

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

**LEONARDO RIPOLL TAVARES LEITE**

**PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DOCENTE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UFSC SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

**FLORIANÓPOLIS**

**2015**

Leonardo Ripoll Tavares Leite

**Percepção da comunidade docente do Colégio de Aplicação da UFSC sobre bibliotecas escolares**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares – Modalidade a Distância, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares

Florianópolis

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Leite, Leonardo Ripoll Tavares

Percepção da comunidade docente do Colégio de Aplicação da UFSC sobre bibliotecas escolares / Leonardo Ripoll Tavares Leite ; orientador, William Barbosa Vianna - Florianópolis, SC, 2015.  
68 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Curso de Gestão de Bibliotecas Escolares.

Inclui referências

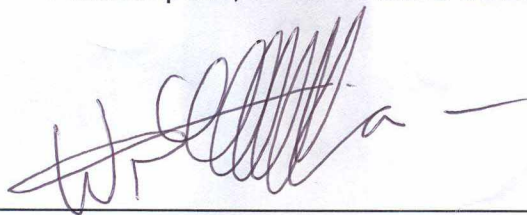
1. Biblioteconomia. 3. Bibliotecas escolares. 4. Colégio de Aplicação - UFSC. 5. Docentes e biblioteca escolar. I. Vianna, William Barbosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Gestão de Bibliotecas Escolares. III. Título.

**Leonardo Ripoll Tavares Leite**

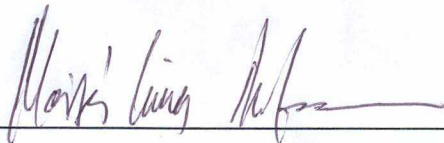
**Percepção da comunidade docente do Colégio de Aplicação da UFSC sobre bibliotecas escolares**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares – Modalidade a Distância, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares, aprovado com nota 10.

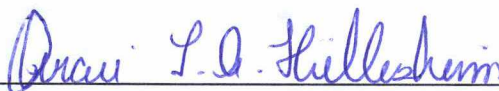
Florianópolis, 01 de outubro de 2015.



Prof. Dr. William Barbosa Vianna



Prof. Dr. Moisés Lima Dutra



Profa. MSc. Araci Isaltina de Andrade Hillesheim

## RESUMO

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. **Percepção da comunidade do Colégio de Aplicação da UFSC sobre bibliotecas escolares.** 2015. 67 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão de Bibliotecas Escolares, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso sobre a percepção dos docentes do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) acerca de uma biblioteca escolar. Para tanto, apresenta-se primeiramente um panorama sócio-histórico sobre os colégios de aplicação no Brasil, contextualizando também o Colégio de Aplicação da UFSC com o seu desenvolvimento político e pedagógico ao longo do tempo. No capítulo seguinte, é mostrado um referencial teórico sobre as bibliotecas escolares, mais especificamente os conceitos sobre o tema a partir do século XXI. Em seguida, são apresentados estudos sobre as relações de parceria entre docentes e biblioteca, as quais buscam uma melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem, objetivando o sucesso educacional entre os alunos. No último capítulo, são analisados os resultados obtidos pela pesquisa realizada com os professores do CA/UFSC, que buscou levantar informações sobre o que é uma biblioteca escolar, qual sua finalidade, quais os elementos mais importantes devem estar presentes nela e o que seria uma biblioteca escolar ideal na visão destes docentes.

**Palavras-chave:** Bibliotecas escolares; Colégio de Aplicação – UFSC; Docentes e biblioteca escolar.

## ABSTRACT

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. **Percepção da comunidade do Colégio de Aplicação da UFSC sobre bibliotecas escolares.** 2015. 67 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão de Bibliotecas Escolares, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

This paper presents a case study on the perception of teachers from Colégio de Aplicação (CA) in the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) about the ideal of a school library. It presents primarily a socio-historical overview of the Colégio de Aplicação schools in Brazil, also contextualizing in this scenario the Colégio de Aplicação of UFSC with its political and pedagogical development over time. In the following chapter, it shows a theoretical framework about school libraries, specifically the concepts on this subject from the XXI century. Next, it shows the studies about the relations of partnership between teachers and library, which seeks an improvement in teaching and learning practices aiming educational success among students. In the last chapter, it analyzes the results obtained from the survey of the CA/UFSC teachers, which sought to gather information about what a school library is, which is its purpose, which are the most important elements and what would be a ideal school library from the view of these teachers.

**Keywords:** School libraries; Colégio de Aplicação – UFSC; Teachers and school library.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Faixa etária .....	42
Gráfico 2 – Nível de escolaridade .....	43
Gráfico 3 – Tempo de docência no CA/UFSC .....	44
Gráfico 4 – Vínculo docente .....	44
Gráfico 5 – Tempo de docência geral.....	45
Quadro 1 – O que é e qual a finalidade da biblioteca escolar. ....	46
Figura 1 – Nuvem de palavras do quadro 1 .....	49
Quadro 2 – Como seria uma biblioteca escolar ideal .....	49
Figura 2 – Nuvem de palavras do quadro 2 .....	52
Gráfico 6 – Características básicas .....	54
Gráfico 7 – Características complementares.....	56
Gráfico 8 – Avaliação dos serviços da BSCA.....	57

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	9
<b>1.1.1 Objetivo geral</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>9</b>
1.2 METODOLOGIA.....	9
<b>2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
2.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC .....	20
2.2 OS DOCENTES DO CA/UFSC .....	25
<b>3 AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES</b> .....	<b>29</b>
3.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO SÉCULO XXI .....	30
3.2 A BIBLIOTECA E OS DOCENTES .....	35
<b>4 A BIBLIOTECA ESCOLAR SOB A ÓPTICA DOS DOCENTES DO CA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>41</b>
4.1 PERFIL DOS DOCENTES .....	41
4.2 PERCEPÇÃO SOBRE AS BIBLIOTECAS .....	46
<b>4.2.1 Biblioteca escolar: definição e finalidade</b> .....	<b>46</b>
<b>4.2.2 Características mais importantes</b> .....	<b>53</b>
<b>4.2.3 Avaliação da BSCA e comentários livres</b> .....	<b>57</b>
<b>4.2.4 Resultados finais</b> .....	<b>58</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>65</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar insere-se dentro da escola como órgão fundamental de atuação no processo de ensino/aprendizagem. Também se caracteriza por seu papel em promover o gosto pela leitura e a formação de novos leitores (SILVA, 1995; MOTA, 2004; CARVALHO, 2002).

O trabalho de uma biblioteca escolar está intimamente ligado ao atendimento da necessidade informacional do seu público, que inclui não só alunos, mas também professores e outros membros da comunidade escolar. Além disso, a cooperação entre bibliotecários e professores, como bem relata Mota (2004), aumenta a qualidade dos serviços oferecidos pela biblioteca aos alunos.

A promoção da educação e o processo de ensino/aprendizagem dependem dos diversos atores que fazem parte do cenário escolar e das variadas articulações possíveis entre eles. Os professores de uma escola são talvez os principais atores das articulações pedagógicas que estabelecem o acesso do aluno ao conhecimento. E são eles também, responsáveis diretamente pela forma como o aluno irá lidar com as informações e o aprendizado. Neste sentido, as relações dos professores com a biblioteca da escola é de fundamental importância para garantir uma educação contundente e de qualidade. Conforme explica Silva (1995, p. 28): “o professor é peça fundamental na relação aluno/biblioteca, ou seja, o nível de aproximação entre o aluno e a biblioteca escolar depende, em grande medida, do espaço que ela ocupa no fazer didático do docente”.

Porém, o papel do professor na utilização da biblioteca pelo aluno deve ir muito além do trivial. Ele não só deve entender a biblioteca como local de pesquisa para a elaboração dos trabalhos escolares, mas também como um ambiente de prazer com possibilidades lúdicas, onde será despertado o gosto pelo livro e pela leitura (SILVA, 1995; MOTA, 2004). Mais que isso, deve entender toda a escola como parte integrante da biblioteca, que é o centro de aprendizagem e conhecimento de toda a comunidade escolar (DAS, 2008).

Sendo assim, entende-se que a investigação e compreensão do que o seu público entende e espera da biblioteca e do seu papel, é de fundamental importância para a realização de um trabalho efetivo em possibilitar o acesso à informação e a construção do conhecimento. E um dos grupos que compõe este público são os docentes da escola.

Para que a própria parceria entre docentes e biblioteca seja efetiva e esteja em sintonia, torna-se necessário um conhecimento prévio do perfil do professor que se está trabalhando, pois se acredita também que é por meio dele que se obtém um perfil atual da escola em que a biblioteca está inserida.

A Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação (BSCA) é uma biblioteca escolar que atende os usuários da escola, mas também faz parte do Sistema de Bibliotecas da UFSC (SiBi), e assim, atende também todos os usuários da universidade além da comunidade externa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015a).

Uma vez que a BSCA atua com este contexto, busca-se conhecer melhor esta categoria específica do seu universo de usuários: os docentes da própria escola. Tal pesquisa buscou coletar dados que possam servir como informações para a biblioteca conhecer melhor tanto o seu público como a imagem que ele tem do seu campo de atuação. Esta pesquisa poderá ser utilizada futuramente para a própria biblioteca traçar um comparativo entre o que os docentes idealizam como biblioteca escolar e o que a BSCA possui como característica, em sintonia com o discurso apresentado.

Assim, por meio deste panorama, pretende-se responder a seguinte questão: quais são as percepções dos docentes do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) sobre o que é uma biblioteca escolar, quais são os elementos mais importantes que ela deve conter e qual a visão deles de uma biblioteca escolar ideal?

Para tanto, no capítulo 2 é traçado um perfil sócio-histórico dos colégios de aplicação no Brasil. Também é analisado o processo histórico específico de constituição do CA/UFSC e o seu desenvolvimento político e pedagógico.

No capítulo 3, são mostrados alguns conceitos e abordagens sobre bibliotecas escolares a partir do século XXI. O referencial teórico discute sobre as finalidades, serviços, funções e papéis da atual biblioteca escolar com ênfase no processo de ensino-aprendizagem. Dentre suas temáticas, a cooperação entre docentes e biblioteca é abordada de forma mais específica, visto que é um ponto chave para o objetivo desta pesquisa.

Por fim, no capítulo 4 são apresentados os resultados da pesquisa realizada pela utilização do questionário com os docentes do CA/UFSC. Com os resultados obtidos, procurou-se responder os questionamentos levantados pelos objetivos da pesquisa.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Apresentam-se os objetivos (geral e específicos) que nortearão a presente pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo geral

Identificar a percepção que os docentes do Colégio de Aplicação da UFSC têm sobre a biblioteca escolar para entender as necessidades e características dessa categoria de usuários.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- a) Contextualizar o Colégio de Aplicação e traçar um perfil inicial do docente do CA;
- b) Definir o conceito atualizado de biblioteca escolar e quais são as relações possíveis com os docentes da escola;
- c) Representar o ideal de biblioteca escolar de acordo com a visão dos docentes do CA.

## 1.2 METODOLOGIA

O local da pesquisa foi o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e os participantes da pesquisa são os professores que fazem parte do corpo de docentes da escola durante o ano de 2015.

O Colégio de Aplicação da UFSC é uma escola localizada dentro do campus universitário, e é utilizado como laboratório prático do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. É um colégio que serve como campo experimental para os cursos de Licenciatura e Educação, e possibilita experimentações pedagógicas que atendem ao ensino, pesquisa e extensão proporcionadas pela universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012). De acordo com a lista de professores 2015/1 publicada no site do Colégio, o quadro de docentes no início do ano contava com 89 docentes efetivos e 18 docentes substitutos, totalizando 107 professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015b). Além

disso, possui cerca de 950 alunos e aproximadamente 40 técnico-administrativos<sup>1</sup>, além de um quadro dinâmico de cerca de 90 estagiários remunerados<sup>2</sup> (possui também um número variável e dinâmico de outros estagiários advindos do estágio curricular obrigatório).

Com base nos procedimentos técnicos a pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso com levantamento de dados, já que se trata de uma pesquisa sobre um grupo específico de pessoas bem característico.

Segundo Cerro, Bervian e Silva (2007, p. 62), um estudo de caso “é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida”. Trivínos (1987, p. 135 apud BARROS; LEHFELD, 2007) complementa que os estudos de caso podem ser do tipo ‘históricos organizacionais’ – quando a investigação feita é sobre uma instituição.

O procedimento de coleta dos dados foi um questionário objetivo que abordou perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha – buscando em sua maioria dados objetivos pré-determinados, mas também algumas opiniões pessoais obtidas pelas questões com texto livre. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 184), o questionário se caracteriza por ser “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário foi elaborado virtualmente com a ferramenta Google Docs, enviado aos professores via lista de email e divulgado também pelo Facebook, dentro de um grupo fechado denominado ‘Professores CA’.

Sendo assim, no que se refere ao universo e amostra da pesquisa, o público pesquisado foi a equipe de docentes do Colégio de Aplicação em efetivo exercício<sup>3</sup> ou que se desvincularam da escola ainda em 2015, o que correspondeu a um universo de mais de 100 professores. Destes, 26 responderam ao questionário utilizado para a coleta de dados da pesquisa (em sintonia com a análise de Marconi e Lakatos (2010) de que, em média, apenas 25% do público-alvo de uma pesquisa respondem ao questionário recebido). O questionário foi divulgado para a lista de

---

<sup>1</sup> Números de técnico-administrativos e alunos fornecidos pela Direção do Colégio por meio de informação verbal no dia 13 de agosto de 2015.

<sup>2</sup> Número de estagiários informados pela Coordenadoria de Estágio do Colégio por meio de informação verbal no dia 17 de agosto de 2015.

<sup>3</sup> Por ‘efetivo exercício’ considerou-se servidores docentes com vínculo ativo na universidade, incluindo os que estão afastados para estudos de pós-graduação ou por motivos de saúde.

email dos professores no dia 10 de agosto e ficou disponível para as respostas até o dia 17 de agosto.

Com base na abordagem da pesquisa, a mesma pode ser classificada como quali-quantitativa, de cunho exploratório e descritivo que foi realizada por meio de uma pesquisa de campo.

Barros e Lehfeld (2007, p. 84) citam que a pesquisa descritiva “procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”. Neste sentido, a coleta de dados feita pelo questionário possibilitou verificar a frequência das informações respondidas pelos participantes.

Cervo, Bervian e Silva (2007) descrevem o estudo de caso como uma forma de pesquisa descritiva e apontam a coleta de dados como característica marcante desse tipo de pesquisa. Os autores assim concluem: “em síntese, a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62).

Calais (2010, p. 82) menciona que a pesquisa descritiva também pode ser conhecida como ‘pesquisa de levantamento’ ou ‘*survey*’, se caracteriza por utilizar a “[...] coleta de dados fornecidos por pessoas” e objetiva “[...] chegar à descrição, explicação e exploração do fenômeno proposto”, na qual “pode-se chegar também a uma explicação para a presença daquele fenômeno e consegue-se explorar um tema que não está claro para o pesquisador”. Calais (2010) ainda complementa que os levantamentos podem ser: interseccionais (dados coletados sobre uma determinada população em determinado momento – e que é o caso desta pesquisa) e longitudinais (dados coletados ao longo de um tempo e descrevendo mudanças).

Na mesma linha, a pesquisa exploratória se caracteriza por não requerer “[...] a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo. Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 63).

Severino (2007, p. 123) cita que a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa descritiva e que ela “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63)

complementam que “a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes”.

Com relação a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2010, p. 169) citam que a pesquisa de campo foca no estudo de grupos, indivíduos, comunidades, instituições, entre outros, visando a “[...] observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. Os autores ainda indicam que a pesquisa de campo prevê inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema que será abordado, para servir de referencial teórico da pesquisa.

