



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



SABRINA DA SILVA DE OLIVEIRA

**DO SILÊNCIO DAS BIBLIOTECAS AOS ECOS DAS VIDAS: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE BIBLIOTECÁRIAS DO IFNMG**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2026

SABRINA DA SILVA DE OLIVEIRA

**DO SILÊNCIO DAS BIBLIOTECAS AOS ECOS DAS VIDAS: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE BIBLIOTECÁRIAS¹ DO IFNMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador: Sebastião Kennedy Silva Soares

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2026

¹ O uso do termo *bibliotecárias* no título não se limita a uma marcação de gênero gramatical, nem indica exclusivamente o perfil das/os participantes da pesquisa - que envolvem também um profissional homem. Trata-se de uma escolha conceitual, que busca visibilizar a presença feminina majoritária na Biblioteconomia e problematizar o processo de apagamento e silenciamento das mulheres na história e na memória da profissão. A discussão pode ser lida no: OLIVEIRA, Sabrina da Silva de; SOARES, Sebastião Kennedy Silva. *Gênero, identidade e discurso: a bibliotecária em cena*. In: **VII Seminário Internacional Desfazendo Gênero**, 2025, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/136121>. Acesso em: 06 fev. 2026.

O51s

Oliveira, Sabrina da Silva de.

Do silêncio das bibliotecas aos ecos das vidas: narrativas (auto)biográficas de
bibliotecárias do IFNMG / Sabrina da Silva de Oliveira, 2026.

173f.

Orientador (a): Dr. Sebastião Kennedy Silva Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências. F 144 – 153

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Trajetórias formativas -
Bibliotecários.

3. Pesquisa (auto)biográfica. 4 Bibliotecárias. 5. Biblioteconomia. I. Soares.

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

Eu dedico esta pesquisa a todas as bibliotecárias que participaram dela, mas também a todas as outras que se encontram nesse Brasil e no mundo afora.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo estranho: curto demais para o tamanho do gesto que pretende abarcar. Ainda assim, é tudo o que temos para tentar nomear o reconhecimento - essa pequena insubordinação contra a indiferença cotidiana. Não há no mundo outra palavra que concentre, com tamanha economia, o gesto de reconhecer, a humildade de receber e a ética de não tomar como natural aquilo que nos foi dado.

Portanto, agradeço àqueles que me acompanharam ao longo da escrita desta dissertação, mas também àqueles que me antecederam, cujos passos tornaram possível o meu percurso. Àqueles cujo meu grito já não alcança, como minha bisavó, parte imprescindível desta trajetória, evocada na introdução. E, ao pronunciar seu nome, Efigênia, agradeço a todos os meus familiares, presentes, de diferentes formas, em todos os momentos da minha vida.

Agradeço àqueles que nenhuma enciclopédia Barsa, nem a internet, nem qualquer dispositivo já criado - ou que ainda venha a existir - pode substituir: meus professores, sobretudo pela capacidade de produzir em nós a experiência do afeto. Em especial, ao meu orientador, Sebastião, cujas palavras me proporcionaram não apenas aprendizagem científica, mas também uma orientação sensível sobre o afeto e a beleza da atuação docente, em meio a tantas contradições, aos processos de precarização das instituições públicas de educação, em um período político particularmente adverso.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB (PPGED-UESB), em especial à professora Nereida, pelo acompanhamento atento e pelas provocações intelectuais que atravessaram este trabalho, tanto em sua disciplina quanto na banca de qualificação; e ao professor Nilton, integrante da banca de qualificação, pelas contribuições valiosas que ampliaram e aprofundaram esta pesquisa. Aos colegas e amigos do PPGED-UESB, pelas risadas, lamúrias e aprendizagens. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em (auto)biografia, formação e educação (GEPAFE), pelas trocas de experiências e aprendizagens.

Agradeço às pessoas com quem compartilho o cotidiano de trabalho na biblioteca do Campus Salinas: Bruno, Dora, Dulce, Érica e Josi, pela parceria, pela escuta e pelos gestos cotidianos que tornam o trabalho mais humano.

Agradeço à minha família, aos amigos e ao meu amor, que fizeram deste caminho algo habitável, mesmo quando ele foi árido. Por fim, as bibliotecárias que deram a partir de suas narrativas as vozes necessárias para a produção deste trabalho, eu agradeço.

EPÍGRAFE

É uma satisfação enorme eu ir trabalhar [...] ser bibliotecária é quebrar barreiras, né? Ser bibliotecária é quebrar barreiras, é quebrar preconceitos, estereótipos de pessoas que não conhecem [...] mas eu sou muito grata, sou muito feliz e quero ser lembrada. Quero ser lembrada e ser uma influência na vida de alguém (Laura Russo).

[...] as bibliotecas estão aí, elas não vão sair, elas vão permanecer, e elas vão se reconfigurar, porque os espaços de biblioteca são vivos, é um espaço vivo. Eles se adequam às necessidades desse público, se esse público muda (Rubens Borba) .

E, para mim, profissionalmente, eu acho que eu trago isso no sentido de que eu sempre quis e sempre trabalhei para as bibliotecas em que eu trabalhei, para que as pessoas que fossem lá, que se sentissem em paz naquele lugar, que se sentisse que era um ambiente seguro para elas, para elas poderem ler, imaginar e ali serem quem elas, né? Gostariam de ser através da literatura, do conhecimento, do que quer que seja (Edson da Fonseca).

[...] o meu papel aqui, é tentar fazer essa gestão direcional, é fazer com que a biblioteca tente cumprir esse papel [...] E para que você consiga fazer as pessoas encontrem aquilo que elas estão procurando, você tem que ter, né, desenvolver habilidades, óbvio que a gente não começa já tendo habilidades, mas cada dia é desenvolvendo mais. Então, eu acho importante ser um profissional ligado na tecnologia e sempre se atualizando. As questões tecnológicas e outras questões também, né, diversidade, né, sobre os públicos diferentes que a gente recebe, as bibliotecas, questões de gênero, é sempre ligado aí [...] (Nice Figueiredo).

E acho que o desafio maior que eu tenho é de melhorar, enquanto bibliotecária, enquanto profissional, para tentar atrair os alunos, as pessoas, no local que estejam, que a pessoa tenha, frequente biblioteca, tenha acesso a material, se interesse, realmente, por ter acesso a esse conhecimento (Lídia Sambaquy).

Eu acho que essa questão de eu ter vivido duas realidades sociais, de estar numa escola particular e de ter ido para uma escola rural, estar dentro hoje do IFNMG me faz querer incentivar os meninos a poderem se dedicarem nessa fase da vida, né? Porque isso vai ser importante para eles depois. Eu nunca pensei em trabalhar numa escola e aí você... Na hora que você lida com uma realidade dessa, você quer ajudar os meninos mesmo, assim (Voline Cardim).

RESUMO

Esta dissertação investiga as trajetórias formativas e profissionais de bibliotecárias que atuam no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), com o objetivo de compreender de que modo as experiências pessoais e profissionais contribuem para a constituição identitária e para o desenvolvimento da prática bibliotecária no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa insere-se no campo qualitativo e fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica, compreendendo a narrativa como dispositivo de produção de conhecimento e de elaboração de sentidos, conforme Delory-Momberger (2008, 2012), Passeggi (2011, 2016) e Souza (2014, 2018). O corpus empírico foi constituído por entrevistas (auto)biográficas realizadas com seis bibliotecárias(os) da Rede IFNMG, analisadas a partir de uma perspectiva compreensiva-interpretativa, conforme Souza (2018). O estudo dialoga com referenciais teóricos que discutem memória, história e identidade, mobilizando contribuições de Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Nora (1993), Dubar (1997, 2005) e Ricoeur (1994, 1997, 2007) bem como com autores da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, como Milanese (2002, 2013) e Almeida Júnior (2013), e da História Cultural e do livro, como Chartier (1999, 2002) e Báez (2006), possibilitando problematizar o papel das bibliotecas e das bibliotecárias enquanto agentes culturais, educativas e políticas. Os resultados evidenciam que os itinerários formativos e de vida influenciam diretamente as concepções de biblioteca, as práticas profissionais e as relações estabelecidas com a comunidade acadêmica, revelando bibliotecas compreendidas como espaços vivos, de acolhimento, pertencimento e produção de sentidos. Conclui-se que a articulação entre vida, memória e prática profissional possibilita a ressignificação do fazer bibliotecário, contribuindo para a construção de uma atuação mais sensível, inclusiva e comprometida com as singularidades dos sujeitos e dos contextos institucionais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Trajetórias formativas. Pesquisa (auto)biográfica. Bibliotecárias. Biblioteconomia.

