, do Setor de Informações Técnico-Científicas da Divisão de Educação do Departamento de Recursos Humanos da SUDENE. Foi titular da Diretoria de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal de Natal.
Zilah Ferreira Mottinha	Natural de São Geraldo/MG. Cursou biblioteconomia na Biblioteca Nacional e filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia. Atuou como bibliotecária da Câmara dos Deputados. Participou da comissão de Administração do Sistema Educacional (Brasília/DF) e foi chefe do serviço de bibliotecas do Departamento de Ensino Médio da Fundação Educacional do DF.

Fonte: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1971.

ANEXO A – DESPACHO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE) - OCUPAÇÃO *BIBLIOTECÁRIO* NA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO)



Ministério do Trabalho e Emprego
Ouvidoria-Geral
Coordenação de Transparência

DESPACHO

Processo nº 19955.093389/2023-72

TEXTO DA RESPOSTA:

1. Em resposta ao Pedido de Acesso à Informação, registrado na Plataforma Fala.Br sob o protocolo NUP nº 19955.093389/2023-72, vimos informar o que segue:

A ocupação Bibliotecário consta na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO desde a sua primeira edição comercial, a CBO 82, conforme informação que se segue:

Tabela de Conversão CBO82 - CBO94 - CBO2002			
	CBO82	CBO94	CBO2002
Bibliotecário	1-91.20	1-91.20	2612-05

2. Em 2002, foi lançada uma nova versão do documento intitulada CBO2002, em substituição a versão de 94. Desde a implementação da nova versão da CBO, as atualizações são contínuas, a partir de análise das demandas que são encaminhadas ao Ministério do Trabalho e Emprego. Cada demanda é submetida a um estudo que leva em consideração as atividades, o perfil da categoria e o panorama do exercício da ocupação no mercado de trabalho brasileiro. Em um segundo momento, é realizado um painel de entrevista junto aos trabalhadores especialistas de modo a mapear e descrever as atividades desempenhadas por aquela categoria profissional. A metodologia adotada, a exemplo de experiências internacionais é a metodologia *Dacum - Developing A Curriculum*, onde a palavra é dada ao especialista da ocupação, com a realização de comitês compostos por especialistas de diferentes regiões do país, representativos na ocupação descrita. É válido considerar que a descrição do que fazem e como fazem é relevante para o conhecimento do que ocorre nos processos produtivos. As instituições patronais, de trabalhadores e de ensino relacionados a cada Grupo Ocupacional são chamadas para aprimorar as descrições realizadas, o que significa também maior legitimidade desse processo.

3. Destaca-se que na sua atualização mais recente, a CBO de 2002, em razão da implementação de utilização da metodologia DACUM, onde a palavra é dada ao especialista da ocupação, a composição do comitê foi algo fundamental para a elaboração dos itens que hoje integram a estrutura da CBO, com destaque para o gráfico de atividades, que está disponível para consulta no site da CBO <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Para gerá-lo basta clicar em "BUSCAS"/"POR CÓDIGO" e selecionar a ocupação desejada. No menu ao lado esquerdo estará disponível o link "**Relatório Tabela de Atividades**", em que é possível selecionar só a ocupação desejada e assim gerar um relatório em pdf. das atividades desta ocupação.

4. Segue abaixo resumo do processo de seleção/convocação e elaboração do comitê de especialistas realizado em julho de 2001:

Para compor o Comitê de Descrição da Família Ocupacional dos Profissionais da Informação

solicitamos indicações às várias instituições atuantes na área ou que, de alguma forma, representam a categoria. As instituições contatadas demonstraram grande interesse e deram pronta resposta. Foi o caso do Conselho Federal de Biblioteconomia que enviou dezesseis nomes para possível participação em ambos os painéis. Segue a lista das instituições contatadas:

- Conselho Federal de Biblioteconomia – CFB
- Sindicato dos Bibliotecários no Estado de São Paulo – SinBiesp
- Associação Paulista de Bibliotecários – APB
- Conselho Regional de Biblioteconomia – 8ª Região
- Biblioteca Mario de Andrade
- BIREME/OPAS/OMS
- The Boston Consulting Group – Head of I&R São Paulo, Brasil
- Biblioteca Central da Prefeitura de Campinas
- Unesp de Rio Claro
- Arquivo do Estado de São Paulo
- Universidade de Campinas – Unicamp

5. Estiveram representados tanto o setor público quanto o setor privado. Quanto à representatividade regional, tivemos profissionais da cidade de São Paulo, do interior do estado de São Paulo e dos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná. O Comitê convidado teve 100% de comparecimento. O trabalho foi realizado sem grandes conflitos no decorrer dos dois dias previstos. Seguem alguns dos pontos mais marcantes resultantes das discussões realizadas:

a) Um dos pontos principais da discussão, remarcado insistentemente pelos profissionais da informação, foi aquele relacionado ao impacto das novas tecnologias no campo da informação, provocando profundas modificações neste campo profissional. Durante o trabalho de descrição, chegou-se mesmo a pensar em criar uma GAC que expressasse essa situação, ideia que não se consolidou no painel final. De toda forma, as mudanças expressam-se não somente na estruturação e nas funções da área, mas também na linguagem dos profissionais, que utilizam com frequência termos de informática e expressões e palavras oriundas do inglês, o que pode ser constatado no painel por eles construído. Falou-se muito na informatização da informação, disseminação da informação através de meios eletrônicos, usuário remoto etc.

b) Foi feita a constatação da existência de uma enorme disparidade de condições de trabalho, com alguns profissionais trabalhando praticamente sem recursos (falta de computadores e até mesmo de livros), enquanto outros (em instituições como a Universidade de São Paulo, Unicamp ou na iniciativa privada) trabalham com tecnologia de ponta. Segundo os profissionais presentes, existiriam ilhas de excelência em meio a um mar de carências de todos os tipos.

c) Há um grande descompasso entre o conteúdo dos cursos de biblioteconomia e a realidade e as exigências do mercado de trabalho voltado, cada vez mais, para a utilização das novas tecnologias no campo da informação. Segundo alguns dos profissionais presentes, os conceitos aprendidos nos cursos de formação são de pouca valia com relação aos recursos que precisam mobilizar no cotidiano, para exercer a profissão.

d) Há muitos anos não são realizados concursos para bibliotecários. Assim, para suprir a carência de mão-de-obra, criam-se mecanismos pouco relacionados com critérios profissionais e mais relacionados com critérios políticos e eleitoreiros.

6. Após a publicação em 2002 a ocupação em questão não sofreu atualizações de conteúdo.

Atenciosamente,

Brasília, 16 janeiro de 2024.

Referência: Processo nº 19955.093389/2023-72.

SEI nº 1279788