Além disso, Marconi e Lakatos (2010) citam Tripodi et al (1975) para dividir a pesquisa de campo em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. Neste sentido, o grupo quantitativo-descritivo é aquele que utiliza uma coleta sistemática de dados sobre determinadas populações, com a utilização de várias técnicas como questionários e formulários, além de procedimentos de amostragem. Este grupo subdivide-se em outros quatro, dos quais o subgrupo denominado ‘estudos de descrição de população’ é o que corresponde à uma pesquisa quantitativa-descritiva que descreve sobre características de populações, organizações ou outras coletividades, podendo também pesquisar aspectos qualitativos como atitudes ou opiniões.

De acordo com Severino (2007, p. 123), a pesquisa de campo “abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos”.

Definidos os objetivos e a metodologia da pesquisa, uma contextualização mais detalhada sobre o ambiente e os participantes da mesma se mostra necessária.

## 2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Os Colégios de Aplicação surgiram na primeira metade do século XX, como consequência do Decreto-Lei nº 9.053 de 1946, que regulamentava a criação dos então 'Ginásios de Aplicação'<sup>4</sup> em nível nacional.

De acordo com Loureiro (2010), o primeiro Colégio de Aplicação surgiu em 1948<sup>5</sup> na Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), inserido num contexto marcado pela democratização do ensino e pela intensificação do capitalismo industrial no Brasil.

Evangelista (2003, p. 51) relaciona a construção dos colégios de aplicação como uma decorrência histórica natural das próprias discussões sobre formação do professor nos anos anteriores:

Desde finais do século XIX, os debates em torno da formação do professor em nível superior vinham se acirrando. Era corrente a ideia de que o mestre precisava de preparo específico dado que os professores atuantes no secundário eram autoditadas, não profissionalizados pedagogicamente. Subjacente a essa demanda, estava a ideia de que formá-lo em nível superior significava investir na produção de um sujeito capaz de viabilizar a estratégia traçada pela burguesia de constituição de uma mentalidade adequada a seus interesses de progresso industrial e econômico.

Ainda de acordo com Evangelista (2003), a partir do século XX, instituições como Escolas Normais Superiores, Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia e Letras, Faculdae de Educação, entre outros, foram surgindo enquanto projetos de preparação docente, dando espaço assim aos seus laboratórios de experimentação pedagógica: as escolas de aplicação. Assim, a formação do mestre passou a ser feita por meio dos cursos de Pedagogia e de Didática, que seriam então os requisitos para a obtenção da licença para o magistério secundário.

Dentro desta conjuntura, novas exigências no campo educacional foram emergindo, principalmente na formação de professores, e um dos resultados deste cenário foi também a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Conforme cita Loureiro (2010, p. 97): "implementar um sistema público de ensino era prioridade

---

<sup>4</sup> De acordo com Evangelista (2003), as escolas de aplicação inicialmente variaram sua denominação segundo o nível de ensino que ofereciam (ginásial, colegial, ambos) e segundo a legislação vigente em cada período.

<sup>5</sup> Evangelista (2003) cita a primeira experiência enquanto escola de aplicação na Universidade de São Paulo, em 1934.

para a formação de um cidadão preparado para as novas demandas da industrialização e para a construção da nacionalidade”.

Os anos seguintes foram marcados por vários debates e construções, que por meio de regulamentações, medidas e reformas, foram construindo o atual cenário da educação brasileira. Um ponto que cabe destacar foi o surgimento do movimento conhecido como ‘Escola Nova’, que visava a organização da educação com base na ciência. Conforme destaca Loureiro (2010, p. 98):

É interessante observar que o movimento da Escola Nova se desenvolveu num momento em que o número de escolas aumentou consideravelmente no mundo [...], e, mais do que isto, a criança adquiriu visibilidade e passou a ser objeto de investigação sistemática, no campo educacional, principalmente, na área da Psicologia. Esta centralidade, somada às grandes mudanças e necessidades da nova sociedade industrial, levou a um maior interesse sobre a educação e a escola.

Sobre o movimento Escola Nova, Campos, (2008, p. 30) complementa:

Os Colégios de Aplicação no Brasil emergem como projeto político de uma concepção pedagógica escolanovista, movimento esse que surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e se disseminou no Brasil a partir da década de 1920, quando ocorreram reformas educacionais em vários Estados brasileiros.

Ainda segundo Campos (2008, p. 30), o movimento defendia “[...] uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita” e que “[...] opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, atribuindo importância central à atividade criadora do aluno”. Como define Evangelista (2003, p. 56) durante o movimento escolanovista, estabeleceu-se a concepção de que “se as escolas de aplicação funcionavam como laboratórios, os professores funcionavam como cientistas”.

Dois grupos com ideologias opostas assim foram disputando o cenário educacional brasileiro: os católicos e os renovadores. Como menciona Loureiro (2010, p. 99), a Constituição de 1934 trouxe várias propostas dos renovadores como: “a educação como direito de todos e dever do Estado; a gratuidade do ensino; a descentralização; além de uma tentativa de organizar os recursos da educação”. Loureiro (2010, p. 99) complementa que “quanto aos católicos, sua maior vitória foi a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, porém facultativo”. A autora ainda destaca que somente na Constituição de 1946 um projeto unificado para a educação nacional. O projeto em questão determinava que fosse competência



privativa da União fixar as diretrizes e bases da educação, e assim, em 20 de dezembro de 1961 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LOUREIRO, 2010).

Ainda segundo Loureiro (2010, p. 100-101), os então inicialmente chamados Ginásios de Aplicação eram destinados “[...] à prática de ensino dos estudantes de Licenciatura, entendendo esta como uma tentativa de garantir o nível de qualidade do ensino secundário – que se estava perdendo diante da expansão que se efetivava”.

Para Sena e Vahl (1987, p. 10),

estes Colégios inicialmente chamaram-se Ginásios de Aplicação e surgiram da tentativa de minorar a desintegração entre os diferentes graus de escolaridade, procurando tornar o Ensino menos teórico e mais comprometido com a realidade prática.

O modelo de escola vinculada a uma universidade surgiu na Alemanha em 1810 e o primeiro modelo desse tipo a surgir no Brasil foi a Escola Anexa em 1931, que funcionava como um laboratório para experimentação pedagógica. Apesar de este primeiro modelo ter sido encerrado durante o período histórico conhecido como Estado Novo, a concepção dos Colégios de Aplicação se manteve nas discussões educacionais até o Decreto-Lei nº 9.053/46 surgir e obrigar “[...] as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a manterem um Ginásio de Aplicação para prática docente dos estudantes universitários do Curso de Didática” (LOUREIRO, 2010, p. 101). Loureiro (2010) destaca também que a ideia dos CA's enquanto campo de experimentação pedagógica foi se desenvolvendo com o tempo, pois não estava vinculada como uma determinação legal na época da sua criação.

De acordo com Sena e Vahl (1987, p. 19),

O Colégio de Aplicação é uma escola criada com certas características e filosofia que o tornam diferente das demais escolas públicas. A sua filosofia está diretamente relacionada à função social de resgate da escola, como local de transmissão e produção crítica de um saber que dê condições e habilite o educando a uma prática social transformadora.

Loureiro (2010) comenta que, no entanto, a ideologia desenvolvida sobre a experimentação pedagógica através do campo prático proporcionado aos alunos dos cursos de Educação, funcionou um tanto diferente na prática: o estágio foi separado da experimentação. Conforme cita Barros (1988 apud LOUREIRO, 2010, p. 105):

O estágio, atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, acabou sendo desenvolvido pelo licenciando sob a orientação do/a professor/a da universidade, junto ao professor/a do CA, como uma espécie de “aplicação” dos conhecimentos recebidos ao longo de sua formação. Já a experimentação deixou de ser uma atividade complementar ao exercício docente para assumir características propriamente de pesquisa não necessariamente vinculadas às metodologias de ensino e às inovações pedagógicas.

Evangelista (2003, p. 56) indica que as ideias de ‘serviço de estágio’ e ‘treinamento em serviço’ surgiram como consequência de uma preocupação com as técnicas pedagógicas nos anos 70, que acabaram conduzindo a uma “[...] instrumentalização da ciência como meio de solução de problemas educacionais”. E assim, “o professor deixa de ser visto como cientista que vai aos laboratórios produzir conhecimento, mas como um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino” (EVANGELISTA, 2003, p. 56).

Foi durante a Reforma Universitária, ocorrida sob o governo militar de Costa e Silva em 1968, que se implementou de forma mais contundente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades – presentes até hoje como princípio norteador também nos colégios de aplicação. A Reforma também foi responsável pelo fim da distinção entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia, introduzindo as especialidades em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, ao lado da docência (que contava agora também com a obrigatoriedade da disciplina de Didática e do estágio supervisionado) (LOUREIRO, 2010).

Porém, ao longo das décadas de 1970 e 1980, os colégios de aplicação sofreram algumas crises de existência enquanto o curso de Pedagogia e a carreira docente moldavam-se às mudanças políticas e sociais que se apresentavam no panorama educacional brasileiro. Entre os problemas apresentados, Loureiro (2010, p. 108-109) cita o direcionamento dos estágios curriculares para as chamadas ‘escolas da comunidade’:

É possível afirmar que, a partir desse período, os CAs iniciaram um processo silencioso e dramático de isolamento político e pedagógico, pois deixaram de contar com a participação efetiva dos/as professores/as da Faculdade de Educação, e o relacionamento destes com os CAs se diferenciava radicalmente daqueles estabelecidos com as chamadas “escolas da comunidade”.

Evangelista (2003, p. 55) também destaca que no fim da década de 1960, os termos ‘aplicação’ e ‘experimentação’ passam a ser substituídos pelo termo ‘prática de ensino’ nas conferências sobre educação, e a partir do governo militar ocorre uma “[...] construção progressiva da rede pública de ensino como lugar da prática educacional” e também uma “[...] expansão do sistema educacional, especialmente do nível secundário, que exigiram medidas mais abrangentes relativamente à formação do professor”. Tais ações ofuscaram as escolas de aplicação:

Ademais, há que se considerar a orientação política e educacional iniciada com a ditadura militar e as críticas que os CAs receberam por seu suposto caráter elitista, distante da realidade e da ‘prática real’, a qual estava na rede de ensino. Argumentava-se que a rede era diferente em sua clientela assim como em seus professores, não sendo democrático manter-se uma escola cujos padrões não podiam ser extensivos às redes públicas estaduais e municipais (EVANGELISTA, 2003, p. 55).

Assim, Evangelista (2003, p. 55) continua afirmando que

Paulatinamente os colégios de aplicação foram abandonados como espaço importante para a experimentação pedagógica e mesmo como campo de prática de ensino, cedendo espaço às escolas públicas, eleitas como ‘portadoras’ da realidade...

Resistindo contra a extinção no mapa educacional brasileiro, os colégios de aplicação ressurgiram fortemente na década seguinte com a publicação do Plano Decenal de Educação pelo Ministério da Educação (MEC), decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O Plano efetuou encontros (a partir de 1993) que acabaram resultando no documento ‘Repensando as Escolas de Aplicação’, importante marco da resignificação dos colégios (LOUREIRO, 2010).

Na década de 80 também, as escolas de aplicação começam a se tornar centros de discussões críticas para lidar com os problemas que a educação pública no Brasil convivia naquela época. Volta-se o pensamento de que elas

[...] sendo parte da estrutura universitária, deveriam se constituir em locais de pesquisa ademais de ensino. São vistas como possíveis campos de estágio, como lugares de produção e difusão do conhecimento não pelo Estado ou pela legislação, mas pelos professores dos cursos de formação do mestre e pelos próprios docentes das escolas que insistem em dar a ela uma função social diferenciada (EVANGELISTA, 2003, p. 56).

Apesar disso, Evangelista (2003) aponta que durante o governo Fernando Henrique Cardoso, os colégios de aplicação foram deixados de lado. A falta de menção aos CAs na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nas metas do Plano Nacional de Educação (de 1997) e nos ‘Referenciais para formação de professores’ da mesma época, deixavam claro o desinteresse do governo pelos colégios de aplicação enquanto modelo de formação do magistério. O Decreto Presidencial nº 3276/1999 por fim,

[...] retirou do Curso de Pedagogia as prerrogativas de formação de docentes da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, instituindo como local preferencial para a formação docente os Institutos Superiores de Educação (ISES), já indicados na LDBEN nº9394, de 1996 (EVANGELISTA, 2003, p. 59).

Educadores de todo o Brasil assim, fizeram levante contra a medida que desejava transformar ao longo do tempo os colégios de aplicação em institutos superiores de educação, retirando da universidade a responsabilidade pela formação docente. Colocar a formação docente em instituições independentes da universidade, de acordo com Evangelista (2000 apud EVANGELISTA, 2003, p. 60) “[...] encontraria solo fértil para fazer florescer um projeto de formação docente enraizado no favorecimento à difusão de modelos privatizantes de formação docente”. Além disso,

nos Institutos Superiores de Educação a pesquisa entendida no sentido grande do termo, ou seja, produção de conhecimento científico, foi retirada, ficando em seu lugar uma ideia estreita que compreende pesquisa como a busca de solução para problemas práticos imediatos (EVANGELISTA, 2003, p. 62).

Ainda segundo Evangelista (2003, p. 58), para o então atual governo, as escolas de aplicação “[...] resquício histórico de um programa superado – não têm significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa”. Uma análise crítica às novas nomenclaturas advindas da globalização e das tecnologias de informação é feita:

A sociedade educativa, ou sociedade da informação ou sociedade do conhecimento ou sociedade da eterna mudança, significaria a possibilidade de aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos por parte do indivíduo, reduzido a portador de força de trabalho, potencializando sua inserção no mercado. Caberia, então, à educação básica gerar

competências na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, aptidões, valores, atitudes (EVANGELISTA, 2003, p. 61).

Com a mudança de governo em 2003, o panorama político e social mudou, e a educação brasileira passou por novas mudanças. Com relação à educação básica, alguns avanços ocorreram, como: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); valorização da Educação Infantil; consolidação do Ensino Fundamental de 9 anos e sua universalização; criação de programas voltados para o Ensino Médio (como o Ensino Médio Inovador); criação do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que

[...] recolocou no centro das discussões a formação de professores e a melhoria da qualidade da educação brasileira. Essa realidade trouxe à tona a discussão da função acadêmica e universitária dos CAP, sua inserção nas IFES, seu fortalecimento e ampliação, bem como sua intensa atuação na formação inicial e continuada de professores, para além do campo de estágio (BRASIL, 2012, p.1).

Além disso, a organização de eventos como a Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica e constante atualização do próprio Plano Nacional de Educação (PNE), além da elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) parecem definir um novo cenário promissor para a educação básica e conseqüentemente os colégios de aplicação.

Por outro lado, segundo material de divulgação do seminário 'A Função dos Colégios de Aplicação/CAP nas Universidades Federais', realizado pelo Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp):

Ao mesmo tempo, os CAP têm enfrentado, nos últimos anos, principalmente a partir da criação da carreira de EBTT, dificuldades políticas, administrativas e pedagógicas, na medida em que as políticas implantadas para o Ensino Superior e para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico excluíram esses Colégios (BRASIL, 2012, p.1).

A então criação dos Colégios de Aplicação, iniciada em 1948, foi um processo que se moveu ao longo de várias décadas – com boa parte das escolas se consolidando durante as décadas de 60 e 70 – e até 2006 ainda mostrava seus

frutos, com a criação do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). O Colégio de Aplicação da UFSC, criado em 1961, foi um dos primeiros advindos dessa primeira época de mudanças do paradigma educacional brasileiro.