SUMÁRIO

1. ENTRE MEMÓRIAS E ESTANTES: RASTROS DE UM COMEÇO	8
1.2 Percurso para o leitor	16
2. ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: PASSOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 Pesquisa (auto)biográfica.....	20
2.2 Entrevista (auto)biográfica.....	25
2.2.1 Primeira Etapa: Elaboração e testagem do roteiro da entrevista	27
2.2.2 Segunda Etapa: Contato inicial com os participantes	27
2.2.3 Terceira Etapa: Realização das entrevistas	28
2.2.4 Quarta Etapa: Transcrição das entrevistas	31
2.2.5 Quinta Etapa: Análise compreensiva-interpretativa.....	31
3. HISTÓRIA, MEMÓRIA E O PODER DAS BIBLIOTECAS	34
3.1 Cultura: reflexões sobre o papel da biblioteca na sociedade	36
3.2 Memória, lugares de memória e narrativas	40
3.3 Estantes para pensar: Sepulcros do saber?.....	45
4. BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL.....	49
4.1 Bibliotecas e cultura letrada no Brasil colônia: dispositivos de dominação e resistência	49
4.1.1 Período Joanino: 1808 a 1821	55
4.2 Legislação brasileira acerca da biblioteconomia	65
4.3. Institutos Federais e suas bibliotecas: desafios e singularidades	71
5. AS MÃOS QUE ORGANIZAM.....	74
5.1 O lugar da biblioteca e da bibliotecária no contexto educacional.....	78
5.2 A identidade profissional em questão	84
6. RETRATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS.....	89
6.1 Dimensões temáticas.....	89
6.1.1 Dimensão Pessoal, familiar e escolar	89
6.1.2 Dimensão Acadêmica	104
6.1.3. Dimensão Atuação e Desenvolvimento Profissional.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A - POSFÁCIO	152
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	156
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	158
APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS - TAUID	164
APÊNDICE E - CARTA DE DEFESA.....	165

1. ENTRE MEMÓRIAS E ESTANTES: RASTROS DE UM COMEÇO

Revirei o túmulo à procura de mim. Eu, que já jazia morta, revirei-me - e não me encontrei. Busquei-me entre as ruínas e, para minha sorte, estava viva. Viva para gritar a Deus que existo. Que clamo. E o meu clamor é real. Clamo pela minha memória, pelo meu silenciamento, pelas dores das minhas lembranças. E, nesse contorno de ausências e ecos, refaço-me: um ser autobiografado de mim (a autora).

Esta noite eu sonhei. E é a partir desse sonho que inicio esta introdução, isso porque para contar um pouco sobre mim antes de mergulhar nesta dissertação - pois, no sonho, este texto nascia em versos, depois em forma de romance. Sei que não é o usual. Mas essa noite eu sonhei, e uma dissertação também é feita de sonhos.

Sonhos não são apenas “devaneios tolos” que vagam pela mente, são sinais, desejos, formas de resistência e criação. Esta proposta de dissertação é, sim, fruto de muito trabalho, estudo e vontade concreta. Mas também é feita de sonhos. E foi sonhando, acreditando e escrevendo que percorri o caminho que me trouxe até aqui: o caminho de transformar minhas memórias em narrativas, vivência em reflexão, e vida em conhecimento, minha narrativa de vida, narrativas de vidas de bibliotecárias.

Ontem realizei minha primeira entrevista para o corpus desta proposta da pesquisa que ora apresento, talvez por isso tenha sonhado. Não é a primeira vez que sonho com esta escrita. No primeiro sonho, percebi que esta introdução não poderia ter o tom catedrático habitual de uma dissertação de mestrado. Ela precisava ser outra coisa. Algo mais próximo de mim, da forma como meu pensamento transita entre memórias, metáforas e sentimentos.

É assim que meu cérebro funciona: entre uma linha e outra, escrevo poemas. Em uma aula e outra, “navego” por poesias. Minha escrita nasce do entrelaçamento entre razão e sensibilidade, entre a escuta do outro e o mergulho em mim mesma. Por isso, a introdução desta dissertação é também um pedaço do caminho, o lugar onde se anunciam os passos de uma pesquisa feita de palavras, narrativas, pessoas e sonhos.

Lembro também da minha primeira orientação do mestrado. No vaivém das recordações, o nome do meu orientador me vem à memória - junto com as trocas de figurinhas pelo whatsapp, as angústias partilhadas, o desejo mútuo de fazer algo bom nascer. As discordâncias - sempre tão bem-vindas -, o acolhimento genuíno, a escuta atenta. Esta dissertação jamais teria nascido fora disso.

Eu poderia deixar para escrever esse texto só no fim, como agradecimento formal, mas por que não registrar agora esse sentimento e dar sentido a tudo isso? Afinal, estamos falando de identidades, de subjetividades... *spoiler!* - é disso que esta proposta da dissertação trata.

Outro dia, estava lendo Clarice Lispector². A profundidade de sua personagem Joana, o peso silencioso de suas palavras... E agora, me aproprio de uma delas para dizer: Sonhar é pouco, o que há em mim é um silêncio ensurdecedor.

Escrevo por mim - e por todas as bibliotecárias e todas as bibliotecárias que, como eu, conhecem a angústia e o desejo, e que, apesar de tudo, ainda sonham. Mas não pretendo ser mais do que a pesquisadora que vos narra. Sei que narro por mim, não pelos outros. Esta dissertação, apesar de todos os nomes que carrego enquanto a escrevo, é meu. Mas também é seu, leitor que a lê - porque ao me ler, você também se lê. E talvez, assim, este texto se torne um lugar de encontro.

Ontem à noite, eu sonhei. E, no sonho, a dissertação propriamente dita já estava concluída. Talvez seja só projeção. Talvez seja só esperança. Ou talvez - quem sabe - seja o modo como a escrita anuncia seu caminho. Durante o processo de pensar esta introdução - com a intenção de organizar uma espécie de memorial, para que o leitor pudesse compreender a trajetória que me trouxe até aqui, posso afirmar que passei por muitos caminhos. Alguns repletos de dúvidas, outros marcados pelas dificuldades próprias de escrever uma proposta de dissertação, especialmente quando ela atravessa as camadas mais profundas da minha subjetividade.

Mas o que mais me intrigava era o formato. Como começar? Como o leitor, que agora me lê, me verá neste texto? Como compreenderá essa porção de mim que não se encaixa nas fórmulas tradicionais? Poucos sabem que adoro poesia. Que escrevo poemas. Que é por meio deles que me conecto com o mundo. Eu mesma demorei a descobrir isso. Foi num desses acasos trágicos da vida - desses que nos impõem o luto - que aprendi a olhar para a poesia como forma de expressão. No ano de 2011. Com o mundo? Sim. Mas, sobretudo, comigo mesma.

Pensei, então, que talvez houvesse um jeito único de me apresentar nesta introdução. Mas também sabia que não poderia inventar algo que se afastasse demais do que se espera em um texto acadêmico. O que se lê aqui, portanto, é uma mistura: um pouco da minha vontade, um pouco do caminho mais seguro. Uma tentativa de apresentar-me - e à minha trajetória profissional - de forma romanceada. Poética? Talvez. Mas também acadêmica.

² CLARICE LISPECTOR. **Vida**. Disponível em: <https://site.claricelispector.ims.com.br/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Se eu pudesse dar um nome a esta introdução, seria algo como: Quando eu me encontrei com o silêncio: diversas vezes. Ou ainda: Um memorial. E é a partir desse lugar de memória que eu convido você a começar comigo.

Eu sempre fui uma criança com gostos... peculiares. Aprendi a ler com três anos, sob a influência da minha mãe, viciada em romances de banca, um deles “Sabrina”³ que me nomeou primeiro - a coleção “Bianca” deu o nome a minha irmã mais nova, e influenciada pelo nome da autora Barbara Cartland⁴, o nome da minha outra irmã Bárbara, a do meio. Eu sempre tive curiosidade de ler os livros quando criança, eles ficavam escondidos, proibidos a mim. Minha mãe adorava ler, mas sempre reclamava quando, dentro do ônibus, eu me punha a decifrar as placas das lojas, das estradas, como se cada palavra fosse um enigma. A minha mãe sempre adorou viajar - com o corpo, com a cabeça - e contar histórias de sua infância. Acho que narrar sempre foi coisa de família.

O meu avô, pai da minha mãe, vivia a inventar causos; sua esposa, minha avó, dedilhava o violão enquanto misturava prosas e canções. Já minha bisavó, mãe do meu avô - nos brindava com histórias de reis, de meninas corajosas, de tempos que só cabiam no coração de quem já viveu muito. Cresci cercada por essas vozes. Era um mundo mágico, “costurado” de sonhos, idealizações e contos da carochinha.

Mas, ironicamente, demorei a ter acesso aos livros. Os da minha mãe, por exemplo, me eram proibidos. Meu pai, por sua vez, nunca foi grande leitor. Não era fã de ficção, pois seu apreço sempre foram as palavras ditas, os números e as anedotas. Lembro bem: ele adorava contar piadas, histórias engraçadas, daquelas de pescador, de caçador, histórias que pareciam sempre maiores do que podiam ser. O primeiro livro que li foi *Os Pequenos Jangadeiros*⁵, o único exemplar que meu pai já teve na vida. Cheirava a guardado, trazia um carimbo de escola. Encontrei-o em meio a fotos antigas, dentro do guarda-roupa, numa caixa escondida com outros pertences. Peguei o livro com cuidado, levei-o para a sala e fiquei lendo até meu pai chegar. Eu tinha por volta de oito anos.