## 2.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

O Colégio de Aplicação da UFSC, como anteriormente mencionado, é uma escola localizada dentro do campus universitário, e utilizado como laboratório prático do Centro de Ciências da Educação (CED) da própria universidade. Criado em 1961 sob o nome de 'Ginásio de Aplicação', ele tinha o objetivo de "servir de campo de estágio destinado a prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF)<sup>6</sup>" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 3). Nessa época, o Ginásio contava com apenas turmas nas séries ginasiais iniciais (correspondente ao ciclo II do Ensino Fundamental) e funcionava dentro do próprio prédio da Faculdade de Filosofia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012; CAMPOS, 2008 apud LOUREIRO, 2010).

De acordo com Loureiro (2010) e Campos (2008), a primeira turma em 1961 foi composta por 23 estudantes no 1º ano ginasial. Em cada ano subsequente uma nova série ginasial era implementada.

Em 1969, seguindo o 'Plano de Reestruturação da UFSC', a universidade passa a ter uma nova estrutura didática e administrativa baseada em departamentos e centros de ensino, tomando o lugar das faculdades incorporadas (CAMPOS, 2008).

Em 1970, o termo 'ginásio' dá lugar ao 'colégio', e a partir de então começam a serem implementadas as turmas do primeiro ano do Ensino Médio com matrícula inicial para 30 estudantes. Em 1971 surge o segundo ano colegial e em 1972, o terceiro. Nesse mesmo contexto, é criado o Centro de Ciências da Educação, do qual o Colégio passa a ser vinculado, e a direção da escola passa a ser composta

---

<sup>6</sup> Campos (2008) cita que a Faculdade Catarinense de Filosofia, em processo de federalização, solicitou autorização para criação do seu Ginásio de Aplicação em 31 de julho de 1959. Um ano depois, em 18 de dezembro de 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina foi criada e incorporou a Faculdade ao seu campus. O campus universitário em si foi oficialmente instalado em março de 1962.

por professores do próprio colégio. Em 1980 por fim, é implementado o Primário (hoje conhecido como Ensino Fundamental I), com duas turmas de 25 alunos cada pra cada série, da primeira até a quarta, totalizando 200 alunos a mais no colégio apenas neste ano (CAMPOS, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012; LOUREIRO, 2010).

Loureiro (2010) destaca que a implantação do Primário não fazia parte do projeto inicial da escola: ele foi fruto de demandas dos professores e funcionários da universidade, que resultaram também na criação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) no mesmo ano. O NDI era vinculado diretamente ao Centro de Ciências da Educação (CED), e tinha o aspecto de uma 'creche', realizando o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Até a década de 1990, os alunos do Colégio eram prioritariamente filhos de professores e servidores técnico-administrativos da UFSC. A partir da Resolução nº 013/CEPE/92, todo o ingresso de alunos passa a ocorrer oficialmente via sorteio aberto à comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012; LOUREIRO, 2010).

Loureiro (2010) destaca que a turma do primeiro ano do Ginásio, em 1961, era composta de estudantes do Abrigo de Menores, e no ano seguinte foi aberto o ingresso por meio de exame de admissão. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (lei nº 5.692/71) na década seguinte, os exames de admissão são eliminados, e o ingresso tornou-se restrito aos filhos do corpo de trabalhadores da universidade (até mudar para a modalidade do sorteio em 1992, pelo processo conhecido como 'democratização do acesso' no CA/UFSC) (CAMPOS 2008; LOUREIRO, 2010).

Sobre a decisão do então reitor Gaspar Erich Stemmer em 1978 de fixar o número de vagas e priorizar os filhos dos trabalhadores da UFSC para as vagas do CA, Campos (2008, p. 35) cita que:

[...] ao considerar que, pelas características do CA, havia necessidade de uma clientela diversificada, elegeu os filhos de professores e funcionários para compô-la, justificando que constituíam um microsomo da sociedade, pois representavam diversas profissões; ressaltava ainda, a conveniência em beneficiar os servidores.

As vagas assim foram divididas em percentuais de acordo com fatores como faixa salarial, e grau de escolarização dos funcionários e professores.

Contraditoriamente, mesmo assim, alguns testes de seleção ainda foram aplicados para alunos que entravam no colégio após a primeira série. No final da década de 1980, junto com a criação da resolução que abriria o ingresso do CA via sorteio público, ocorre também o primeiro processo eleitoral para a escolha da direção do Colégio e a transformação do mesmo em uma unidade orçamentária independente do CED (CAMPOS, 2008).

Loureiro (2010) relata em seu estudo, que o caráter de sorteio para o ingresso no colégio tem relação com a mudança do perfil do aluno. Enquanto a aplicação de exames e testes na mesma linha de um vestibular parece favorecer alunos de instituições privadas e classes mais abastadas (segundo a autora, eram as classes predominantes nos anos que o CA/UFSC fazia os testes. Este também parece ser o motivo pelo qual a grande maioria dos CA's atualmente realiza o ingresso via sorteios), o sorteio permite uma pluralidade de classes e perfis, contribuindo para a 'democratização do acesso. Campos (2008) também afirma que havia um consenso sobre a 'elitização' das turmas do CA, decorrentes da seleção via exames de admissão. Segundo Loureiro (2010, p. 121),

No âmbito dos CAs, o sorteio não garante o acesso a todos os que desejam neles ingressar, mas garante, pelo menos, que alguns dos que possivelmente não entrariam pelo sistema de testes de seleção se tornem estudantes destas instituições.

Como bem aponta Evangelista (2003, p. 57)

A preocupação social dos colégios de aplicação traduz-se nas discussões em torno das discriminações sexuais, raciais e de gênero e nos compromissos firmados com a construção da cidadania e da democracia, muito embora sua clientela nem sempre tenha sido recrutada em todos os setores sociais.

O espaço físico do Colégio também foi alterado ao longo do tempo desde sua criação. Loureiro (2010) relata que somente em 1982 foi inaugurado um prédio próprio, dentro do campus universitário, onde o Colégio funciona até hoje com todos seus segmentos. Campos (2008) comenta que as mudanças de localização do Colégio, que ocupou além da universidade também o centro de Florianópolis, resultavam da própria fase de implantação da estrutura da universidade.



Atualmente, o colégio possui uma área física total de 26.500 m<sup>2</sup>, dos quais 7.200m<sup>2</sup> estão construídos com sua estrutura física dividida em cinco blocos principais (CAMPOS, 2008).

Seguindo a política educacional da UFSC, que visa atender ao tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Colégio então se consolida órgão independente, mas mantendo sua finalidade inicial: “enquanto escola experimental, o Colégio tem proporcionado o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 3). De acordo com a versão de abril de 2012 do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a finalidade do Colégio de Aplicação da UFSC é:

- a) Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- b) Proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, de acordo com a Resolução nº 061/CEPE/96, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina;
- c) Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade;
- d) Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- e) Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 7).

Loureiro (2010) destaca que o caráter experimental do Colégio foi oficializado no regimento da escola de 1968, época que o CA/UFSC apresentava estreita relação com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Um ano após, com a transformação da Faculdade em ‘Centro de Ciências da Educação’, novas organizações administrativas surgiram, e a atuação dos professores da extinta Faculdade foram diminuindo no Colégio. Atravessando a crise dos CA’s e escolas experimentais brasileiras na década de 1970, o CA/UFSC retornou à década seguinte buscando a democratização do ensino e o retorno às suas razões de existir. Como cita Evangelista (2003, p. 57), na década de 1990:

Há, de fato, um esforço por se pensar historicamente a escola no Brasil. Nas de Aplicação, essas, especialmente, constituem movimentos de reflexão em torno de sua vocação ao longo da história da educação, o que

permite a conjugação de forças em um campo crítico, herança da década de 1980, talvez mais especialmente da pedagogia histórico-crítica.

A partir de 1997, iniciaram-se as discussões e deliberações para a criação do Projeto Político Pedagógico do CA/UFSC. Em 2007, a primeira versão do PPP e uma nova versão do Regimento Escolar foram apresentadas, as quais estão constantemente sendo atualizadas desde então (CAMPOS, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Também em 2007, foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos, seguindo os pressupostos da Lei nº 11.114/2005 (complementada pela Lei nº 11.274/2006) que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (LOUREIRO, 2010).

Atualmente, a sua estrutura administrativa é composta dos seguintes segmentos: Direção Geral; Direção de Ensino; Coordenadoria Administrativa; Coordenadoria do Ensino Médio; Coordenadoria das Séries Iniciais; Coordenadoria das Séries Finais; Coordenadoria de Estágio; Coordenadoria de Pesquisa e Extensão e Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos.

Além destes, possui também os seguintes setores: Biblioteca Setorial, Secretaria Escolar, Setor de Enfermagem, Setor de Nutrição, Setor de Multimídia, laboratórios das disciplinas, Assessoria Pedagógica (composto de Supervisão Educacional e Orientação Educacional), Assistência de Alunos e Núcleo de Apoio Pedagógico (que possui em sua estrutura os serviços de fonoaudiologia, assistência social, psicologia educacional, pedagogia para educação especial e um próprio Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE)) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015b).

Faz parte também da estrutura do colégio o seu Colegiado, que “[...] constitui órgão consultivo e deliberativo para as questões administrativas e as pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, em consonância com a Comunidade Escolar e a legislação vigente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 7).

É importante destacar também os projetos desenvolvidos pelo Colégio, que também ocupam espaços físicos e pedagógicos dentro da escola. São eles: Arte na Escola; PASCH; Córdoba; Pés na Estrada do Conhecimento; Iniciação Científica Júnior; Labrinca; LIFE; entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015b).

Funcionando em regime semi-integral, o ensino no CA é dividido nos três grupos principais atualmente conhecidos como Ensino Fundamental I (ou Anos Iniciais) – 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II (ou Anos Finais) – 6º ao 9º ano e Ensino Médio – 1º ao 3º ano (CAMPOS, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015b).

Seu corpo docente é composto de mais de cem professores, entre substitutos e efetivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015b).

## 2.2 OS DOCENTES DO CA/UFSC

Dentro deste contexto de pesquisa, extensão e experimentação, os professores do Colégio atuam de forma peculiar: além de ministrarem as aulas tradicionais que compõem o currículo de uma escola, participam de projetos complementares e supervisionam estágios e pesquisas da universidade dentro do colégio.

Além disso, conforme indica o Projeto Político-Pedagógico da escola, as reuniões para discutirem as mudanças e atualizações pedagógicas são constantes, e fazem parte do cotidiano do docente. De acordo com o documento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 7): “a filosofia norteadora da ação pedagógica do Colégio de Aplicação tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho do Colégio de Aplicação”.

Buscando um currículo com abordagens multi e interdisciplinares, os docentes do CA direcionam sua prática de ensino ao saber contextualizado. Conforme aborda o PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p. 10):

Atualmente, a prática pedagógica dos professores não pode mais viver do equívoco de que é a quantidade de conteúdos que leva o aluno a desenvolver suas estruturas mentais e à autonomia intelectual. A relevância está em fazer com que o aluno reconheça a validade do saber transmitido/construído na escola, e aproximar mais o saber da realidade, dos anseios e interesses dos alunos, isto é, dar significado ao conhecimento.

Em retrospectiva, Loureiro (2010) analisa que a experimentação pedagógica no CA/UFSC começou a partir dos anos 1990, tomar vários caminhos por meio de

projetos aplicados nas turmas das primeiras séries. Após diversas discussões sobre os métodos e testes de alfabetização aplicados na década de 1980 dentro do Colégio, alguns professores começaram a buscar alternativas de ensino que pudessem contemplar turmas heterogêneas – com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento – e resolver as dificuldades de alfabetização apresentadas por significativa parcela dos alunos até então.

Tal alternativa procurava resolver uma questão advinda da abertura do ingresso ao colégio pelo sorteio: uma vez que agora qualquer um poderia ter chance à vaga, várias classes socioeconômicas diferentes comporiam a turma, o que resultaria numa diversidade grande de ritmos de aprendizado.

Pautando-se em uma perspectiva construtivista do ensino e aprendizagem, os projetos foram sendo aplicados em determinadas turmas<sup>7</sup>, diferenciando sistematicamente as metodologias e conduções pedagógicas em cada uma delas. Loureiro (2010) relata que conflitos entre os próprios professores começaram a surgir a partir destas diferenciações, o que gerou uma fragmentação e isolamento político e pedagógico dentro do Colégio. O resultado acabava em uma falta de diálogo e discussão que afetava estudantes e família:

Observa-se que as crianças, ao ingressarem por meio do sorteio público, tornavam-se objeto de mais um sorteio de caráter aleatório, com a justificativa das professoras para a formação de turmas, deixando de fora as famílias e as próprias crianças deste processo. Com isto, todos os sujeitos envolvidos perdiam uma rara oportunidade de exercitar a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados, visando à formação das novas gerações (LOUREIRO, 2010, p. 148).

Loureiro (2010, p. 148, grifo do autor) ainda destaca que o processo histórico da docência no CA/UFSC apresentava como característica “[...] equívocos e ambiguidades presentes nas concepções a respeito das finalidades fundantes deste tipo de escola, a saber: *campo de experimentação pedagógica* e *campo de estágio*”.

Ao questionar a prática pedagógica do Colégio, que parece ir contra os enunciados do seu próprio PPP, Loureiro (2010) constata também que a finalidade do CA/UFSC enquanto campo de estágio também é falha. De acordo com sua

---

<sup>7</sup> Os projetos de alfabetização aplicados nas turmas dos anos iniciais são os seguintes: ‘Um caminho diferente para aprender a ler e escrever’ aplicado a partir de 1991 nas turmas ‘A’; e ‘Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho’ aplicado a partir de 2000 nas turmas “C”. As turmas “B” não apresentam proposta diferenciada, seguindo a concepção metodológica utilizada pelo restante do Colégio (CAMPOS, 2008).

pesquisa, a própria ausência de projetos de estágio sistemáticos entre os anos iniciais do Colégio e o curso de Pedagogia da UFSC, representa bem essa realidade problemática:

O que vem se caracterizando como campo de estágio são estágios esporádicos sem uma proposta objetivada para construção de uma parceria entre a escola e a universidade. Parece que nem o próprio CED (ao qual o CA/UFSC é diretamente vinculado) enxerga esta escola como campo privilegiado de estágio. Este, sem dúvida constitui-se um dos campos de tensão e conflito! (LOUREIRO, 2010, p. 151).

Em meio às dificuldades apresentadas, e na própria constatação de que os projetos diferenciados por fim não acabam em práticas diferenciadas, Loureiro (2010, p. 186), questiona:

É importante ressaltar que, na atual estrutura dos anos iniciais, em que as professoras se organizam em três grupos com propostas de trabalho diferenciadas, com espaços de reuniões garantidos, não têm conseguido articular todas as áreas do conhecimento no planejamento. Portanto, cabe questionar qual o papel de tais projetos na construção de uma escola voltada para a infância? Mais do que isto, como estes projetos podem contribuir para a formação docente na medida em que se encontram desarticulados tanto interna como externamente?

O Colégio de Aplicação da UFSC pode ser assim considerado uma escola onde se busca a inovação pedagógica mesmo mantendo a tradição em diversos aspectos. Apesar de possuir um corpo docente grande e diversificado, o CA/UFSC parece sempre buscar a discussão e o diálogo no decorrer de suas reuniões, comissões, eventos e projetos; tentando aproximar docentes, funcionários, alunos e família.

Tais aproximações nem sempre podem ser de fato muito efetivas. Uma vez que como um colégio que faz parte de um campus universitário, ele também sofre problemas diversos relacionados à gestão universitária e a burocracias administrativas características de um órgão público. E como órgão público, também está constantemente necessitando de melhor investimento. Como analisa Loureiro (2010, p. 196), o CA/UFSC “[...] parece repetir certa tradição na implantação de políticas públicas, de primeiro implantar para depois buscar as condições necessárias”.

Mas justamente por fazer parte de uma universidade federal, também possui parece apresentar um quadro geral positivo se comparado a outras escolas do

ensino público que sofrem muitas vezes, maiores descasos dos órgãos competentes.

Apesar disso, Campos (2008, p. 134), em sua dissertação sobre a política de inclusão escolar do CA/UFSC, destaca entre as reivindicações do colégio que “observa-se que, mesmo pertencendo ao sistema federal de ensino, o Colégio de Aplicação não é contemplado com muitos programas desenvolvidos pelo governo federal”, e ressalta a falta de verba e de formação de professores. Aponta também que um dos possíveis motivos pelos problemas enfrentados é o processo de municipalização do ensino básico decorrente da descentralização da educação promovida pelo MEC.

Por fim, Loureiro (2010) assinala que os colégios de aplicação devem buscar sair do isolamento político e pedagógico – buscando para além da atividade de ensino, entender quem são seus alunos e em que condições estes vivem – e assim atingir uma excelência na educação: formando novas gerações de alunos, mas também formando professores, “principalmente considerando que esta escola pode (e deve?) ser campo privilegiado da formação de novos/as professores/as” (LOUREIRO, 2010, p. 196).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do próprio Colégio, os pilares do seu currículo são compostos por: alfabetização e letramento; interdisciplinaridade; iniciação científica (IC); e formação de leitores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012). Tais pilares remetem diretamente ao papel da biblioteca escolar.

### 3 AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Conforme abordado anteriormente, a biblioteca escolar está presente na escola em um papel essencial nos processos que envolvem a dialética de ensino/aprendizagem. De acordo com o Manifesto da IFLA/UNESCO, a biblioteca escolar no contexto do ensino e aprendizagem

[...] propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES, 1999, p. 1).

Além disso, conforme sinaliza Mota (2004, p. 2), nos tempos atuais

As bibliotecas de modo geral, vem deixando de se constituírem enquanto espaços estáticos, fechados e silenciosos, onde as pessoas se enclausuram para realizar seus estudos e leituras, e estão passando a se constituir enquanto espaço dinâmico, interativo e em permanente construção.

A transformação destes espaços que compõem a biblioteca parece ter relação direta com a própria transformação das práticas de leitura em si durante o século XXI. A evolução dos meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) que possibilitaram a atual sociedade em rede transformou a forma como o mundo é lido. Não apenas devido às mudanças de suporte físico (relação livro/ebook), mas principalmente devido à forma do indivíduo de lidar com a informação que se apresenta diante dele. Uma investigação se faz necessária, pois como bem indica Castro (2011, p. 12):

A necessidade de investigar as práticas de leitura deve-se ao fato de que elas sempre se renovam conforme as transformações da sociedade e, seguindo esse pensamento, outros discursos sobre as concepções de leitura vão sendo construídos.

Práticas estas que, segundo Abreu (2002), devido a convergência de recursos informacionais, atualmente pararam de ser apenas 'lineares' para ser também 'hipertextuais' e 'interativas'.

As atuais práticas de leituras, caracterizadas por uma abundância informacional nunca vista antes, exigem novas habilidades do indivíduo na sua construção do conhecimento. Este conjunto de habilidades para lidar com a informação é chamado de ‘competência informacional’. Segundo Campello (2002a, p. 9), a expressão apareceu na década de 1970 nos Estados Unidos (em inglês: *information literacy*), e foi originalmente criada para “[...] designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, com computadores e redes eletrônicas”. Trazido para o século XXI, o termo tornou-se um conceito muito utilizado que atualmente significa “[...] o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas” (CAMPELLO, 2002a, p. 9-10).

Campello (2002b) também ressalta a relação da competência informacional com o ‘letramento’ ou ‘literacia’<sup>8</sup> – tradução original da palavra *literacy*.

Segundo Balça e Fonseca (2012, p. 69), “assim, preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI passa, prioritariamente, pela necessidade de solidificar e integrar a literacia da informação nas práticas curriculares das escolas onde a biblioteca terá um papel relevante”.

Mas essencialmente, o que compõe a biblioteca escolar do século XXI?

### 3.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO SÉCULO XXI

As bibliotecas escolares estão, como todas as outras bibliotecas e unidades de informação, passando pela mudança de paradigma advindo das transformações tecnológicas que se acentuaram principalmente a partir dos anos 2000. Como bem indica Das (2008, p. 1) “estamos a viver tempos de revolução: a revolução da tecnologia com inigualável impacto na sociedade, na economia, no desenvolvimento pessoal, nos princípios fundamentais da aprendizagem e no ambiente escolar”.

Estas mudanças, transformações e revoluções estão constantemente impactando no papel da biblioteca escolar e necessitando que seu conceito seja frequentemente revisto, atualizado, discutido e consolidado. A informação, vinculada às tecnologias, torna-se a palavra do momento, e é pensando nela que atualmente os objetivos da biblioteca vão sendo discutidos. Como cita Das (2008, p. 1) “na era

---

<sup>8</sup> Em português de Portugal (BALÇA; FONSECA, 2012).



pré-digital, em geral, as bibliotecas centravam o seu papel no desenvolvimento de competências da leitura; décadas mais tarde assumem um papel importante nas competências de gestão da informação”.

Assim, para Campello (2002a, p. 11), “a biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso da informação”. Este uso deve ser o mais diversificado quanto puder ser e, de acordo com Campello (2002b, p. 11), “ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia-a-dia, como profissional e como cidadão”.

Balça e Fonseca (2012, p. 66-67) relatam que os tempos atuais são de mudanças no próprio sistema de ensino, as quais têm contribuído para o desenvolvimento das bibliotecas escolares:

Nesta sociedade da informação, a modificação dos paradigmas de ensino tem vindo a contribuir para um maior reconhecimento do papel das Bibliotecas Escolares enquanto centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem no interior dos estabelecimentos de ensino.

Entre os fatores responsáveis pelas mudanças nos princípios de ensino e aprendizagem, podem-se citar alguns como: o papel que as inovações tecnológicas desempenham na vida dos jovens; o foco moderno nas necessidades individuais; a aquisição de competências de autonomia e pesquisa. Assim, novos modelos de ensino emergentes como a aprendizagem construtivista, a aprendizagem baseada nos recursos, a aprendizagem autêntica, entre outros, focam muitas vezes numa aprendizagem individual e autônoma, fora da sala de aula (DAS, 2008).

Balça e Fonseca (2012, p. 66) citam também que o contexto da sociedade da informação e das novas tecnologias, “[...] que permitem um crescimento ilimitado e intenso da informação, aliada à diversidade de meios de difusão e à facilidade de acesso” implicam também em grandes mudanças da escola e da biblioteca.

Das (2008, p. 1, grifo do autor) indica que o conceito de biblioteca escolar no século XXI está longe de ser único e cita como exemplo as próprias variações e expressões do termo, encontradas atualmente na língua inglesa: “além de *biblioteca escolar*, usam *centro de recursos multimédia*, *centro de informação*, *mediateca*, *centro de aprendizagem aberto*, entre outros”.

Carvalho (2002) traça um panorama de uma das problemáticas enfrentadas pela biblioteca escolar atual: em meio à explosão do mercado editorial infanto-juvenil e ao investimento dos programas governamentais, ainda é difícil a formação de leitores críticos.

Isto porque, segundo a autora, o ato de ler na escola precisa ter um quadro de referências culturais compartilhadas, que fará com que o leitor continue buscando ampliar suas experiências existenciais pela leitura durante toda a sua vida. Carvalho (2002, p. 22) analisa que a biblioteca escolar “[...] deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura”. Carvalho (2002, p. 23) ainda ressalta a “[...] importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem”.

De forma similar, Todd (2001 apud BALÇA; FONSECA, 2012, p. 69), ressalta a importância do uso competente e compartilhado da informação ao resumir as características de uma biblioteca escolar do século XXI: “- *Knowledge space, not information place – Connections, not collections; - Actions, not positions; - Evidence, not advocacy*”.

Para Campello et al (2010, p. 9), de forma mais a prática, a biblioteca escolar é entendida como um dispositivo informacional que possui as seguintes características:

- Espaço físico exclusivo e suficiente para acomodar um acervo, ambientes para serviços e atividades para usuários e serviços técnicos e administrativos;
- Materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários;
- Acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez;
- Acesso a informações digitais (internet);
- Funcionamento como um espaço de aprendizagem;
- Administração própria, por um bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar.

Campello et al (2010, p. 7), apesar dos atuais recursos tecnológicos, ressaltam o caráter essencial das bibliotecas escolares enquanto “[...] espaços de

aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios – não de equipamentos e apetrechos – mas de ideias”. Consoante com este entendimento, Campelo (2002, p. 7) afirma que “a biblioteca escolar, mais do que um estoque de conhecimentos, pode constituir-se em um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea”.

Além dos alunos, a biblioteca escolar também precisa desenvolver um papel de centro de aprendizagem e conhecimento sem fronteiras para professores, funcionários, pais e muitas vezes para comunidade externa, possibilitando um acesso permanente ao seu conteúdo de qualquer ponto do mundo (DAS, 2008).

Das (2008, p. 7), ao analisar a biblioteca escolar do século XXI, cita que

nesta perspectiva, a biblioteca escolar é mais do que uma sala com livros e serviços: é uma função na escola. Para executar esta função, a biblioteca escolar precisa de usar todas as novas tecnologias e de se antecipar face às novas concepções educacionais, tais como o e-learning e o m-learning.

Sobre as novas concepções educacionais emergentes, Londsdale (2003 apud BALÇA; FONSECA, 2012, p. 69) cita a aprendizagem baseada na pesquisa (*resource-based learning*), a prática baseada em evidências (*evidence based practice*) e a responsabilização das escolas.

Por meio destas definições, percebe-se assim que a biblioteca escolar é algo além do que uma simples biblioteca convencional localizada dentro de uma escola. Cabe destacar também que, segundo Castro (2011), o planejamento da biblioteca escolar deve estar consonante com os discursos da escola ao qual está inserida. Tais características advêm das peculiaridades presentes em dois dos seus usuários mais recorrentes: as crianças e os adolescentes.

Carol Kuhlthau (2002) desenvolveu um programa de atividades que visa utilizar adequadamente os recursos da biblioteca escolar de acordo com a faixa etária e estágios de desenvolvimento dos alunos. A autora fundamenta-se essencialmente nos estudos desenvolvidos pelo psicólogo suíço Jean Piaget (responsável por uma das principais teorias sobre desenvolvimento cognitivo em crianças e jovens) e pela filosofia de James Moffet, que busca entender as maneiras naturais da aprendizagem, as quais podem variar conforme sua idade, desenvolvimento físico, emocional e social. O programa de atividades assim é

dividido em fases que estão relacionadas com os estágios do desenvolvimento cognitivo elaborados por Piaget (KUHLTHAU, 2002).

Como afirma Campello (2002b, p. 7-8) o programa de aprendizagem desenvolvido por Kuhlthau “[...] visa a desenvolver nas crianças, de forma gradual, desde o início de sua escolarização, habilidades para localizar, selecionar e interpretar informação”.

Sobre a educação nos Anos Iniciais, Andrade (2002b) destaca a consolidação da educação infantil (de zero a seis anos de idade) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Segundo Andrade (2002b), a biblioteca escolar é um órgão fundamental nessa formação das primeiras experiências pedagógicas com a linguagem escrita e com objetos do mundo letrado. Destaca a importância da oportunidade de um primeiro contato com a maior diversidade textual possível, em sintonia com o lúdico, com a utilização de “livros de pano e de plástico, livros-brinquedo, livros de imagens” (ANDRADE, 2002b, p. 55). Também cita a leitura e escuta de histórias diversos gêneros literários e o acesso aos bens socioculturais como forma de aprender as competências linguísticas básicas (falar, escutar, ler e escrever) e como forma de ampliar o desenvolvimento de suas “[...] capacidades estéticas, de pensamento, de expressão, de comunicação e de interação social, além de atitudes éticas” (ANDRADE, 2002b, p. 56).

Andrade (2002b, p. 60) destaca que a biblioteca escolar na educação infantil deve ser pensada para além de um

[...] local para compartilhamento dos recursos, mas, também, espaço de ação pedagógica, ao propiciar oportunidades de desenvolvimento da autonomia, quando a criança, por exemplo, escolhe o que quer ler, [...] e toma conhecimento da organização e funcionamento de um espaço que ela vai utilizar ao longo de sua vida escolar.

Um dos pontos enfatizados por Kuhlthau (2002, p. 19) é a integração do programa de atividades da biblioteca com a proposta curricular da escola, que “[...] requer um planejamento conjunto, envolvendo os bibliotecários e professores”. Ainda segundo Kuhlthau (2002, p. 19) “é importante que as atividades desenvolvidas em sala de aula exijam que os alunos utilizem as habilidades para usar a biblioteca e a informação que estão adquirindo”.

Sendo assim, mais que uma categoria de usuários importante das bibliotecas escolares, os professores também são os mediadores e parceiros significativos na utilização da biblioteca e seus serviços de forma contundente.

### 3.2 A BIBLIOTECA E OS DOCENTES

Dentro do contexto de envolvimento efetivo da biblioteca escolar com a escola ao qual faz parte, surge então o desenvolvimento de um trabalho com mediadores importantes do ambiente escolar: os professores.

A cooperação entre biblioteca e docentes é ponto vital para que a biblioteca tenha êxito na sua finalidade de informar, ensinar e produzir conhecimento. Conforme citam as diretrizes da UNESCO/IFLA sobre as bibliotecas escolares (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES, 2005, p. 13), a parceria entre professores e bibliotecários deve ter a finalidade de:

- Desenvolver, instruir e avaliar o aprendizado dos alunos conforme previsto no programa escolar;
- Desenvolver e avaliar habilidades no uso e conhecimento da informação pelos alunos;
- Desenvolver planos de aula;
- Preparar e realizar projetos especiais de trabalho, num ambiente mais amplo de aprendizagem, incluindo a biblioteca;
- Preparar e realizar programas de leitura e eventos culturais;
- Integrar tecnologia de informação ao programa da escola;
- Oferecer esclarecimentos aos pais sobre a importância da biblioteca escolar.

As diretrizes também citam a importância do papel do diretor e dos chefes de departamento da escola, na promoção da biblioteca escolar e integração da mesma com o programa escolar (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES, 2005).

Alguns exemplos de parcerias entre biblioteca e docentes já demonstraram que este processo beneficia, e muito, os alunos e comunidade escolar como um todo.

Segundo Andrade (2002a), uma pesquisa realizada pela Universidade de Denver, Estados Unidos, relacionou o resultado positivo de alunos em testes padronizados e melhor aprendizagem com escolas que possuíam bons programas de bibliotecas. A pesquisa foi realizada em três estados americanos e dentre as características das bibliotecas presentes nas escolas dos alunos com os melhores resultados, podem-se citar: bibliotecário presente e em horário integral; equipe de apoio treinada para desenvolver capacitações no uso da biblioteca e fontes de informação; participação do bibliotecário em reuniões pedagógicas e colaboração entre biblioteca e corpo docente, tanto no planejamento de atividades como no treinamento dos mesmos.

De forma mais tímida, Andrade (2002a) cita também resultados positivos sobre a influência das bibliotecas nos resultados dos estudos escolares brasileiros nas avaliações conduzidas pelo MEC no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Araújo e Luzio (2005) citam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 para demonstrar que a existência e utilização das bibliotecas na escola fazem a diferença. Segundo os autores,

De acordo com os resultados do Saeb 2003, para a 4ª série, em Leitura, quando até 25% dos alunos da escola fazem uso da biblioteca, a média de proficiência é de 168 pontos. Quando mais de 75% dos alunos utilizam a biblioteca regularmente, a média sobe para 181 pontos. Quando não existe esse tipo de recurso para os estudantes, o resultado de desempenho é de 153 pontos (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 62).

Mais que isso, Araújo e Luzio (2005, p. 62, grifo nosso) afirmam que, “ainda, os resultados mostram que, quando há um responsável pela biblioteca escolar, a média aumenta, e **quando os professores realizam atividades dirigidas nesse ambiente, há ganhos importantes e significativos na aprendizagem**”.