Quando ele chegou, intrigado com a bagunça sobre a cama, ficou possesso ao descobrir que eu havia mexido nas suas coisas. Ao mencionar o livro, ele franziu a testa: “Estava aí? Que

³ SÉRIE SABRINA. *Passaporte para o amor*. Autor: Anne Mather. Publicado em 1977. Romance de banca direcionado ao público feminino, retratando histórias de amor típicas da época. Para mais informações, veja: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/sexo-e-relacionamento/noticia/2023/08/julia-bianca-sabrina-relembre-series-de-livros-que-foram-precursoras-de-narrativas-eroticas-cllpign4m00c2015kfi2m86ih.html>. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁴ CARTLAND, Barbara. *Barbara Cartland Official Website*. Disponível em: <https://www.barbaracartland.com/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁵ LIMA, Aristides Fraga. *Os Pequenos Jangadeiros*. São Paulo: Ática, 1984.

estranho... Nem me lembrava. Nunca li. Peguei emprestado uma vez na escola.” Fiquei chocada. Meu pai tivera uma vida antes de mim, da minha mãe, das minhas irmãs... uma vida que ele não contava. Quis saber mais, logo fui tomada por uma fome de histórias. Mas ele só queria tomar banho e descansar. Insisti nas perguntas até que ele se enraiveceu e me afastou.

Voltando à minha bisavó: o nome dela era Efigênia, mas todos a chamavam de Dindinha. Foi com ela que aprendi o gosto pelas narrativas e a ler as horas num relógio de corda azul, que ficava em sua cabeceira. Lembro dela, sentada com seus conjuntinhos sociais e anáguas, sobre a cama, contando histórias de tudo um pouco.

Ela morava com meus avós. Vô Adair, apelidado de Tartaruga, ele me encantava com histórias de Lampião e Maria Bonita. Jurava tê-los conhecido. E eu acreditava, claro. Foi ele quem me apresentou a Nelson Gonçalves⁶ e às músicas que atravessavam gerações como se carregassem os suspiros do tempo. Vó Lucília me ensinou o amor pelo som do violão e da viola, sua voz doce cantando histórias sempre embalaram minhas férias e feriados.

Eu sempre tive gosto genuíno pelos estudos, a ponto de ser chamada de CDF (Cabeça de Ferro, o apelido era mesmo CDF, por isso a sigla foi priorizada). E o mais curioso: eu odiava o recreio. O barulho me incomodava. As crianças correndo e gritando me pareciam fora de tom. Eu me recolhia num canto, ouvindo meu grupo de amigas conversar. Até que um dia descobri que a biblioteca da escola passaria a abrir durante o intervalo. Naquela descoberta, algo em mim “floresceu”.

No dia seguinte, ao ouvir o sinal, apressei o passo. Fui direto para a biblioteca. Lá, afastada do refeitório e dos corredores movimentados, encontrei silêncio. Um oásis. Um lugar que, desde então, reconheci como meu. A biblioteca “gritava em silêncio” a minha presença. E foi ali que conheci o professor aposentado que cuidava do espaço. Ele me ofereceu um dicionário e pediu que decorasse algumas palavras antes de escolher um livro. Um rito de passagem.

Lembro de andar entre estantes, de parar perto do esqueleto das aulas de ciências, dos potes com animais em conserva - cobras verdes e pretas, escorpiões e sapos. Lembro das enciclopédias gigantes, da estante de poesia onde Cecília Meireles⁷ me chamou pelo nome. O

⁶ NELSON GONÇALVES (Antônio Gonçalves Sobral). Cantor e compositor brasileiro (Santana do Livramento, RS, 1919 – Rio de Janeiro, RJ, 1998). Conhecido como Rei do Rádio, foi um dos cantores mais populares dos anos 1950. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/22521-nelson-goncalves>. Acesso em: 26 maio 2025.

⁷ MEIRELES, Cecília Benevides de Carvalho. Nascida em 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro, foi uma das vozes mais líricas da literatura brasileira, além de ensaísta, jornalista, tradutora, folclorista, professora e pintora. Um verdadeiro orgulho nacional. Disponível em: <https://institutoling.org.br/explore/da-literatura-infantil-ao-simbolismo-conheca-a-trajetoria-de-cecilia-meireles>. Acesso em: 26 maio 2025.

cheiro de mofo e tinta descascando. As luzes amareladas. E a palavra mágica que ouvi pela primeira vez: Bibliocanto - tão bonita que parecia poesia.

Fiz a tarefa. Li. Uma amiga me encontrou e perguntou o que eu estava fazendo. “Lendo”, respondi. E continuei. Nem percebi o sinal do fim do recreio. O professor me alertou e disse que eu poderia voltar em outros horários. E voltei. Todos os dias. Durante sete anos. Entre viagens, passeios e coleções inteiras da série Vaga-Lume, aquele silêncio se tornou meu refúgio. A voz do professor perguntando “Aprendeu outra?” virou trilha. E eu, finalmente, entendi: o recreio tinha se tornado um lugar bom. Porque o silêncio dos livros me devolvia a mim mesma.

Anos depois, quando descobri ser neurodivergente, tudo fez sentido. O barulho do recreio, a inquietação em sala de aula, o incômodo com a estrutura engessada do ensino. Eu amava estudar, mas não conseguia parar um minuto sequer. Não me encaixava. A minha mãe sempre voltava das reuniões de pais com o mesmo recado: “Você foi muito elogiada, mas precisa falar menos”. Meus boletins sempre cheios de A+ e notas verdes. Mas, mesmo sendo excelente aluna, jamais me ajustei à padronização. Eu era um corpo estranho que aprendeu a habitar o sistema sem nunca se dissolver nele.

Quando saí daquela escola, que ficava localizada no bairro periférico que eu habitava, e fui para o ensino médio, agora em um bairro mais distante do meu, em uma área mais central, a ausência da biblioteca foi dolorosa. Mas encontrei refúgio na biblioteca do bairro, dentro de um centro cultural. Um novo abrigo. Um novo silêncio. E assim, entre silêncios e livros, fui tecendo a trajetória que me trouxe neste momento da minha narrativa.

Ler é algo que sempre gostei, sempre. Descobri recentemente que é meu hiperfoco, o que faz todo sentido. E que também me traz um sentido diferente da leitura. Enquanto leio é como se encontrasse uma parte de mim que não habita fora da leitura. Uma que só existe naquele momento. E essa parte é sonhadora.

Cixin Liu⁸ disse que “Cada era prende grilhões invisíveis nas pessoas que as viveram”. Acredito que em mim há mil grilhões que remontam às épocas dos livros que li, e quando ele conclui “e eu só posso dançar com minhas correntes”⁹ eu penso: nada melhor que admitir nossas incoerências e virtudes.

Ler é desmorar o mundo em mim, mas também é dar sentido ao mundo que está em mim e ao meu redor. Os meus olhos passam por páginas como por pessoas. Quando escrevo -

⁸LIU, Cixin. Escritor chinês de ficção científica, conhecido mundialmente por obras como a trilogia *O Problema dos Três Corpos*. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/05557/cixin-liu>. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁹ Liu, Cixin. **O problema dos Três Corpos**. Rio de Janeiro: Schwarcz S.A., 2006. p. 444

qualquer texto - raramente releio. Péssimo hábito, especialmente para textos acadêmicos. Revisitar-se é duro: é encarar os próprios erros e perceber as “correntes” invisíveis das quais você não pode se desprender. É assim que me movo no mundo, e é assim que o mundo me move - com um misto de resistência e resignação.

Mas revisitar-se também significa confrontar frustrações diárias e recorrentes: semanas de inanição imaginativa, de esforço estudioso em vão, até que, de repente, surgem instantes raros em que o texto flui. Uma poesia nasce em três segundos, efêmera e relâmpago. Uma dissertação ou melhor esta pesquisa, essa criatura lenta e teimosa, nasce, morre, renasce, morre novamente, posso afirmar como um ciclo interminável de vida e morte. E cada vez que escrevo, morro e renasço um pouco junto com ela. Sou outro ser agora, depois que iniciei esta introdução, uma espécie de zumbi acadêmico com lampejos de inspiração.

Considero importante compartilhar brevemente minha trajetória com a Biblioteconomia, profissão que não escolhi de imediato, apesar do meu amor pelos livros. Aos 25 anos de idade, após muitas tentativas e mudanças de direção, incluindo cursos técnicos, uma licenciatura incompleta em Educação Física e vestibulares para Direito e Engenharia, decidi retomar os estudos motivada pela vontade de aprender e ampliar meus horizontes, sem uma vocação clara.