Todd (2005 apud DAS, 2008) realizou um extenso trabalho de investigação entre o processo de cooperação entre professores e bibliotecário e o papel da biblioteca na escola. Em sua pesquisa, constatou que a presença de um bibliotecário ativamente envolvido com os alunos e professores tem um impacto positivo direto no sucesso educativo dos alunos. Este envolvimento deve ser tanto em nível individual, como coletivo e na própria sala de aula. Utilizando um conceito denominado ‘*guided*

*inquiry*', professores e bibliotecários trabalham em conjunto, onde a biblioteca é vista como o centro de aprendizagem e conhecimento da escola.

Das (2008) cita quatro modelos de cooperação entre professores e bibliotecários escolares, baseados nas descrições de Patrícia Montieil-Overall e nas taxonomias de Loertscher. São eles: Coordenação; Cooperação/parceria; Instrução Integrada; Currículo Integrado; sendo que nos dois primeiros o bibliotecário desempenha apenas um papel de apoio e nos dois últimos, um papel maior no processo de ensino aprendizagem. Os modelos assim são resumidos por Das (2008):

- **Coordenação** (*coordination*): bibliotecário apoia uma parte específica do currículo, orientando atividades e projetos de forma mais simples, desvinculada do processo maior dos resultados de aprendizagem;
- **Cooperação/parceria** (*cooperation/partnership*): bibliotecário realiza um apoio maior, com um compromisso voltado para a educação efetiva, mas sem uma divisão e sistematização de responsabilidades e tarefas entre a cooperação;
- **Instrução integrada** (*integrated instruction*): bibliotecário trabalha em conjunto com o professor no projeto e execução do processo de aprendizagem integrado, compartilhando objetivos e visando a melhoria dos resultados;
- **Currículo integrado** (*integrated curriculum*): estende o modelo anterior em todo o currículo, níveis e estudantes, ao longo de todo o ano. Depende da direção e gestores da escola para receber apoio tempo, espaço, apoio financeiro e possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores e bibliotecários. Também necessita de um reconhecimento do papel do bibliotecário de forma igualitária ao do professor por parte da direção e gestores, reconhecendo também o conhecimento especializado do bibliotecário para melhorar a cooperação e os resultados.

Balça e Fonseca (2012) desenvolveram um estudo sobre a relação dos professores com a biblioteca escolar em uma escola utilizando o 'Modelo de Auto-avaliação das Bibliotecas Escolares' criado pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) de Portugal. Entre os resultados levantados pela pesquisa, destaca-se a importância da divulgação dos serviços da biblioteca pelo bibliotecário em reuniões e

grupos de trabalho e a participação dos docentes na elaboração de documentos e propostas da biblioteca, induzindo “[...] a discussão e reflexão conjuntas de formas/modalidades de utilização da Biblioteca Escola [...]” (BALÇA; FONSECA, 2012, p. 77). Segundo Balça e Fonseca (2012, p. 77), na prática, porém, constatou-se que “[...] os professores não utilizam plenamente a Biblioteca Escolar nos actuais pressupostos do vários documentos orientadores nacionais e internacionais, e no contexto de uma sociedade de informação e do conhecimento”. Ainda afirmam (2012, p. 77) que assim se faz necessária a inclusão de “[...] módulos que privilegiem estratégias que permitam depois aos docentes fazer a apropriação da BE numa integração natural com as suas práticas e privilegiar as potencialidades da web”.

Para Campello (2002a, p. 11),

trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas.

De acordo com o próprio manifesto da IFLA/UNESCO (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES, 1999, p. 2), a cooperação entre professores e bibliotecários tem influência direta no desempenho dos estudantes “[...] para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação”.

Um ponto destacado por Campello (2002c) é a orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>9</sup>, documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, vinculada ao MEC e que procura “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4).

Os PCN são divididos de acordo com os ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e suas orientações são resultados de discussões e estudos entre vários educadores brasileiros que incluem professores, especialistas em educação e outras áreas, instituições governamentais e não governamentais. Os PCN

---

<sup>9</sup> Entre os documentos de orientações curriculares, cabe destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que se mostra atualizada de acordo com as últimas mudanças legislativas ocorridas no panorama da educação básica (BRASIL, 2013).



foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 5).

Conforme indica Abreu (2002), de acordo com os PCN, a biblioteca deve ser um espaço de diversidade textual, onde o ensino prevê o contato com o uso da escrita em diferentes circunstâncias, no suporte original que circula socialmente. A autora ainda indica que a qualidade do acervo dentro de uma biblioteca escolar depende do trabalho conjunto de professores e bibliotecários, que precisam pensar a política de desenvolvimento do acervo em sintonia com a proposta pedagógica da escola.

Segundo Campello (2002c), os PCN reconhecem a importância da biblioteca na qualidade da formação de leitores e entendem ela como um local de aprendizagem permanente e um estoque de conhecimentos, onde também se desenvolve o exercício da cidadania e a valorização e preservação da cultura. Eles também sugerem que a escola estimule o desejo de frequentar a biblioteca nos alunos, numa perspectiva construtivista<sup>10</sup> e questionadora.

A formação de leitores é um dos pontos de encontro mais comum dentre as possíveis atividades envolvendo docentes e biblioteca. Carvalho (2002, p. 22-23) destaca três elementos importantes na constituição de uma biblioteca enquanto lugar de formação de leitores:

uma coleção de livros, e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, que leve em conta a corporalidade da leitura da criança e do adolescente, isto é, os seus modos de ler; e por último, mas não menos importante no processo de promoção da leitura, a figura do mediador.

Ainda segundo Carvalho (2002), a figura do mediador deve estar representada pelos bibliotecários e professores, devendo eles próprios serem leitores críticos capazes de selecionar e distinguir informações de acordo com as necessidades dos alunos.

---

<sup>10</sup> Segundo Campello (2002b, p. 9), “as correntes pedagógicas construtivistas, segundo as quais o aluno aprende a partir de suas experiências e construindo ele próprio seu conhecimento, privilegiam a aprendizagem baseada no questionamento e utilizam estratégias didáticas adequadas à preparação da pessoa para viver na chamada sociedade da informação”.

Como visto, existe uma ênfase nos discursos sobre o aprender a usar a informação de forma eficiente. O aprendizado de como utilizar ela assim, recebe maior destaque do que o simples recebimento dela. Isso porque já vivemos em uma época em que as informações são descartáveis, pois vivem se atualizando e se modificando. A velocidade com que novas descobertas aparecem a todo o momento cria uma situação de transformação constante. O que é novo hoje pode estar obsoleto amanhã. Como bem menciona Campello (2002a, p. 11, grifo nosso)

A escola não pode mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de **aprender a aprender**, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira.

Em suma, a relação entre docentes e bibliotecas se faz necessária

[...] como forma de se utilizar um serviço que existe na escola e que é necessário rentabilizar, de modo a apoiar-se o desenvolvimento curricular, como uma possibilidade de se diversificar práticas num contexto cada vez mais direccionado para uma auto construção do conhecimento, a partir da informação disponível nos mais diversificados suportes, como para a necessidade de se criar na escola um polo dinamizador de uma cultura de leitura e da compreensão leitora, já que esta é essencial para a consolidação das aprendizagens nestes níveis de escolaridade e a base do sucesso educativo, como estratégia para a promoção do trabalho colaborativo na escola, como resposta para os níveis de exigência preconizados nos modelos de avaliação, [...] como resposta às necessidades dos alunos, principalmente dos mais carenciados, como propostas de ocupação dos tempos livres e de lazer... (BALÇA; FONSECA, 2012, p. 79).

Tendo em vista a importância desta relação – que segundo Das (2008) é uma das mais importantes justificativas de existência das bibliotecas escolares atualmente – e também considerando que os docentes são uma categoria de usuários bem específica e que apresentam uma demanda contínua, pretendeu-se analisar o perfil destes usuários e suas concepções sobre a biblioteca escolar.

## **4 A BIBLIOTECA ESCOLAR SOB A ÓPTICA DOS DOCENTES DO CA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Para traçar um perfil básico do docente do CA, aplicou-se um questionário online enviado ao corpo docente presente no ano de 2015. Além do perfil, o questionário também procurou levantar as características mais importantes que os docentes consideram que uma biblioteca escolar ideal deve ter, junto com suas próprias definições sobre o que é uma biblioteca escolar.

Utilizou-se como referencial teórico para elaborar as questões de múltipla escolha os parâmetros elaborados pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais. Estes parâmetros abordam dois níveis (básico e exemplar) para seis indicadores (espaço físico; acervo; computadores ligados à internet; organização do acervo; serviços e atividades; e pessoal) (CAMPELLO et al, 2010).

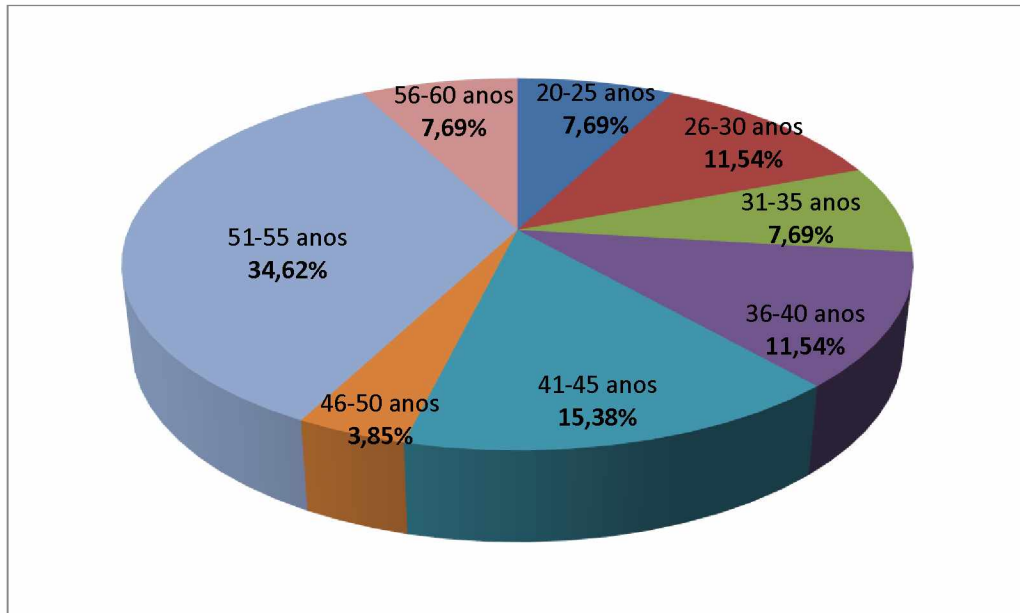
Conjuntamente com os parâmetros, foram utilizados também os elementos que compõem bibliotecas que apresentam influência no bom desempenho de alunos nas escolas, citados por Andrade (2002a) e que incluem: presença de bibliotecário; acervo grande e em bom estado de conservação; equipe de apoio capacitada; treinamento para docentes; planejamento de atividades em conjunto com docentes; horário de funcionamento estendido; relacionamento com outros órgãos e bibliotecas; participação do bibliotecário em reuniões pedagógicas.

Os resultados da pesquisa demonstrados abaixo foram extraídos da aplicação do questionário demonstrado no apêndice A, que obteve o total de 26 participantes.

### **4.1 PERFIL DOS DOCENTES**

A primeira parte do questionário buscou traçar um perfil simplificado dos participantes da pesquisa, delimitando-se os seguintes campos: faixa etária; nível de escolaridade; tempo de atuação como professor do CA/UFSC; categoria docente; e tempo de atuação como docente de forma geral.

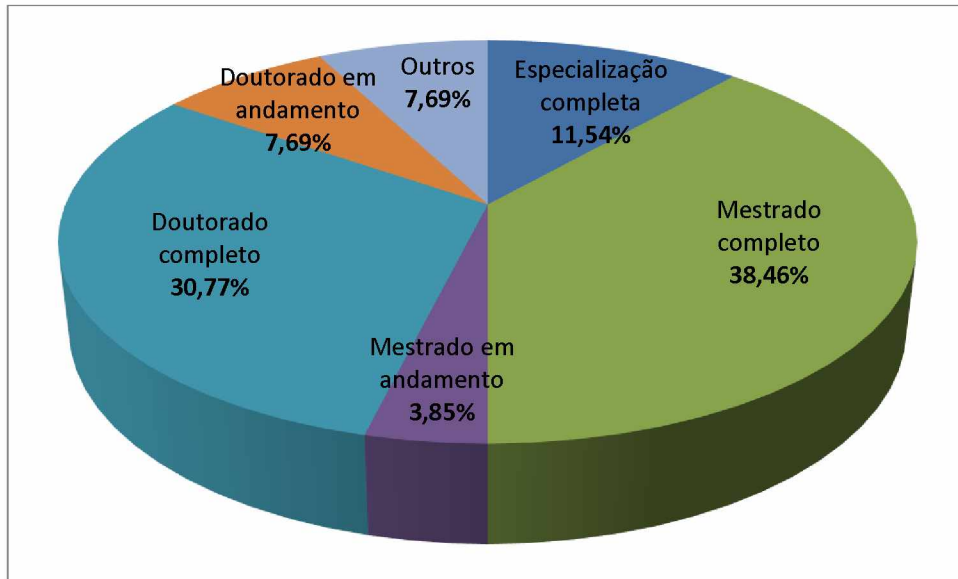
A análise do item 'faixa etária' obteve o resultado observado no gráfico 1:

**Gráfico 1 – Faixa etária**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Pode-se observar que, do universo de docentes que participaram da pesquisa, o maior percentual foi aqueles que se encontram na faixa etária dos 51-55 anos (34,62%), seguido pelos que se encontram na faixa dos 41-45 anos (15,38%). O menor percentual de participantes foi da faixa etária seguinte, dos 46-50 anos (3,85%). As faixas etárias 61-65 anos e 'acima de 65 anos' não constam no gráfico pois não obtiveram participantes (0%).

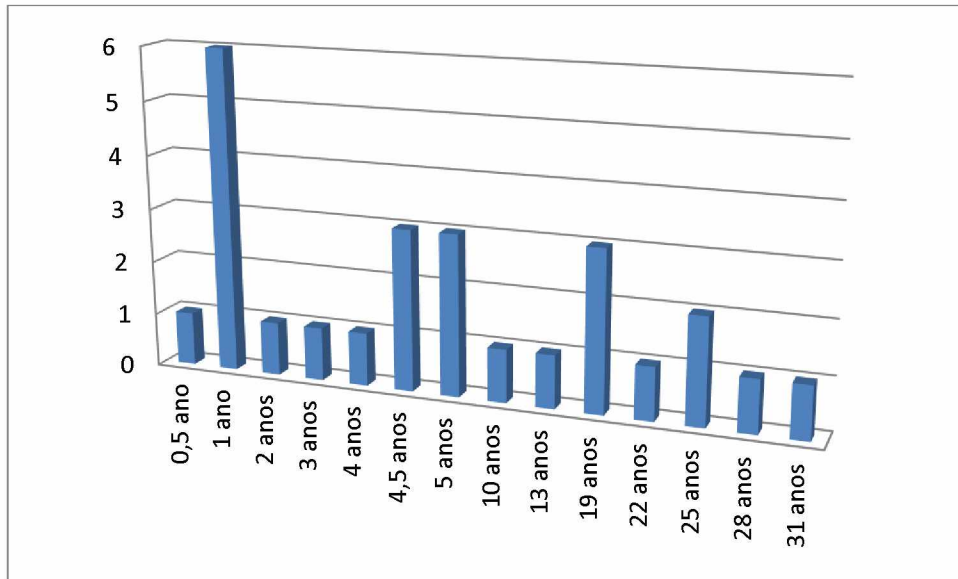
O item 'nível de escolaridade' apresentou o resultado apresentado no gráfico 2:

**Gráfico 2 – Nível de escolaridade**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

O nível de escolaridade que mais apareceu nos resultados da pesquisa foi o 'mestrado completo' (38,46%), seguido do 'doutorado completo' (30,77%), o que demonstra que os professores do Colégio de Aplicação da UFSC possuem um elevado índice de instrução acadêmica. O nível que menos apareceu segundo a pesquisa foi o 'mestrado em andamento' (3,85%). O nível 'especialização em andamento' não aparece no gráfico pois não obteve participantes (0%). Dos participantes que responderam o nível 'outros' (7,69%), as duas respostas recebidas foram 'pós doc' (3,845%) e 'graduação' (3,845%).