Foi só após ingressar na graduação em Biblioteconomia na Universidade Federal de Rio Grande (FURG) que comecei a me envolver de fato com a área, graças a disciplinas que ampliaram minha visão sobre o papel da bibliotecária como agente cultural e mediador social, e estágios em bibliotecas especializadas e comunitárias que fortaleceram essa compreensão. As experiências práticas, aliadas a visitas a bibliotecas, museus e sítios históricos, revelaram a biblioteca como um espaço dinâmico, além de mero depósito de livros e as bibliotecárias como facilitadores ativos da cultura e da inclusão social.

Essa visão ganhou ainda mais corpo em meu trabalho de conclusão de curso, que investigou a inclusão social de pessoas em situação de rua nas bibliotecas públicas do Rio Grande, evidenciando a necessidade de políticas inclusivas e formação contínua para atender demandas sociais específicas. Assim, a minha formação e experiências consolidaram meu compromisso com o potencial transformador das bibliotecas, que vão muito além da técnica, colocando as pessoas no centro de sua atuação.

Após a minha graduação em Biblioteconomia em 2017, retornei a Minas Gerais para assumir o cargo de Bibliotecária Documentalista no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) – Campus Salinas, onde atuo desde então. Ao iniciar minha trajetória, deparei-me com uma biblioteca pouco acessível, marcada por práticas restritivas, acervo desatualizado e

um ambiente pouco acolhedor à comunidade acadêmica. Identifiquei que mudanças estruturais exigiriam, antes de tudo, a escuta atenta dos usuários e trabalhadores do espaço.

Por meio de pesquisas, diálogo com estudantes, servidores e gestão, ações colaborativas foram implementadas: atualização da infraestrutura, abertura do acervo, inserção de eventos culturais e educativos, além da ampliação dos serviços para atender melhor os diferentes públicos. A biblioteca transformou-se gradualmente em um “espaço vivo”, construído coletivamente. Diante dessa trajetória, emergiram os questionamentos que fundamentam a minha proposta de pesquisa: de que modo outras bibliotecárias atuantes na Rede Federal constroem suas práticas e concepções de biblioteca? Que sentidos atribuem aos seus percursos e experiências nesse campo profissional?

Ao submeter o projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no ano de 2024, do qual esta dissertação faz parte, já carregava comigo a concepção de uma Biblioteca Menor¹⁰, formulada a partir da experiência profissional no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. Tal vivência suscitou uma reflexão crítica acerca do papel da biblioteca no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, impulsionando-me à busca por um conceito que expressasse a potência transformadora do espaço bibliotecário quando este se mostra sensível às demandas e singularidades da comunidade que atende.

Essa concepção de biblioteca emergiu como uma construção pessoal, ancorada em minha história de vida, em meus anseios enquanto sujeito e, posteriormente, como bibliotecária. A busca por uma categoria que nomeasse uma biblioteca distante de modelos padronizados e das normativas institucionais, frequentemente entendidas como soluções universais me levou ao contato com os estudos de Gallo (2002)¹¹, especialmente no texto “Em torno de uma educação menor”, em que o autor dialogando com Deleuze e Guattari (1977¹²), elabora a noção de educação menor, a partir de três características fundamentais: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo.

Inspirada por essas ideias, e agora com a ajuda de meu orientador, fui delineando os contornos de uma biblioteca menor, não em referência ao tamanho físico do espaço ou à

¹⁰ OLIVEIRA, Sabrina da Silva de; SOARES, Sebastiao Kennedy Silva. A constituição da biblioteca menor: por um educar insurgente. **Momento: Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 424–444, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17608>. Acesso em: 4 fev. 2026.

¹¹ GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169–178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 07 jul. 2025.

¹² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

quantidade do acervo, mas à sua essência e propósito. Trata-se de uma biblioteca que se constitui por micropolíticas, pela escuta atenta e pelo compromisso com a construção de vínculos significativos. Em vez de reproduzir um modelo homogêneo, essa biblioteca menor se articula com as particularidades de sua comunidade, promovendo uma atuação bibliotecária mais humana, inclusiva e contextualizada.

Assim como a educação menor proposta por Gallo (2002), essa biblioteca fundamenta-se na desterritorialização dos saberes instituídos, na implicação política de suas práticas e no reconhecimento do valor coletivo da experiência. Ao adotar tal perspectiva, propõe-se uma ressignificação do espaço bibliotecário, não como mero executor de políticas educacionais centralizadas, mas como agente de transformação, capaz de singularizar-se a partir das realidades que o constituem. Trata-se de uma biblioteca que, mais do que representar, dialoga com sua comunidade e se compromete com as micropolíticas que nela se manifestam.

Nesse contexto, emergem diversas indagações: será que outras bibliotecárias que atuam na Educação Profissional e Tecnológica buscam, em suas trajetórias, conceber um tipo singular de biblioteca? De que modo constituíram seus percursos formativos e profissionais? Que elementos pessoais e contextuais influenciaram suas escolhas pela Biblioteconomia? Quais imagens e sentidos atribuem às suas vivências no espaço da biblioteca ao longo de suas formações? Como esses fatores impactam o desenvolvimento de suas práticas profissionais? Quais os desafios e possibilidades enfrentados por elas e eles na construção de uma biblioteca enquanto espaço de encontros, memórias e pertencimento?

Durante a fase inicial de elaboração do projeto, realizou-se um Estudo Bibliométrico¹³ de trabalhos científicos publicados no Brasil que articulassem as temáticas da Biblioteconomia, do bibliotecário e das abordagens (auto)biográficas. Esse mapeamento evidenciou que a presença dessa articulação ainda é incipiente no campo, com poucos estudos que mobilizam a (auto)biografia como eixo analítico a temática pesquisada. Do mesmo modo, constatou-se que são raras as pesquisas que reconhecem os bibliotecários como sujeitos centrais e fontes de investigação, o que aponta para uma produção científica ainda marcada pela marginalização dessas trajetórias no cenário nacional.

Com base nessas questões, delimita-se a problemática da pesquisa: Como vem constituindo as trajetórias de vida e profissional das bibliotecárias que atuam no contexto da

¹³ Os resultados parciais desta pesquisa foram publicados: OLIVEIRA, Sabrina da Silva de; SOARES, Sebastião Kennedy Silva. História de vida de bibliotecários do IFNMG a partir de fios (auto)biográficos. **Anais do ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/116328>. Acesso em: 04 fev. 2026.

Educação Profissional e Tecnológica da Rede IFNMG? Quais as implicações desses itinerários formativos para a prática e o desenvolvimento profissional?

Ao ser aprovado, o projeto ainda não evidenciava, com clareza, a dimensão (auto)biográfica que permeava a minha escrita. Essa compreensão foi sendo construída no percurso, a partir de diálogos com meu orientador e da escuta atenta que possibilitou a emergência de sentidos implicados em minha trajetória. Assim, compreendi que minhas inquietações não eram meramente teóricas ou profissionais, mas também profundamente existenciais, enraizadas nos afetos, na memória e na maneira como me reconheço no fazer bibliotecário.

Esse movimento produziu uma inflexão no modo como compreendo o próprio ato de pesquisar. Narrar experiências passou a ser, simultaneamente, um exercício de elaboração de sentidos, de reconstrução de percursos e de afirmação de uma subjetividade implicada na investigação. A escrita tornou-se, nesse contexto, não apenas estratégia metodológica, mas também gesto ético e político, logo afirmando a legitimidade dos saberes que emergem da experiência, e dos modos singulares de habitar o espaço da biblioteca na Educação Profissional e Tecnológica.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em: Investigar as trajetórias formativas das bibliotecárias do IFNMG e as implicações desses percursos formativos em sua prática profissional. Para alcançar tal propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a história das bibliotecas, das bibliotecárias, bem como da Biblioteconomia no Brasil até a criação dos Institutos Federais; 2) Analisar relatos (auto)biográficos dessas e desses profissionais atuantes no IFNMG; 3) Investigar de que maneira os itinerários formativos e profissionais impactam as práticas no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica; 4) Explorar as implicações das experiências pessoais e profissionais na formação contínua e no desenvolvimento da carreira nas bibliotecas.

Nessa perspectiva, a presente dissertação de mestrado, ganha forma nesse entrelaçamento entre vida e teoria, entre prática e reflexão, sustentando-se no desejo de compreender como as trajetórias pessoais e profissionais se entrecruzam na constituição identitária das bibliotecárias que atuam no IFNMG.

1.2 Percurso para o leitor

Neste subtópico, é delineado o percurso da pesquisa para o leitor, apresentando os autores que fundamentam o estudo, bem como a estruturação dos capítulos que se seguem.

O Capítulo 1 – Entre Memórias e Estantes: Rastros de um Começo inaugura a escrita a partir de um gesto autobiográfico. A pesquisadora apresenta sua trajetória pessoal e profissional por meio de uma linguagem poética e memorialística, situando o leitor no universo das bibliotecas, do silêncio e da leitura como experiência formadora. A narrativa percorre a infância, as influências familiares e o encontro com a Biblioteconomia no IFNMG, delimitando o problema central que atravessa todo o trabalho: as implicações das trajetórias de vida na prática profissional das bibliotecárias. Esse movimento inicial dialoga com o conceito de educação menor, conforme proposto por Gallo (2002; 2015), e com a noção de literatura menor, formulada por Deleuze e Guattari (1977), ao assumir uma escrita que parte da experiência singular para tensionar discursos hegemônicos e instituídos.