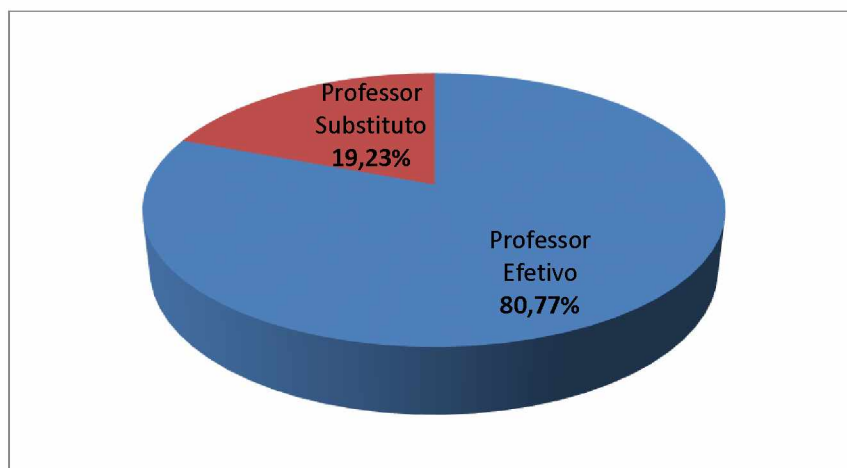
O próximo item foi o tempo de atuação como professor do CA/UFSC. As respostas apareceram de forma livre e foram esquematizadas no gráfico 3:

**Gráfico 3 – Tempo de docência no CA/UFSC**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A resposta que mais apareceu no questionário foram docentes com apenas 1 ano de trabalho no Colégio (6 respostas, equivalendo a 23,07% do total). Outras respostas que se destacaram foram: 4,5 anos; 5 anos e 19 anos (3 respostas em cada, equivalendo a 11,54% cada). O resto das respostas apareceu de forma bem diversificada. Interessante notar que dos 26 participantes, 17 (65,38%) são docentes com até 10 anos de vínculo com o Colégio, o que demonstra que a grande maioria dos professores ingressou recentemente no corpo de docentes do CA/UFSC.

O próximo item foi com relação ao vínculo do professor com o Colégio, demonstrado no gráfico 4.

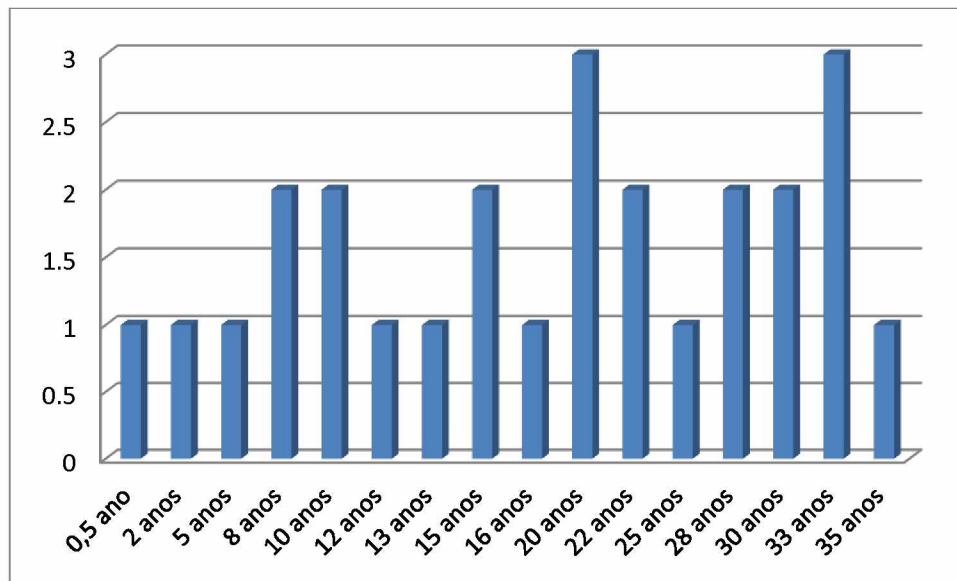
**Gráfico 4 – Vínculo docente**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme aponta o gráfico, a maior parte (80,77% correspondente ao total de 21 docentes) dos participantes são professores que compõem o quadro de docentes permanentes da UFSC.

O item seguinte abordou o tempo de docência de forma geral, que contabilizava o exercício da atividade docente em outras escolas também. O resultado é apresentado no gráfico 5:

**Gráfico 5 – Tempo de docência geral**



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Em relação ao tempo de docência geral, os participantes apresentaram um perfil bem variado, ocorrendo um maior destaque nos tempos de 20 anos e 33 anos (cada um com 3 participantes, ou 11,54% cada). Traçando um paralelo igual ao feito no tempo de docência dentro do CA, se obtém que apenas 7 docentes (26,92%) apresentam até 10 anos de docência, enquanto 19 participantes (73,08%) apresentam mais 10 anos, sendo que destes, 11 docentes (57,89%) declararam ter mais de 20 anos de docência. Constata-se assim que os professores quando entram no CA/UFSC já possuem uma experiência profissional considerável, em sua maioria.

Baseado no cruzamento dos dados levantados pode-se definir que o perfil dominante do universo da pesquisa foi o seguinte:

- **Faixa etária:** 51 a 55 anos;
- **Nível de escolaridade:** mestrado completo;
- **Tempo de docência no CA/UFSC:** um ano;

- **Vínculo docente:** professor efetivo;
- **Tempo de docência geral:** pelo menos 20 anos.

Sendo assim, pode-se constatar que os professores participantes da pesquisa possuem um longo tempo de docência em outras escolas, uma boa formação acadêmica e estão no CA/UFSC faz pouco tempo, com vínculo efetivo por meio de concurso público.

## 4.2 PERCEPÇÃO SOBRE AS BIBLIOTECAS

Para a análise sobre a biblioteca escolar, o questionário contava com duas questões abertas, duas de múltipla escolha e duas opcionais.

As duas primeiras questões buscavam saber a definição de biblioteca escolar e sua finalidade pelos participantes. As duas questões seguintes apresentavam uma seleção das características mais importantes de uma biblioteca escolar na opinião dos participantes. As duas últimas questões não eram de resposta obrigatória e buscaram avaliar a biblioteca do Colégio e coletar comentários livres sobre a pesquisa.

### 4.2.1 Biblioteca escolar: definição e finalidade

A primeira questão aberta perguntou o que é e qual a finalidade de uma biblioteca escolar. As respostas estão esquematizadas no quadro 1, no qual P indica o número do participante.

**Quadro 1 – O que é e qual a finalidade da biblioteca escolar.**

<b>Em sua opinião, o que é e qual a finalidade de uma biblioteca escolar?</b>	
P1	Uma biblioteca escolar é um acervo de livros, revistas e demais materiais bibliográficos e visuais disponível para a comunidade de uma escola, com espaços que propiciem o contato com esse material, práticas de leitura, escrita e aprendizagem orientada ou livre.
P2	Reunir e disponibilizar à comunidade escolar os meios de difusão de informações e possibilitar o aprendizado do acesso a estes meios.
P3	Espaço físico para estudos, local de consulta aos conteúdos, acesso à informação e conhecimento.
P4	Ser um espaço pedagógico. Extensão da sala de aula. Espaço com possibilidade de atividades diferenciadas.



P5	É um espaço no interior da escola responsável pela organização do conhecimento e da informação provenientes de livros, revistas, jornais, meio eletrônico, dentre tantas outras possibilidades, como games. No que diz respeito a finalidade, penso que teria como principal função promover ambiente de estímulo à leitura e pesquisa. Este estímulo deveria se dar não apenas na indicação do livro, mas auxiliar o professor e os estudantes com estratégias adequadas para as diferentes faixas etárias e níveis de ensino.
P6	A Biblioteca deve ser um espaço disponível para pesquisa, leitura e de estudos. A mesma deve disponibilizar material necessário para as finalidades acima referidas.
P7	Reunir, Guardar, servir como elemento-chave na ressocialização e produção do conhecimento.
P8	Fornecer material para leitura em diversas áreas; fornecer material para pesquisa; oferecer espaço para ouvir e contar histórias; oferecer espaço de socialização por meio da leitura; oferecer espaço de estudo.
P9	Leitura, produção e apropriação do conhecimento.
P10	Ser o espaço do encantamento, ser o local de refúgio da realidade, ser o portal para o mundo da escolha de cada um(a).
P11	É um local para troca de experiências. Tanto para experienciar leituras de narradores distantes, quanto para dividir com outros leitores pessoalmente. A finalidade vai além de um local para "guardar" livros. Deveria ser um local de fácil acesso e compartilhamento de conhecimento, bem como um local para interação com o conhecimento e mediação por meio dos profissionais responsáveis por ela [biblioteca].
P12	Dar suporte ao currículo escolar, no atendimento às necessidades dos alunos e professores; propiciar materiais interessantes e adequados as necessidades e peculiaridades de cada faixa etária da escola; estimular os alunos em geral ao prazer pela leitura e pelo conhecimento; levá-los a entender que embora as pesquisas on-line sejam mais fáceis de ser realizadas, muitas vezes as informações não são corretas.
P13	Promover uma cultura de leitura (formação de leitores), dar acesso à comunidade escolar a um repertório significativo de autores e gêneros literários e ser um lugar de pesquisa escolar, bem como de produção de conhecimento.
P14	Dar apoio e subsídios ao processo de ensino.
P15	Atender alunos e professores, ser um local onde todos se sintam acolhidos e que tenham vontade de frequentar.
P16	Ser um espaço que incentive o gosto pela leitura e que os estudantes possam ser respeitados em suas particularidades e necessidades. A biblioteca deve ser um local acolhedor, que todos sintam-se bem e tenham sempre vontade de retornar.
P17	A Biblioteca escolar é um suporte imprescindível ao ensino/aprendizagem dos estudantes de todos os níveis de escolaridade. Atuando não apenas como um centro de pesquisa, a biblioteca escolar é também um local de interação e desenvolvimento crítico dos alunos em fase de crescimento e amadurecimento cognitivo. A finalidade da biblioteca escolar é de extrema importância por integrar as ações pedagógicas facilitando o acesso e a utilização da informação e promovendo a cultura e o incentivo à leitura.
P18	Um espaço de conforto, para a busca de pesquisas e boas leituras.
P19	Propiciar o acesso ao acervo de livros e materiais midiáticos para consultas no local e empréstimos e, sobretudo, um espaço público que estimule o gosto pela leitura.
P20	A biblioteca tem a função de levar a cultura mais próxima aos estudantes, com espaços harmoniosos e possibilidade de acessos midiáticos aos mesmos, com isto aproximando o aluno com a biblioteca escolar.

P21	Acolher, orientar e facilitar o acesso à fontes de pesquisa em uma área de estudos e/ou interesse da comunidade escolar.
P22	Centro de uma escola, o "coração" dela. Para mim é o espaço de descoberta de um outro mundo. Ler e estar perto dos livros e das atividades que uma biblioteca possa oferecer é a possibilidade de se transformar em uma pessoa mais criativa e solidária, aberta e disposta a aventuras.
P23	Ser um espaço de construção de saberes, leitura, estudos dirigidos, grupos de estudos e aulas.
P24	Uma biblioteca escolar é um importantíssimo departamento da escola que irá reunir e abrigar um conjunto de livros que representam as principais e permanentes referências do conhecimento humano. Além disso, a biblioteca escolar irá favorecer e estimular o uso e o contato dos alunos e demais integrantes da escola com o acervo da biblioteca. Em tempos de internet, cabe a biblioteca fornecer um ambiente que favoreça a leitura proveitosa e prazerosa de livros.
P25	A finalidade da biblioteca escolar é estabelecer um trabalho de parceria com os professores, no sentido de desenvolver atividades pedagógicas, projetos que envolvam e estimulem a leitura, pesquisas entre outros, bem como auxiliar alunos em pesquisas, espaço de estudo e de leituras diversas.
P26	Espaço educador integrado a escola como espaço motivador e mediador da leitura.

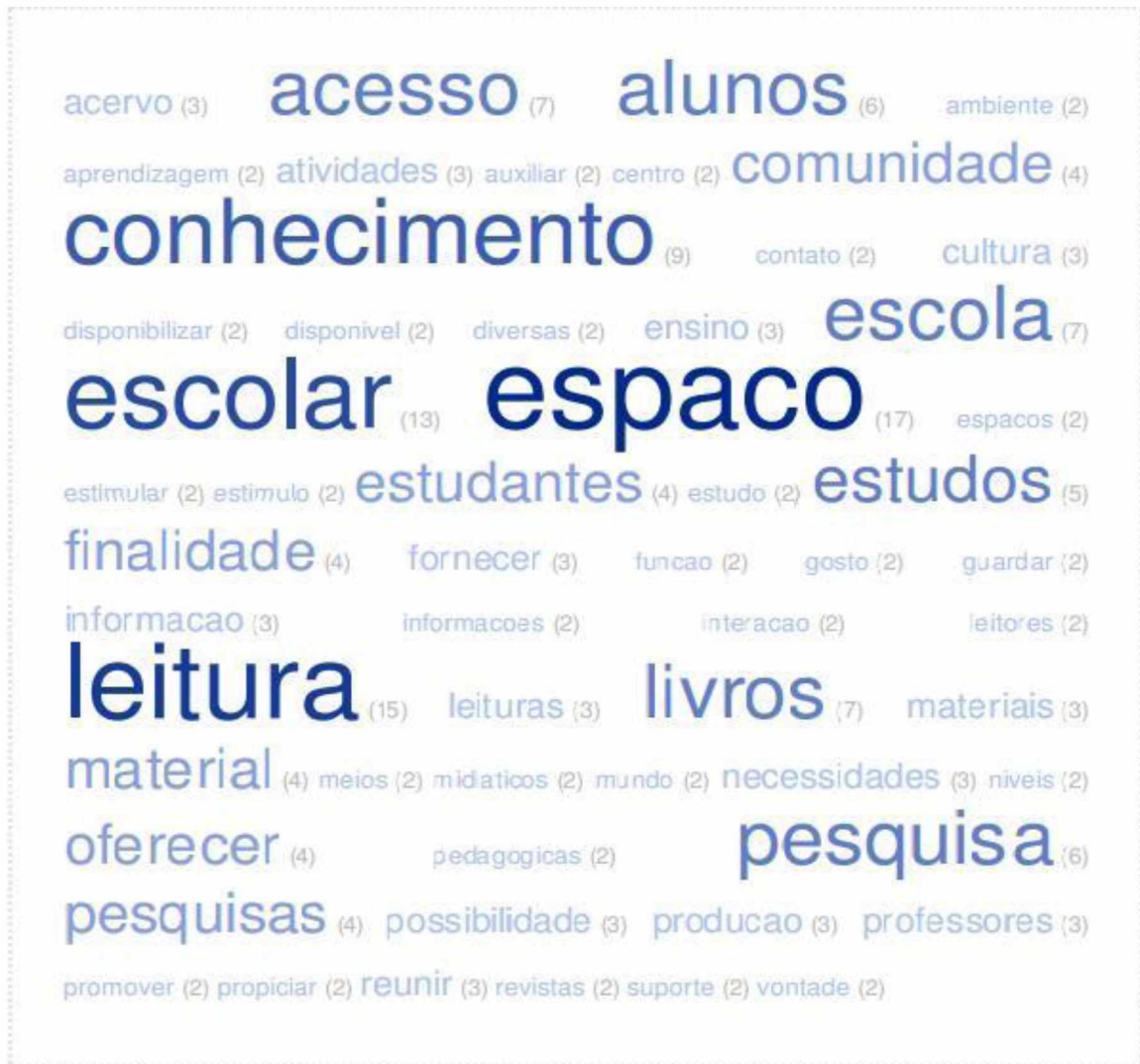
Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

De acordo com as respostas verifica-se uma presença constante de alguns conceitos como: **espaço de leitura; centro de pesquisa, área de estudos, acesso à informação; compartilhamento e produção do conhecimento, acervo de livros e materiais, promoção da cultura, local de acolhimento, apoio aos processos de ensino, atendimento às necessidades de acordo com as faixas etárias, espaço de aprendizagem.**

Dois destaques são feitos também, por fugirem um pouco das respostas convencionais. A menção da P5 à possibilidade de games no acervo, e a P12 que destaca o papel da biblioteca enquanto mediadora e orientadora de fontes confiáveis na internet. A P22 também fez uma análise interessante, ao citar a biblioteca como o 'coração' da escola. A parceria entre biblioteca e professores é mencionada por P5 e P25.

Cabe complementar que a palavra 'leitura' aparece 15 vezes nos discursos; a palavra 'pesquisa(s)' aparece 10 vezes; e a palavra 'conhecimento' aparece 9 vezes.. A figura 1 ilustra as palavras que mais apareceram, com o número de menções entre parênteses:

**Figura 1 – Nuvem de palavras do quadro 1**



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A segunda questão perguntava aos participantes como seria uma biblioteca escolar ideal na opinião deles. As respostas estão esquematizadas no quadro 2, no qual P indica o número do participante.

**Quadro 2 – Como seria uma biblioteca escolar ideal**

Em sua opinião, como seria uma biblioteca escolar ideal?	
P1	Teríamos acervo que contemplasse as diferentes faixas etárias sem restrições de acesso, com mais espaços confortáveis e de convivência para ser realmente frequentada e habitada por pessoas em contato umas com as outras e com os livros. A biblioteca ideal agregaria espaços lúdicos, coloridos e de propiciação da leitura para crianças, bem como grandes prateleiras de madeira e grandes mesas nas quais seria possível consultar farto material bibliográfico.

P2	Aquela em que a equipe da biblioteca sente-se parte integrante da escola e que se sinta também responsável pela formação dos alunos.
P3	-
P4	Poderia oferecer oficinas de interesse dos estudantes, aprimorando uma cultura escolar de melhor nível.
P5	Espaço de acolhimento de fato. Não apenas como local onde pessoas que não sabem onde querem atuar profissionalmente são colocadas. O espaço físico deveria ter atenção especial, com salas individuais e salas coletivas para atividades em grupo, tais como as "contações" de histórias, encontros de iniciação científica, apresentações diversas. Um local onde o silêncio fosse importante, mas que não limitasse a expressão dos que nela estão.
P6	Uma biblioteca ideal seria um local onde encontraríamos tudo o que procuramos em termo de acervo, bem como, acesso a tecnologia variada que auxiliaria nos estudos e pesquisas. Atendimento necessário e qualificado às pessoas com deficiência.
P7	Um lugar íntimo que, sendo público, pudesse falar das existências humanas e dos outros elementos do planeta.
P8	A biblioteca ideal, além do que a tradicional já possui, deveria, em minha opinião, ter espaço de socialização ampliado, assim como espaço para aulas e espaço para uso de tecnologia.
P9	Que possibilitasse momentos de trocas entre os alunos.
P10	Tanto grande quanto a escola, tão linda que não se quisesse sair de lá, tão cheia de livros e de recursos que nossos desejos e necessidades fossem atendidas.
P11	Acredito que respondi anteriormente. Biblioteca ideal é um local de interação com o conhecimento, de mediação de leituras e de fácil acesso a elas.
P12	Deve ser um local de prazer, que cativa o aluno a leitura. Isso significa que a Biblioteca escolar deve ser um lugar onde a comunidade escolar sinta-se a vontade para sentar e ler. Importante que seja organizada e que o acesso ao acervo seja de fácil acesso. Livros variados, atuais e interessantes são essenciais. A bibliotecária deve ser uma pessoa agradável e disponível para sugerir livros/materiais para além do que o aluno solicita, estimulando a pesquisa e leitura. Importantes ações articuladas com as professoras das salas de aula, além de propiciar atividades interessantes como Hora da leitura, etc.
P13	Precisar ter uma gama bastante diversificada de obras literárias e estar organizada de modo tal que os alunos que a visitam tenham acesso aos autores e/os gêneros literários que não sejam necessariamente os best-sellers. Precisa estimular a leitura de autores poucos conhecidos, com leituras públicas, saraus ou coisas do tipo.
P14	Uma biblioteca sempre aberta a participar desse processo educativo, que servisse também como coadjuvante nessa busca do caminho mais efetivo do aprendizado.
P15	Com muitos títulos, espaços confortáveis, boas mesas de leitura, salas, pufes, silêncio.
P16	Um espaço que os estudantes e professores tivesse sempre vontade de frequentar.

P17	Trago aqui as palavras de Edmir Perrotti, idealizador de redes de leitura em escolas, com formação em Biblioteconomia - ele é docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, conselheiro do Ministério da Educação para a política de formação de leitores e autor de livros infantis. Ele diz que Biblioteca ideal "é aquela que possui todo tipo de recurso informacional, do papel ao equipamento eletrônico. O espaço é construído especialmente para sua finalidade e de acordo com quem vai usar. Se o público majoritário é infantil, a disposição dos móveis e do acervo deve permitir que a criança se mova com autonomia. É preciso ser um local acolhedor, mas que empurre rumo à aventura, porque conhecer é sempre se deslocar."
P18	Organizada, limpa e com acervo atualizado.
P19	Um espaço que os alunos sintam prazer em frequentar.
P20	Espaço Estéticos, Descanso, Estudos, Lazer, Cultura e Mídia (diversos tipos)
P21	Ambiente acolhedor, confortável e com equipamentos que facilitem, dinamizem e permitam o acesso as fontes de informação, sejam elas acadêmicas ou não.
P22	Com espaços para leituras individuais tranquilas, silenciosas e espaços para conversas, pequenos debates, integração entre jovens.
P23	Uma biblioteca que contemple diferentes espaços para: leituras individuais, salas de grupos de estudos e um espaço para que os professores possam trabalhar algum conteúdo e desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa na biblioteca. Que possua um acervo de livros com variedade e quantidade de exemplares e que também possua outros acervos como revistas, jornais, DVDs entre outros.
P24	Idealmente, deveria ter um acervo bem selecionado e organizado, com uma boa sala de leitura em que imperasse um silêncio quase sagrado, mas que tivesse também outros ambientes para conferências, rodas de leitura, talvez uma sala para estudo em grupo.
P25	A biblioteca ideal teria espaço suficiente para acolher desde os alunos do primeiro ano do ensino fundamental até alunos do ensino médio, cada um com espaços e recursos diferenciados para suas especificidades e necessidades. Para os anos iniciais seria muito bom se houve um espaço preparado para conquistar os alunos, um espaço mágico, onde haveria contação de histórias com personagens de livros diversos para encantar os alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Bem como projetos de leitura que pudessem ser desenvolvidos em parceria com os professores de sala.
P26	A biblioteca ideal seria aquela que atue como este espaço educador integrado a escola como espaço motivador e mediador da leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Segundo as respostas obtidas, as expressões que mais apareceram como parte de uma biblioteca escolar ideal foram: **espaço físico acolhedor, confortável, amplo e diversificado que possa atender às diversas faixas etárias e diversos interesses de utilização; espaço de socialização e interação; acesso a tecnologias; equipe qualificada e disposta para atendimento aos diversos públicos; acervo rico e de fácil acesso; atividades culturais e de incentivo a leitura; participação no processo de aprendizagem; local que desperte prazer em frequentar.**

Cabe destaque aos comentários feitos por P5, destacando a importância de a equipe ser composta por pessoas da área e que queiram estar atuando em uma biblioteca escolar. A parceria entre biblioteca e professores também é mencionada por P25 e P12.

A palavra ‘acervo’ aparece 7 vezes e a palavra ‘leitura(s)’ aparece 15 vezes. A figura 2 ilustra as palavras que mais apareceram, com o número de menções entre parênteses:

**Figura 2 – Nuvem de palavras do quadro 2**



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Os discursos enfatizaram bastante a questão da biblioteca enquanto um espaço físico que permita tanto o silêncio da leitura e estudos, quanto às trocas possibilitadas pelas conversas, debates e integração. Além disso, a boa experiência do usuário ao frequentar a biblioteca (e que resulta de vários fatores como atendimento, acervo e serviços) foi também mencionada diversas vezes.

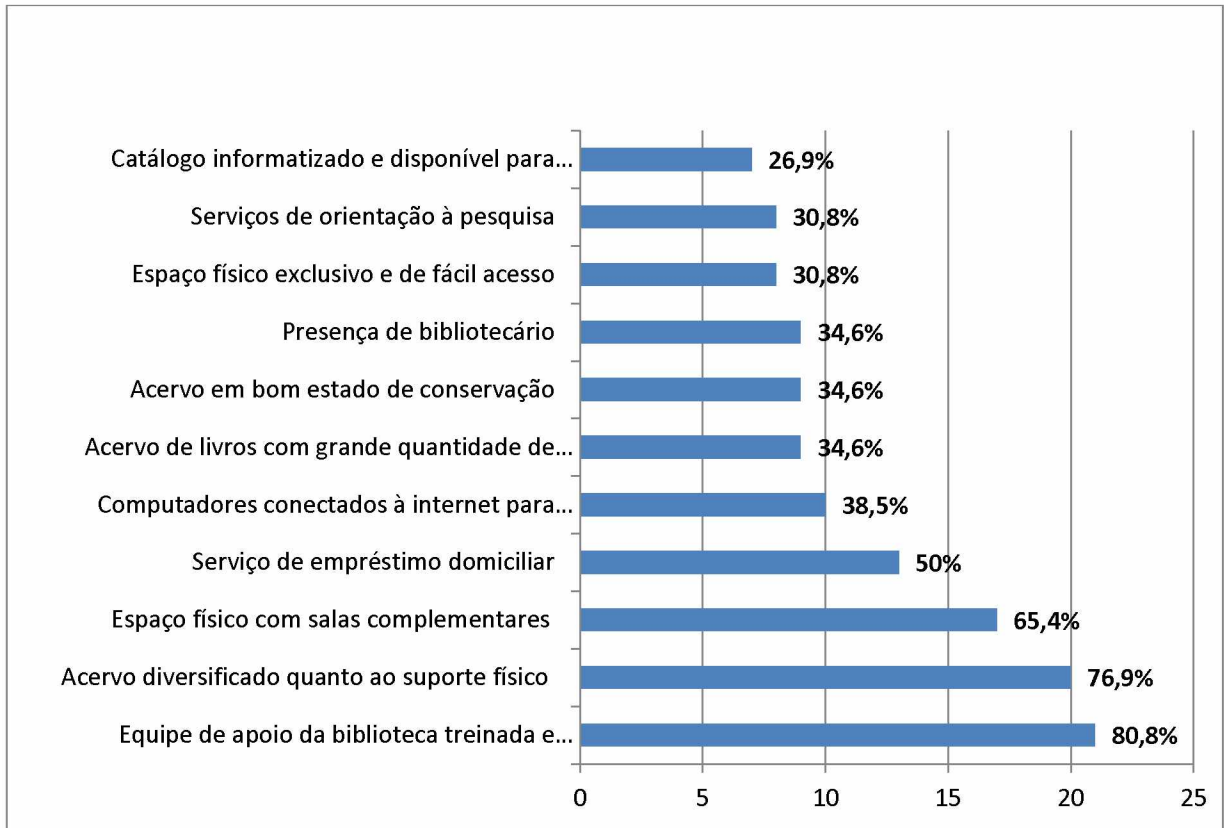
#### 4.2.2 Características mais importantes

As duas questões de múltipla escolha focalizavam em elementos considerados pela literatura (CAMPELLO et al., 2010; ANDRADE, 2002) como fundamentais na composição de uma biblioteca e na sua função em educar.

A primeira questão envolvia a escolha de 5 características básicas mais importantes entre as 11 disponíveis que devem ser essenciais em uma biblioteca escolar. As onze características básicas disponíveis (com a quantidade de participantes que as escolheram entre parênteses) foram as seguintes:

- Acervo de livros com grande quantidade de exemplares (9);
- Acervo em bom estado de conservação (9);
- Acervo diversificado quanto ao suporte físico (Ex.: DVDs, CDs, revistas, jornais, entre outros) (20);
- Espaço físico exclusivo e de fácil acesso (8);
- Espaço físico com salas complementares (Ex.: sala de estudos coletivos, sala de estudos individuais, sala multimídia, etc.) (17);
- Computadores conectados à internet para realizar pesquisas (10);
- Catálogo informatizado e disponível para consulta web (7);
- Serviço de empréstimo domiciliar (13);
- Serviços de orientação à pesquisa (8);
- Presença de bibliotecário (9);
- Equipe de apoio da biblioteca treinada e capacitada na área (21).

O gráfico 6 foi elaborado a partir das escolhas dos pesquisados:

**Gráfico 6 – Características básicas**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

De acordo com o resultado, pode-se notar que a maioria dos docentes escolheu como essencialmente importantes as seguintes opções: ‘equipe de apoio treinada e capacitada na área’ (escolhida por 80,8% dos participantes), ‘acervo diversificado quanto ao suporte físico’ (escolhida por 76,9% dos participantes) e ‘espaço físico com salas complementares’ (escolhida por 65,4% dos participantes).

Interessante notar que o serviço de empréstimo domiciliar foi a escolha de apenas 50% dos participantes. A opção menos votada foi a ‘catálogo informatizado e disponível para a consulta web’, com apenas 26,9% de escolha entre os participantes. A ‘presença de bibliotecário’ também apareceu de forma tímida, com apenas nove votos (34,6%) entre os participantes. Sobre esta questão em particular, surge a indagação, poderia ser ela resultado de uma falta de conhecimento por parte dos docentes das efetivas diferenças que existem entre uma biblioteca com bibliotecário ou aquela composta apenas de pessoas treinadas para atuar com educação?

A segunda questão de múltipla escolha envolvia selecionar novamente 5 características complementares mais importantes das 11 disponíveis para compor



uma biblioteca escolar. As onze características complementares disponíveis (com a quantidade de participantes que as escolheram entre parênteses) foram as seguintes:

- Atividades culturais diversas (Ex: workshops, seminários, feiras, entre outros) (23);
- Atividades de incentivo à leitura (22);
- Projetos de extensão (3);
- Capacitações de usuários em recursos informacionais diversos (Ex: normalização de trabalhos escolares segundo a ABNT, utilização do portal CAPES, etc.) (8);
- Recursos tecnológicos adicionais variados (Ex: scanners, máquina de autoempréstimo, etc.) (7);
- Boa comunicação e marketing (Ex: páginas na internet, redes sociais, serviços de alerta, divulgação de novas aquisições, etc.) (8);
- Horário de funcionamento estendido (Ex: além do horário das aulas) (12);
- Cooperação entre professor e biblioteca no planejamento de atividades e serviços (18);
- Treinamentos específicos para docentes (Ex: serviços da biblioteca, utilização das bases de dados, entre outros) (3);
- Presença do bibliotecário nas reuniões pedagógicas e de planejamento escolar (21);
- Parcerias com outros órgãos e bibliotecas (7).