No Capítulo 2 – Abordagem (Auto)biográfica: Passos Metodológicos, explicita-se o percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentado na abordagem (auto)biográfica. O capítulo descreve as etapas do processo investigativo, que envolveram levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com seis bibliotecárias do IFNMG. A análise das narrativas apoia-se em uma perspectiva compreensiva-interpretativa, dialogando principalmente com Ricoeur (1994, 1997), ao discutir a identidade narrativa, Delory-Momberger (2008; 2012), ao compreender a narrativa biográfica como forma de produção de conhecimento; com Souza (2006; 2014), no que se refere aos tempos da narrativa e à análise compreensiva; com Passeggi (2011; 2016), ao tratar da reflexividade e do movimento (auto)biográfico; com Josso (2004; 2010), ao discutir a formação do sujeito a partir da experiência; e com Bondía (2002), cuja concepção de experiência sustenta a centralidade do vivido como dimensão formativa.

O Capítulo 3 – História, Memória e o Poder das Bibliotecas amplia o debate ao discutir os conceitos de cultura, memória social e lugares de memória. A biblioteca é analisada como território simbólico e espaço dialético, atravessado por conflitos, disputas e negociações de sentido. Nesse capítulo, dialoga-se com Halbwachs (1990), ao tratar da memória coletiva e de seus quadros sociais; com Le Goff (1990), na discussão sobre história e memória; com Nora (1993), ao abordar os lugares de memória; com Bhabha (1998), a partir da noção de diferença cultural; com Milanesi (2002; 2013), ao compreender a biblioteca como espaço de experiência, conflito e produção cultural; com Jacob (2000), ao refletir sobre o poder das bibliotecas; além de Chartier (1999; 2002) e Darnton (2010), cujas contribuições permitem pensar a história da leitura, da cultura escrita e as transformações das bibliotecas ao longo do tempo. A destruição histórica de livros é discutida como estratégia de controle e apagamento da memória coletiva.

O Capítulo 4 – Biblioteconomia no Brasil percorre a história das bibliotecas brasileiras e da Biblioteconomia enquanto campo profissional. Parte-se das bibliotecas vinculadas às ordens religiosas no período colonial, com destaque para a atuação jesuítica, a partir de Silva (2010). Em seguida, analisa-se o impacto do período joanino e da vinda da família real portuguesa, com base em Costa (2005; 2008), até chegar à institucionalização da profissão e à consolidação do ensino de Biblioteconomia no Brasil, conforme os estudos de Castro (2000; 2016). O capítulo também aborda a legislação da área, incluindo a Lei nº 12.244/2010, e discute as especificidades das bibliotecas dos Institutos Federais, dialogando com Santos, Gracioso e Amaral (2016; 2018), evidenciando os desafios de espaços que atendem múltiplos níveis de ensino.

No Capítulo 5 – As Mãos que Organizam, o foco recai sobre a identidade profissional e o papel da bibliotecária no contexto educacional. O capítulo dialoga com Dubar (1997; 2005), ao compreender a identidade profissional como resultado de processos de socialização; com Hall (2006), ao tratar da identidade na contemporaneidade; e com Ortega y Gasset (2006), ao refletir sobre a missão do bibliotecário. Também são mobilizados os estudos de Costa e Leal (2018) sobre o lugar da biblioteca nos projetos pedagógicos institucionais, e de Martins e Peixoto (2019), ao defenderem a biblioteca como espaço de aprendizagem ativa. O capítulo problematiza o hiato historicamente construído entre biblioteca e educação e reafirma a bibliotecária como agente pedagógica e mediadora da leitura e da informação.

O Capítulo 6 – Retratos (Auto)biográficos dedica-se à análise das narrativas das seis bibliotecárias participantes. As histórias de vida são organizadas em três dimensões articuladas: pessoal e familiar, marcada por infâncias rurais e pela influência de mães professoras; acadêmica, atravessada por escolhas profissionais nem sempre planejadas e pelas lacunas da formação inicial, especialmente no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica; e profissional, que evidencia os desafios do trabalho no IFNMG e a centralidade da pós-graduação na reconfiguração das trajetórias. A análise fundamenta-se, sobretudo, na proposta de Souza (2006; 2014), reafirmando a narrativa como espaço de produção de sentidos. Nesse capítulo, o conceito de Biblioteca Menor reaparece não apenas como categoria teórica, mas como prática viva, observada nos gestos, nas escolhas e nas formas de habitar a biblioteca narradas pelas participantes.

Ao longo desse percurso, teoria, memória e experiência se entrelaçam sem hierarquias rígidas, compondo uma escrita que busca compreender a Biblioteconomia a partir de quem a vive, a narra e a reinventa no cotidiano.

2. ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA: PASSOS METODOLÓGICOS

“Entre o vivido e o narrado, há um fio que se tece: o da compreensão de si” (a autora)

Esta pesquisa teve início com a pesquisa bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 54), “é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Seu objetivo foi identificar, analisar e interpretar informações já publicadas, a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa. A metodologia incluiu etapas como escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, levantamento e estudo das obras, análise detalhada dos conteúdos e construção do texto, integrando os achados (Grazzioti, Klaus e Pereira, 2022).

A partir da pesquisa bibliográfica, desenvolveu-se a pesquisa documental, com o objetivo de analisar fontes primárias em diálogo com as informações teóricas levantadas. Para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa documental utiliza documentos como fontes primárias de dados, podendo ser produzidos no momento do fato ou posteriormente. Essa abordagem exigiu que o pesquisador assumisse papel ativo na seleção, análise, organização e interpretação dos documentos.

Essas duas etapas constituíram a construção da base teórica da dissertação, respondendo ao primeiro objetivo da pesquisa: analisar a história das bibliotecas, das bibliotecárias, bem como da Biblioteconomia no Brasil, até a criação dos Institutos Federais.

A terceira etapa metodológica consistiu em uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica, na qual foram realizadas entrevistas autobiográficas com bibliotecárias do IFNMG. A partir dessas entrevistas, emergiram dimensões temáticas que fundamentaram as discussões voltadas aos demais objetivos da pesquisa: (2) analisar relatos (auto)biográficos das e dos profissionais atuantes no IFNMG; (3) investigar de que maneira os itinerários formativos e profissionais impactaram as práticas no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica; e (4) explorar as implicações das experiências pessoais e profissionais na formação contínua e no desenvolvimento da carreira nas bibliotecas.

A análise das entrevistas foi realizada a partir da abordagem compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2014). No próximo tópico, serão discutidos os aspectos da pesquisa (auto)biográfica considerados para a realização do estudo, entre outros elementos teóricos da metodologia.

2.1 Pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica configura-se como uma das vertentes mais significativas da investigação qualitativa contemporânea, destacando-se pela potência em compreender processos biográficos e sociais de mudança cultural. Embora inserida no campo da pesquisa qualitativa, alguns autores defendem que se trata de um enfoque específico e singular, cuja identidade metodológica a distingue da tradição convencional (Bolívar, 2005).

Sua legitimidade epistemológica decorre de uma concepção não funcionalista da vida social, que reconhece o ator social como protagonista das ações. Diferentemente das perspectivas que reduzem as práticas a explicações causais, como se os sujeitos fossem meras 'marionetes' determinadas por estruturas, a abordagem (auto)biográfica compreende o ator como agente de primeira ordem na produção e interpretação de sua própria experiência (Bolívar; Segovia, 2019).

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência (Delory-Momberger, 2012, p.523).

Nesse horizonte, a pesquisa (auto)biográfica revela-se não apenas como um método de investigação, mas como um espaço privilegiado de compreensão do humano em sua complexidade. Ao articular indivíduo e sociedade, experiência e narrativa, história e memória, essa abordagem permite analisar como os sujeitos se constroem ao longo do tempo e como atribuem sentido às suas trajetórias. Tal perspectiva abre caminho para um olhar atento à singularidade das vidas narradas, sem perder de vista as tramas coletivas que lhes dão forma, oferecendo um quadro teórico e metodológico capaz de acolher tanto a dimensão subjetiva quanto as condições sociais em que ela se inscreve.

Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela (Passegui, Souza, 2017, p.15).

A concepção de autoformação proposta por Pineau (2014) constitui uma das bases epistemológicas para compreender a pesquisa (auto)biográfica enquanto pesquisa-formação. O autor a define como sendo “uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (PINEAU, 2014, p. 91)¹⁴.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica, ao articular experiência, narrativa e reflexão, investiga trajetórias de vida e atua como mecanismo de transformação pessoal e epistemológica. Ela valoriza a experiência vivida como fonte de conhecimento, permitindo que o sujeito investigado compreenda sua própria historicidade, enquanto o pesquisador desenvolve uma prática reflexiva que transcende a mera coleta de dados. Dessa forma, oferece um espaço de diálogo entre teoria e prática, subjetividade e contexto social, reconhecendo a complexidade e singularidade de cada trajetória.

Entendendo a experiência a partir de Bondía (2002), para quem a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Assim, a experiência não se confunde com o mero transcurso dos acontecimentos cotidianos, mas com aquilo que é capaz de nos afetar e marcar nossa existência. Para o autor,

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a experiência se realiza quando há abertura para ser tocado pelo vivido, quando o sujeito, ao suspender o automatismo, cria condições para elaborar sentidos a partir do acontecido. Portanto, para Bondía trata-se de refletir sobre a experiência como um encontro transformador e arriscado com o que nos acontece, capaz de gerar um saber singular e pessoal, em contraste com a superficialidade da informação, da opinião, da velocidade e da pressa características da sociedade contemporânea.

¹⁴ O artigo foi publicado inicialmente no ano de 1985 na Revista *Éducation Permanente*, n.78-79 p. p.25-39.

Ao realizar a pesquisa (auto)biográfica, o objetivo central é compreender de que modo os indivíduos configuram narrativamente suas experiências e atribuem significados às situações vividas no espaço social, conforme afirma Delory-Momberger (2012):

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência (Delory-Momberger, 2012, p.524).

Portanto, realizar uma pesquisa (auto)biográfica consiste em se aproximar da experiência vivida de forma reflexiva, buscando compreender “aquilo que nos passa” e se manifesta na própria existência, em consonância com a ideia de que a experiência se dá quando o indivíduo cria sentidos a partir do que lhe acontece. Para Josso “temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências” (Josso, 2009, p.137).

A pesquisa (auto)biográfica busca compreender como as vivências são transformadas em experiências significativas. Conforme Josso (2009) afirma, é necessário realizar um trabalho reflexivo sobre o que foi vivido, nomeando o que foi aprendido, uma vez que nem todas as vivências se constituem como experiências. Nesse sentido, a investigação biográfica possibilita que os indivíduos interpretem e atribuam sentido às situações por eles vivenciadas, articulando sua trajetória pessoal ao contexto social em que estão inseridos.

As entrevistas (auto)biográficas se configuram, portanto, como um instrumento adequado para captar essas reflexões, permitindo que as experiências narradas pelos sujeitos se tornem elementos analíticos a partir dos quais emergem dimensões temáticas capazes de revelar tanto a singularidade das trajetórias quanto os elementos comuns que estruturam a identidade profissional e as práticas cotidianas no ambiente da educação e das bibliotecas. Indo de encontro a Delory-Momberger (2012) é possível afirmar por Souza (2020) que:

a pesquisa (auto)biográfica parte do indivíduo - em sua inserção social - por meio de seus próprios modos de biografar e de seus domínios sociais e singulares. Da mesma forma, a temporalidade biográfica se configura como outro aspecto estruturante da experiência humana e das narrativas no tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, por meio de experiências vividas e narradas pelos sujeitos, envolvidos com princípios hermenêuticos e

fenomenológicos que caracterizam a vida humana com suas diferentes formas de expressão e manifestação (Souza, 2020, p. 21).

No contexto brasileiro, o uso dos parênteses em (auto)biografia reforça essa dimensão da subjetividade. “Como se pode observar, no Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica com o (auto) entre parênteses, contrariamente as demais denominações que evitam a presença do eu (auto)” (Passegui, Souza, 2017, p.16). Trata-se de uma ênfase que evidencia a inseparabilidade entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o social, entre a memória e a história.

En la hipótesis de la interco nexión entre la vida, la experiencia vivida y la ciencia, diría que el Yo (Auto) viene primero como un ser existencial, reflexivo, inseparable de la vida (Bíos) personal, colectiva, y finalmente del lenguaje (Grafia), que no se limitaría a la expresión-constitución del Yo (Auto), sino que es el vínculo entre el Yo (Auto), la vida (Bios) y el discurso (Grafia) personal y de las ciencias. En estos tiempos que imponen la reflexión y la acción, queda la invitación a narrar y comprender (se), inventar (se) y resistir para (re)crear otras formas de existir y coexistir¹⁵ (Passegui, 2020, p.107).

Em síntese, a pesquisa (auto)biográfica constitui-se como uma abordagem qualitativa que se aprofunda na compreensão da vida humana a partir das narrativas dos sujeitos. Fundamenta-se na valorização da singularidade, da reflexividade e da capacidade de autoformação do indivíduo em seu contexto socio-histórico, buscando interpretar a realidade a partir de uma perspectiva interna e dialógica. Sobre isso, Abrahão (2004) afirma que as pesquisas (auto)biográficas se configuram como uma abordagem em que, o sujeito revela a si mesmo e aos outros através de uma narrativa pessoal carregada de significado. Nesse horizonte, legitima-se como um caminho metodológico fértil para compreender não apenas trajetórias individuais, mas também os modos como essas trajetórias se entrelaçam às dinâmicas sociais mais amplas.

Por isso a escolha desta abordagem metodológica, porque quando escolhemos seres humanos como o foco de nossa pesquisa, não estamos apenas interessados nas respostas que eles irão fornecer. Mais do que isso, é necessário compreender o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, suas vivências, percepções e os fatores que influenciam suas respostas. Esse tipo de investigação exige um olhar atento e cuidadoso, que vá além da superfície, buscando

¹⁵ **Tradução nossa:** Na hipótese da interconexão entre a vida, a experiência vivida e a ciência, diria que o Eu (Auto) surge primeiro como um ser existencial, reflexivo, inseparável da vida (Bíos) pessoal e coletiva, e, finalmente, da linguagem (Grafia), que não se limitaria à expressão-constituição do Eu (Auto), mas que constitui o vínculo entre o Eu (Auto), a vida (Bíos) e o discurso (Grafia) pessoal e das ciências. Nestes tempos que exigem reflexão e ação, permanece o convite a narrar e compreender (a si mesmo), inventar (a si mesmo) e resistir para (re)criar outras formas de existir e coexistir.

entender o indivíduo em sua totalidade, considerando suas relações sociais, culturais e históricas.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica possibilita uma compreensão mais profunda da trajetória pessoal e profissional dos indivíduos, destacando o papel da subjetividade no processo de formação e desenvolvimento humano, bem como na construção e compreensão de suas identidades (Novoa, 1992, p.24).

Ao optar pela pesquisa (auto)biográfica, não apenas estamos utilizando uma metodologia consolidada no campo da pesquisa qualitativa em educação no Brasil, mas também incorporando a bibliotecária como um participante ativo nesse contexto, buscando integrar e compreender a sua atuação e desenvolvimento profissional de forma mais abrangente.

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.371).

O processo do encontro de si e da constituição da formação do sujeito é a característica mais marcante da pesquisa (auto)biográfica, pois é por meio desse processo que o sujeito, ao revisitar e recontar suas próprias experiências, constrói e reconstrói suas experiências.

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação” (Larrosa, 2011, p. 6)

A reflexividade autobiográfica constitui um processo pelo qual o sujeito, ao voltar-se para si, assume simultaneamente as posições de objeto de reflexão e de sujeito da narração. Nesse movimento, investiga o mundo e a própria existência, construindo-se como autor, personagem e narrador de sua trajetória. Trata-se de uma capacidade imanente à vida, o que significa que os indivíduos estão, em certo sentido, “condenados à reflexividade autobiográfica”. Essa reflexividade se manifesta na imediaticidade de sucessivas interpretações e reinterpretações, em um contínuo processo de prefiguração, configuração e refiguração (Passegui, 2020).

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica permite ao pesquisador e aos participantes da pesquisa um olhar mais profundo sobre suas trajetórias, possibilitando a compreensão das escolhas, dos caminhos percorridos e das influências sociais, culturais e educacionais que

moldaram suas vidas. Essa abordagem traz consigo a possibilidade de (re)significação das vivências, ao mesmo tempo em que reconhece a subjetividade como um elemento essencial na construção do conhecimento.

Segundo Josso (2010), o método (auto)biográfico permite a emergência de significados que ultrapassam a experiência individual, pois o narrador/autor, ao se debruçar sobre suas memórias e refletir criticamente sobre elas, estabelece conexões que dialogam com contextos mais amplos. Por meio desse processo, essa perspectiva de pesquisa e formação assume um papel formativo, não apenas para o sujeito que narra, mas também para quem a interpreta e utiliza como fonte de investigação.