O gráfico 7 apresenta as escolhas dos pesquisados:

**Gráfico 7 – Características complementares**

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

De acordo com o resultado, cabe destacar as opções que foram selecionadas pela maioria dos participantes: 'atividades culturais diversas' (88,5%); atividades de incentivo à leitura (84,6%); 'presença do bibliotecário nas reuniões pedagógicas e de planejamento escolar' (80,8%); e 'cooperação entre professor e biblioteca no planejamento de atividades e serviços' (69,2%).

O número alto de escolhas para a opção da presença do bibliotecário nas discussões escolares parece uma contrapartida ao baixo percentual obtido no gráfico 6 com a opção de presença de bibliotecário na biblioteca. Aqui, se poderia levantar algumas questões relacionadas à semântica das respostas: os participantes acham que o lugar do bibliotecário preferencialmente é na construção dialética da escola ao invés de dentro da biblioteca? Ou a opção do gráfico 7 está subentendida como 'equipe da biblioteca' (independente de serem bibliotecários) participando das discussões, já que esse termo não foi apresentado como opção nas características complementares?

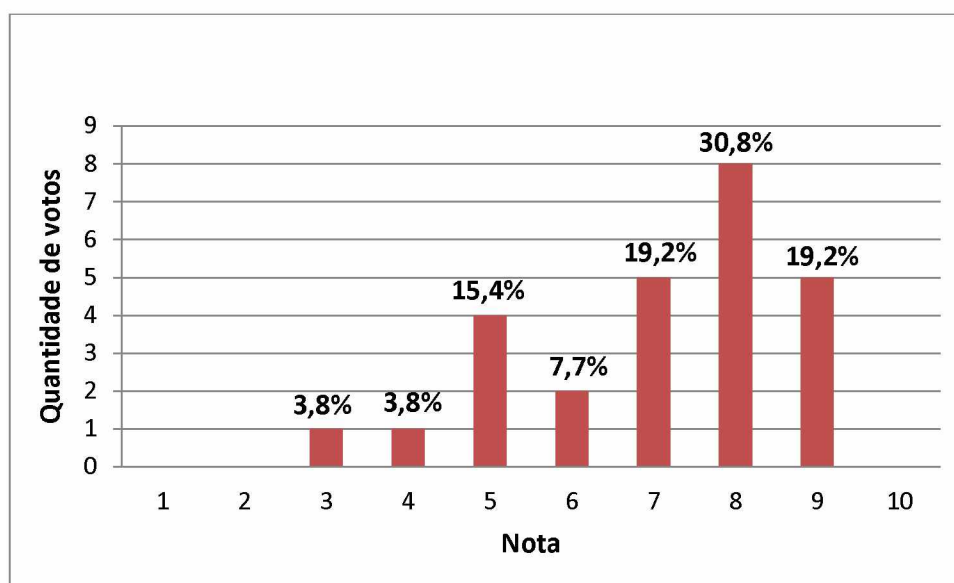
Já as opções menos votadas foram 'projetos de extensão' (11,5%) e 'treinamentos específicos para docentes' (11,5%). Percebe-se também que, de uma forma geral, as opções que apresentavam inclinação mais tecnológica tiveram poucos votos.

### 4.2.3 Avaliação da BSCA e comentários livres

As duas questões opcionais não eram o foco de trabalho desta pesquisa, mas serviam como informações complementares.

A primeira delas foi uma escala de 1 a 10 para avaliar os serviços da Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação. Acredita-se que muito do que foi respondido no questionário teve relação direta com a vivência que os docentes têm com a biblioteca do próprio local de trabalho. Neste sentido, o resultado da avaliação ficou da forma demonstrada pelo gráfico 8:

**Gráfico 8 – Avaliação dos serviços da BSCA**



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

De acordo com a avaliação, a BSCA tem um bom desempenho de seus serviços pois 69,2% dos participantes avaliaram com conceito 7 ou superior.

A segunda questão opcional foi um espaço de texto aberto para comentários livres acerca da pesquisa. Nove participantes comentaram neste espaço, a maioria dos comentários (77,78%) foi pertinente à BSCA. Entre alguns elogios em relação à evolução da biblioteca nos últimos tempos, foram apontados também fatores que devem ser melhorados, como: comunicação e integração da equipe da BSCA com o resto da escola, qualificação da equipe, localização física e relações pedagógicas com os professores.

#### 4.2.4 Resultados finais

Por fim, por meio do cruzamento dos dados que mais se destacaram na pesquisa, pode-se dizer que a percepção dos docentes do CA/UFSC sobre o que se necessita em uma biblioteca escolar, é uma composição das seguintes características:

- **Espaço físico amplo e com salas complementares, possibilitando variados tipos de utilização e atividades (de silêncio e de debates) entre as diversas faixas etárias;**
- **Ambiente acolhedor e confortável, possibilitando experiências prazerosas;**
- **Local de estímulo à socialização e interação;**
- **Equipe treinada e capacitada;**
- **Acervo rico, diversificado e de fácil acesso;**
- **Atividades de incentivo à leitura e culturais diversas;**
- **Centro de estímulo à leitura, estudo, aprendizagem e pesquisa, que permita o acesso à informação e às tecnologias, promova a cultura e produza e compartilhe conhecimento;**
- **Bibliotecário e equipe participantes em reuniões pedagógicas e de planejamento escolar e nos processos de ensino-aprendizagem;**
- **Cooperação entre docentes e biblioteca no planejamento de atividades e serviços.**

De forma sintetizada, a percepção dos docentes do CA/UFSC acerca das bibliotecas escolares se apresenta como uma extensão do processo de ensino-aprendizagem, que deve estar consoante com as práticas pedagógicas da escola e atuante nos mecanismos de efetivação da educação.

## 5 CONCLUSÃO

A biblioteca escolar tem reinventado o seu papel nos últimos tempos, adequando-se às TICs, às mudanças sociopolíticas e aos novos paradigmas educacionais. Os colégios de aplicação, por seu caráter e histórico de experimentação pedagógica, são unidades educacionais que estão constantemente dialogando com essas mudanças e transformações, tanto das práticas educacionais quanto da própria realidade social e política. Sendo assim, a relação entre as bibliotecas escolares e docentes inseridos nestes colégios deve estar guiada pelo pensamento inovador e experimental, buscando uma democratização do ensino e inclusão de diferentes ritmos de aprendizado no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme constatado na pesquisa, uma ênfase muito grande foi dada pelos docentes participantes nas relações entre biblioteca e escola, destacando a importância de uma equipe da biblioteca capacitada e treinada na área, mas que também possua presença nas discussões pedagógicas e que estreite laços de cooperação profissional com os docentes. Além disso, a biblioteca deve ser acolhedora para com os alunos e comunidade em geral, constituída de profissionais que instiguem a busca pelo conhecimento e a formação de leitores, mas que também possua um espaço físico plural, permitindo vários tipos de utilização, com um acervo diversificado e atividades culturais constantes.

Pode-se notar pelos resultados da pesquisa também que, apesar das tecnologias atualmente disponíveis para as bibliotecas e do próprio viés tecnológico presente nos conceitos sobre a biblioteca escolar do século XXI, os docentes do CA/UFSC produziram um discurso com ênfase na parte humana da biblioteca – destacando fatores mais associados com as relações pessoais do bibliotecário e equipe, em detrimento de recursos tecnológicos e informacionais.

Com isso, é inevitável lembrar a relação entre avanço tecnológico e vida em sociedade. Existe perda nas relações enquanto o cotidiano é automatizado? As simplificações das tarefas estão dificultando as dialéticas? As facilidades de acesso remoto aproximam ou distanciam? Será que estamos sendo desumanizados pela máquina?

Contudo, a pesquisa buscou se ater aos resultados levantados apenas de forma descritiva, apresentando um perfil do docente do CA/UFSC e suas

percepções acerca de bibliotecas escolares. Quase que inevitavelmente, os discursos produzidos foram vinculados às próprias experiências destes docentes com a biblioteca do colégio em questão, o que deixa margem para outras possíveis análises dos discursos apresentados nos resultados, em futuras pesquisas. Uma questão que demonstrou uma necessidade de análise mais detalhada foi a percepção dos participantes quanto ao papel do bibliotecário, apresentado de forma inconclusiva pelas respostas obtidas.

Por tratar-se de uma escola onde a produção do saber e a reinvenção do educar são constantes – servindo de campo de estágio para alunos de graduação, realizando pesquisas de pós-graduação, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão, e oferecendo educação continuada aos próprios professores – acredita-se que pesquisas envolvendo a biblioteca escolar sejam fundamentais para contribuir com esse contexto e inserir as bibliotecas cada vez mais nas discussões pedagógicas e no cotidiano do aluno.

Dessa forma, acredita-se que o objetivo geral da pesquisa em identificar a percepção que os docentes do Colégio de Aplicação da UFSC têm sobre a biblioteca escolar, para entender suas necessidades e características, foi atingido dentro do universo participante.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. A coleção da biblioteca escolar. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 29-32.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. p. 13-15.

\_\_\_\_\_. Biblioteca e educação infantil. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p. 55-60.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/showfile/ZGF0YS9wdWJsaWNhY2FvL3s1ODZDNEIxOS04RTAyLTRENzMtQjhGMi1CNjFDNDNGNDUwNjI9X21pb2xvX0F2YWxpYcOnw6NvIGUgUXVhbGlkYWRIIEVkdWNhw6fDo29Cw6FzaWNhLnBkZg==>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BALÇA, Ângela; FONSECA, Maria Adelina. Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, n. 20, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2938/2213>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13677&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13677&Itemid=)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Folder do seminário: a função dos colégios de aplicação /CAp nas universidades federais**. Brasília: CONDICap, 2012. Disponível em: <[http://www.condicap.org.br/up/477/o/folder\\_\\_\\_semin%C3%A1rio.CONDICAp\\_2012.pdf](http://www.condicap.org.br/up/477/o/folder___semin%C3%A1rio.CONDICAp_2012.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CALAIS, Sandra Leal. Delineamento de levantamento ou *survey*. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de pesquisas em ciências: análise quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p. 81-89.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. p. 9-11.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p. 7-8.

\_\_\_\_\_. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002c. p. 17-19.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais : entre o formal e o pedagógico**. Florianópolis, 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0724-D.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.



CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 21-23.

CASTRO, Nathalya Moreira Lima Corrêa. **Bibliotecas escolares: espaços de múltiplas leituras**. João Pessoa, 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Linguística. João Pessoa, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DAS, Lourense H. Bibliotecas escolares no século XXI: à procura de um caminho. **Newsletter RBE**, Lisboa, n. 3, out. 2008. Disponível em: <[http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib\\_sec\\_21.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: COSTA, Fabiola Cirimbelli Burigo; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. **Escola viva: a construção do Projeto Político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA, 2005. Disponível em: <[http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\\_br.pdf](http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA, 1999. Disponível em: <[https://ead2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/27918/mod\\_data/content/799/BE\\_Manifesto\\_ifla\\_unesco.pdf](https://ead2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/27918/mod_data/content/799/BE_Manifesto_ifla_unesco.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O Ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da prontidão à emergência da infância**. Florianópolis, 2010. 228 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,

2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0814-D.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/321.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2015.

SENA, Guiomar Osorio de; VAHL, Teodoro Rogerio. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. 1987. xii, 133f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PCAD0033-D.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época, 45).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Biblioteca Setorial do Colégio De Aplicação. **Início**. 2015a. Disponível em: <<http://www.bsca.ufsc.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Página principal**. 2015b. Disponível em: <[www.ca.ufsc.br](http://www.ca.ufsc.br/)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico – PPP: versão resumida**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <[www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Colégio de Aplicação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### **Pesquisa: PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DOCENTE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DOCENTE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, referente ao trabalho de conclusão de curso - Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares na modalidade a distância ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do(a) Prof.(a). William B. Vianna.

Você foi selecionado por fazer parte do universo da pesquisa em questão, a qual tem por objetivo identificar a percepção que os docentes do Colégio de Aplicação da UFSC têm sobre a biblioteca escolar para entender as necessidades e características dessa categoria de usuários.

Sua participação não é obrigatória, mas muito importante para que possamos atingir o objetivo da pesquisa. Os dados serão tratados de forma confidencial, uma vez que os respondentes não serão identificados e que a pesquisa assume o compromisso ético de reunir e tratar os dados de forma fidedigna, divulgando os resultados somente para os fins propostos. Vale salientar que ao responder o questionário, você estará concordando com sua participação na pesquisa.

Obrigado pela colaboração!

\*Obrigatório

#### **Qual a sua faixa etária? \***

- ( ) 20-25 anos
- ( ) 26-30 anos
- ( ) 31-35 anos
- ( ) 36-40 anos
- ( ) 41-45 anos

- 46-50 anos
- 51-55 anos
- 56-60 anos
- 61-65 anos
- acima de 65 anos

**Qual sua escolaridade? \***

- Especialização completa
- Especialização em andamento
- Mestrado completo
- Mestrado em andamento
- Doutorado completo
- Doutorado em andamento
- Outro: \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo trabalha no CA como professor? \***

**Qual seu vínculo com o Colégio? \***

- Professor Efetivo
- Professor Substituto
- Outro: \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo atua como docente de uma forma geral? \***

**Em sua opinião, o que é e qual a finalidade de uma biblioteca escolar? \***

**Em sua opinião, como seria uma biblioteca escolar ideal? \***

**Campello et al (2010) apresentam alguns parâmetros que são essenciais na composição de uma biblioteca escolar. Andrade (2002a) também cita elementos que compõem bibliotecas que apresentaram influência no bom desempenho de alunos nas escolas. Características básicas: dentre as opções abaixo, escolha as 5 (cinco) mais importantes que, na sua opinião, devem estar essencialmente presentes em uma biblioteca escolar: \***

Marque apenas 5 (cinco) opções.

- Acervo de livros com grande quantidade de exemplares
- Acervo em bom estado de conservação
- Acervo diversificado quanto ao suporte físico (Ex.: DVDs, CDs, revistas, jornais, entre outros)
- Espaço físico exclusivo e de fácil acesso
- Espaço físico com salas complementares (Ex.: sala de estudos coletivos, sala de estudos individuais, sala multimídia, etc.)
- Computadores conectados à internet para realizar pesquisas
- Catálogo informatizado e disponível para consulta web
- Serviço de empréstimo domiciliar
- Serviços de orientação à pesquisa
- Presença de bibliotecário
- Equipe de apoio da biblioteca treinada e capacitada na área

**Características complementares: dentre as opções abaixo, escolha as 5 (cinco) mais importantes que, na sua opinião, devem estar presentes em uma biblioteca escolar:\***

Marque apenas 5 (cinco) opções.

- Atividades culturais diversas (Ex: workshops, seminários, feiras, entre outros)
- Atividades de incentivo à leitura
- Projetos de extensão
- Capacitações de usuários em recursos informacionais diversos (Ex: normalização de trabalhos escolares segundo a ABNT, utilização do portal CAPES, etc.)
- Recursos tecnológicos adicionais variados (Ex: scanners, máquina de autoempréstimo, etc.)

- ( ) Boa comunicação e marketing (Ex: páginas na internet, redes sociais, serviços de alerta, divulgação de novas aquisições, etc.)
- ( ) Horário de funcionamento estendido (Ex: além do horário das aulas)
- ( ) Cooperação entre professor e biblioteca no planejamento de atividades e serviços
- ( ) Treinamentos específicos para docentes (Ex: serviços da biblioteca, utilização das bases de dados, entre outros)
- ( ) Presença do bibliotecário nas reuniões pedagógicas e de planejamento escolar
- ( ) Parcerias com outros órgãos e bibliotecas

**Em uma escala de 1 a 10, avalie os serviços da Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação (opcional):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Deixe aqui algum comentário que julgar pertinente (opcional):**