Ela possibilita, como afirma Delory-Momberger (2006), a constituição de uma subjetividade compreensiva, que leva em conta as múltiplas dimensões do ser e do viver, promovendo uma leitura mais abrangente e complexa das relações entre o indivíduo, suas experiências e os contextos sociais e históricos em que está inserido. A memória¹⁶ é um elemento central na pesquisa (auto)biográfica e na formação da identidade, funcionando como uma operação coletiva que resgata, interpreta e reconstrói o passado a partir do presente, projetando-o para o futuro:

Ao tomar eventos e discursos que nos constituem, busco dialogar com memórias, experiências e práticas formativas que partem de reminiscências, o que implica modos textuais de dizer de si e sobre si, em um diálogo constante entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e autoformativas de experiências e transformações de identidade, bem como de subjetividade, nas trajetórias e percursos de vida-formação-profissão (Souza, 2020, p. 17).

Ao narrar suas experiências, o sujeito engaja-se em um exercício reflexivo de rememoração e interpretação de si, processo de caráter autopoietico que possibilita a reinvenção do eu. Nesse horizonte, a construção das possibilidades desta pesquisa fundamentou-se na realização de entrevistas (auto)biográficas, que serão detalhadas a seguir.

2.2 Entrevista (auto)biográfica

Reconhecendo a importância de apresentar cuidadosamente nossa metodologia aos leitores, a abordagem adotada se configurou como um diálogo contínuo. Esse processo teve início com a aplicação de uma entrevista (auto)biográfica, que foi organizada em quatro partes

¹⁶ Discussões sobre memória serão aprofundadas no capítulo 3, desta dissertação.

principais: contexto e histórico pessoal, experiência profissional, identidade profissional e perspectivas futuras. Cada uma dessas etapas foi guiada por perguntas norteadoras, cuidadosamente elaboradas para favorecer a rememoração de experiências significativas e o entrelaçamento entre vida pessoal, trajetória formativa e prática profissional. O roteiro detalhado da entrevista, bem como a apresentação do instrumento de coleta de dados, encontram-se disponíveis no APÊNDICE B, possibilitando transparência no processo e permitindo que outros pesquisadores compreendam e eventualmente reproduzam a estratégia metodológica utilizada nesta investigação.

A opção pelo formato semiestruturado permitiu estabelecer um direcionamento inicial, sem, contudo, restringir a ordem ou o conteúdo das falas, favorecendo que a narrativa seguisse seu próprio ritmo e se abrisse para elementos inesperados. Tal escolha mostrou-se coerente com a perspectiva compreensivo-interpretativa adotada, na medida em que permitiu captar não apenas fatos, mas sentidos e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, o que enriqueceu o processo hermenêutico de análise.

Delory-Momberger (2012) afirma que a entrevista (auto)biográfica é um instrumento central na pesquisa biográfica, concebida para apreender a singularidade da experiência humana por meio da fala e do relato. Seu foco não é apenas coletar informações, mas compreender como os indivíduos estruturam e significam suas vidas ao longo do tempo, articulando suas experiências com os contextos sociais, históricos e culturais que atravessam. Nessa abordagem, o entrevistado atua como co-construtor de sentido, conduzindo seu próprio “projeto de pesquisa”, enquanto o pesquisador segue os caminhos narrativos, buscando permanecer próximo às trajetórias e interpretações do narrador.

Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência [...] Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (Delory-Momberger, 2012, p.526).

Por isso a abordagem aqui utilizada, buscou orientar o participante de forma flexível, intervindo apenas quando necessário para garantir que áreas importantes sejam exploradas. Isso permitiu que os participantes articulassem suas narrativas de maneira livre, enquanto o pesquisador mantém a capacidade de direcionar a conversa para aspectos cruciais do estudo, conforme surgem durante a interação. Ao adotar essa abordagem, buscamos não apenas obter informações relevantes, mas também respeitar a individualidade e a complexidade dos relatos

dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada das trajetórias de vida e profissional dos participantes.

2.2.1 Primeira Etapa: Elaboração e testagem do roteiro da entrevista

A primeira etapa consistiu na elaboração do roteiro de entrevista, orientado pela perspectiva de Delory-Momberger (2012), que compreende a entrevista biográfica como um espaço privilegiado para o acesso às formas singulares de biografização. A fala do sujeito é a mediação fundamental para compreender os processos de constituição de si, razão pela qual o roteiro foi construído de modo a favorecer uma narrativa aberta, capaz de acolher descrições, explicações, avaliações e interpretações das experiências vividas.

As perguntas orientadas pelos objetivos da pesquisa foram organizadas em contextos temáticos: 1. Pessoal e histórico: história pessoal e formação acadêmica e profissional; 2. Experiência profissional: história das bibliotecas e biblioteconomia, trajetória profissional e experiências no IFNMG; 3. Identidade profissional: construção da identidade e práticas e reflexões; 4. Perspectivas futuras: desenvolvimento e expectativas, sugestões e contribuições.

Considerando que a entrevista, para Delory-Momberger (2012) é um “duplo espaço heurístico”, em que o participante se torna, de certo modo, pesquisador de si mesmo, optou-se por perguntas norteadoras que indicassem apenas um eixo inicial de reflexão, sem engessar a ordem ou o conteúdo das respostas. A testagem prévia do roteiro possibilitou verificar se as perguntas favoreciam o fluxo narrativo, garantindo que o papel do pesquisador fosse o de “seguir os atores”, acompanhando o entrevistado em suas digressões e caminhos, sem impor antecipadamente uma lógica externa ao relato.

Após a elaboração das perguntas, realizou-se uma entrevista piloto com uma bibliotecária, por meio da qual foi possível identificar a necessidade de adequações na formulação e condução de algumas questões. Após isso, a entrevista foi reelaborada e deu-se início a próxima etapa.

2.2.2 Segunda Etapa: Contato inicial com os participantes

A segunda etapa correspondeu ao contato inicial com os participantes, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagem e Dados (TAUID) (Apêndice C e Apêndice D, respectivamente). Nesse encontro inicial, foram explicadas a finalidade da

entrevista, a forma como os dados seriam utilizados e as garantias de confidencialidade, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica.

Foi encaminhado um e-mail a todos os bibliotecários do IFNMG, informando os critérios de participação na pesquisa:

- ✓ Ser servidor(a) ativo(a) da biblioteca do IFNMG;
- ✓ Ser bacharel em Biblioteconomia e ocupar o cargo de bibliotecário(a) na rede IFNMG, sem afastamento de suas funções;
- ✓ Aceitar participar da pesquisa, com disponibilidade para realizar a entrevista via Google Meet (plataforma escolhida em razão da distância entre os campi do IFNMG);
- ✓ Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos (TAUID).

Os interessados manifestaram adesão à pesquisa por meio de resposta ao e-mail e encaminharam os termos devidamente assinados. Após a verificação do atendimento aos critérios estabelecidos e a definição das datas e horários das entrevistas, iniciou-se a etapa seguinte.

Essa etapa foi fundamental para estabelecer um clima de confiança, condição necessária para a realização de entrevistas (auto)biográficas, uma vez que, conforme Delory-Momberger (2012), a entrevista biográfica busca apreender a singularidade de uma experiência e requer que o entrevistado se sinta à vontade para desenvolver seu relato.

2.2.3 Terceira Etapa: Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre 21 de maio e 11 de junho de 2025, exclusivamente pela plataforma Google Meet, em respeito à dispersão geográfica dos campi. Cada encontro teve duração média de 1h37min e seguiu um roteiro semiestruturado, o que garantiu ampla liberdade narrativa aos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia.

Enquanto pesquisadora e bibliotecária da mesma instituição, adotei uma postura ética e sensível para equilibrar minha posição de colega e de investigadora. Essa dupla condição exigiu escuta atenta e respeito às singularidades de cada narrativa, de modo a minimizar possíveis constrangimentos e criar um ambiente de confiança. Por vezes, senti-me desafiada a conter minhas próprias opiniões ou lembranças, permitindo que cada participante conduzisse sua história no seu próprio tempo.

Em alguns momentos, as narrativas despertaram emoções intensas - tanto minhas quanto dos(as) entrevistados(as) - ao abordarem experiências de superação, dificuldades institucionais e conquistas pessoais. Silêncios e pausas foram respeitados como parte do processo hermenêutico, considerando que a memória nem sempre se manifesta de forma linear ou imediata. Esses instantes de suspensão também me impactaram, convidando-me a refletir sobre o papel do pesquisador como co-participante na construção da narrativa.

Ao término de cada entrevista, registrei no diário de campo minhas impressões e sentimentos. Este diário foi mantido ao longo de toda a pesquisa, desde as primeiras aulas até a escrita final, funcionando como um instrumento de reflexão constante. Tal prática foi fundamental para identificar meus próprios pressupostos e evitar que minha experiência profissional se sobrepusesse às vozes dos(as) participantes. Dessa forma, o processo de escuta e análise tornou-se também um percurso formativo, levando-me a revisitar minha própria trajetória e reafirmando o potencial emancipatório da pesquisa (auto)biográfica.

Para fins de sigilo e anonimato, os(as) participantes receberam pseudônimos inspirados em nomes de bibliotecários(as) brasileiros(as). De modo complementar, os nomes dos campi foram substituídos por nomes simbólicos de rios que percorrem o Norte de Minas, evocando uma geografia afetiva e identitária.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, transformando escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs em 38 Institutos Federais distribuídos em todo o território nacional. Para a constituição do IFNMG, foram integrados o Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e a Escola Agrotécnica Federal de Salinas, instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta de educação profissional.

O IFNMG está localizado no estado de Minas Gerais, na região Sudeste, abrangendo 13 regiões geográficas intermediárias e 70 regiões geográficas imediatas, numa área territorial de 586.258 km² - o quarto maior estado do país. A instituição é responsável por atender cerca de 42% do território mineiro, compreendendo 194 municípios (BRASIL, 2023, p. 12-14).

Em 2025, o IFNMG conta com 12 campi - Almenara, Aracuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas, Teófilo Otoni e Quilombo Minas Novas - além da Reitoria. Apenas o campus Quilombo Minas Novas não dispõe de biblioteca, por estar em fase de implantação. A Rede IFNMG conta com 13 bibliotecários em atuação, incluindo o profissional lotado na Reitoria.

QUADRO 1 – Perfil dos(as) Entrevistados(as)

Nome	Gênero	Idade	Local de formação	Ano de formação	Campus de atuação	Tempo de atuação
Laura Russo	Mulher	45	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2009	Campus Rio São Francisco	6 anos
Voline Cardim	Mulher	31	Universidade de Brasília (UNB)	2017	Campus Rio Pardo de Minas	4 anos
Rubens Borba de Moraes	Homem	41	Universidade Federal de São Carlos (UFScar)	2008	Campus Rio Pacuí	15 anos
Nice Menezes de Figueiredo	Mulher	34	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2016	Campus Rio Gorutuba	1 ano
Lydia de Queiroz Sambaquy	Mulher	36	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2013	Campus Rio Verde Grande	2 anos
Edson Nery da Fonseca	Mulher	40	Centro Universitário de Formiga (UNIFOR)	2007	Campus Rio Carinhanha	13 anos

Fonte: elaborado pela autora.

A seleção dos(as) participantes ocorreu por critério de conveniência, desde que atendessem aos requisitos definidos para a pesquisa. Foram convidados todos os que manifestaram interesse em participar, sem exclusões. O grupo final é composto por seis bibliotecários(as), sendo cinco mulheres e um homem, atuantes em diferentes campi. Suas idades variam entre 31 e 45 anos, abrangendo diferentes gerações e estágios de carreira. O tempo de atuação na profissão varia de um ano e meio a dezenove anos, enquanto o tempo de serviço no IFNMG vai de um a catorze anos, reunindo profissionais com trajetórias recém-iniciadas e outros com experiência consolidada. Todos possuem formação em Biblioteconomia por universidades federais ou particulares, e parte deles cursou ou está cursando programas de mestrado e doutorado.

Essa etapa materializou o que Delory-Momberger (2012) chama de “duplo espaço heurístico”, no qual entrevistador e entrevistado se engajam em um processo compartilhado de investigação. Desde o contato inicial, esse espaço foi sendo construído: o momento de apresentação dos objetivos da pesquisa e de assinatura dos termos éticos não se restringiu a uma formalidade, mas marcou o início de um ambiente de confiança no qual o participante começa a se reconhecer como sujeito de sua própria narrativa. Ao longo das entrevistas, essa relação se

aprofundou, permitindo que o pesquisador acompanhasse os caminhos narrativos dos participantes - e não apenas os conduzisse -, favorecendo a emergência de relatos singulares e respeitando o movimento de biografização como construção ativa de sentido.

2.2.4 Quarta Etapa: Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas integralmente por método livre, pela pesquisadora responsável, de modo a preservar as características da fala e os sentidos construídos durante a interação, através de transcrição não-naturalista.

2.2.5 Quinta Etapa: Análise compreensiva-interpretativa

Para Delory-Momberger (2012) na pesquisa biográfica a análise do material envolve considerar formas do discurso, esquemas de ação, motivos recorrentes (topoi) e sua gestão frente às condições socioestruturais, revelando como a biografização da experiência se dá de modo performativo e narrativo. Como evidencia Delory-Momberger (2012), a prática permite que os sujeitos conectem suas experiências individuais às realidades sociais, experimentando sua biografia como uma forma de “escrever-agir” sua própria história.

Por isso, optou-se pela análise compreensiva-interpretativa, conforme Souza (2014):

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Essa abordagem permite que o pesquisador se aproxime das narrativas a partir da singularidade das experiências relatadas, ao mesmo tempo em que reconhece padrões, regularidades e variações presentes no conjunto de dados. O processo de interpretação não se limita à identificação de informações, mas envolve uma imersão reflexiva na dimensão temporal das histórias, considerando a interação entre experiência individual, contexto social e percurso formativo. Desse modo, a análise torna-se um espaço de diálogo entre sujeito e pesquisador, em que a compreensão das experiências se constrói progressivamente, articulando observação, interpretação e significado.

Nesse ponto, partimos do entendimento de que narrar configura-se como um processo de produzir para si uma identidade narrativa (Ricoeur, 1997), na medida em que o sujeito, ao contar sua história, realiza uma operação hermenêutica sobre a própria experiência. A narrativa não apenas organiza acontecimentos no tempo, mas instaura uma inteligibilidade sobre a vida vivida, permitindo ao sujeito reconhecer-se naquilo que foi, no que é e no que projeta ser.

Esse movimento narrativo constitui uma mediação fundamental entre a experiência vivida e sua interpretação, pois é pela configuração narrativa que o tempo se torna humano e compreensível (Ricoeur, 1994). Ao narrar, as bibliotecárias não apenas relatam fatos de suas trajetórias formativas e profissionais, mas produzem uma interpretação de si mesmas, articulando continuidade e ruptura, permanência e transformação, identidade e alteridade (Ricoeur, 1997).

Desse modo, a análise das narrativas (auto)biográficas configura-se como um espaço hermenêutico no qual se entrelaçam memória, reflexividade e projeto, em que o pesquisador participa do processo configurador, reconhecendo que a compreensão resulta de um diálogo entre horizontes: o das experiências narradas e o teórico-metodológico que orienta a interpretação (Ricoeur, 1997).

Souza (2014) organiza a análise estruturada em três tempos interdependentes, que se articulam de forma dinâmica e mantêm relações de dialogicidade e reciprocidade, cada tempo apresenta suas singularidades, mas todos compartilham aproximações metodológicas que orientam a interpretação dos dados ao longo do percurso investigativo.

De acordo com Souza (2014) o Tempo I – Pré-análise/leitura cruzada corresponde à organização inicial das narrativas e à construção do perfil do grupo pesquisado, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva. Nesse momento, buscou-se conforme orientação do autor mapear dados biográficos, culturais, socioeconômicos e formativos, apreendendo singularidades, regularidades e irregularidades das histórias de vida-formação. Tal etapa exigiu uma escuta sensível e leituras sucessivas, em movimento constante entre o particular e o coletivo, de modo a identificar marcas e significações iniciais que orientam a análise.

Foram separados trechos que demonstraram tanto as singularidades de cada participante, e/ou trechos que demonstraram as similaridades das respostas, que pudessem constituir um todo.

O Tempo II, segundo Souza (2014) – Leitura temática/unidades descritivas vincula-se à pré-análise e possibilita a sistematização das narrativas em unidades temáticas de análise. A partir do mapeamento de regularidades, irregularidades e subjetividades, busca-se organizar o

corpus em torno de eixos de significação, explicitando sentidos e significados expressos ou latentes nas narrativas.

Como destaca Souza (2014), trata-se de um movimento que reconstitui o conjunto das experiências narradas, evidenciando complexidade, singularidade e subjetividade, sem reduzir as autobiografias a categorias estanques, mas articulando-as em unidades de análise abertas ao diálogo interpretativo. Nesse tempo evidenciou-se as dimensões temáticas emergentes conforme a seguir: Dimensão pessoal, familiar e escolar; Dimensão acadêmica; e Dimensão atuação e desenvolvimento profissional.

Por fim, o Tempo III – Leitura interpretativa-compreensiva, Souza (2014) afirma que é o momento de retomar e aprofundar as etapas anteriores, mobilizando o referencial teórico para iluminar os sentidos emergentes das narrativas.

Essa etapa envolveu a análise horizontal do corpus, que, segundo Poirier et al. (1999, apud Souza, 2014), consiste no encadeamento do discurso em sua totalidade, articulando recorrências e particularidades individuais. Nesse momento, a triangulação das fontes autobiográficas e documentais potencializou a compreensão das trajetórias, experiências e significados, numa perspectiva hermenêutica e fenomenológica. Esse procedimento permitiu ir além da mera descrição, promovendo interpretações aprofundadas sobre os objetivos da pesquisa, as temáticas emergentes das entrevistas, os sujeitos entrevistados e os aspectos teóricos envolvidos no estudo.

3. HISTÓRIA, MEMÓRIA E O PODER DAS BIBLIOTECAS¹⁷

“As bibliotecas não guardam apenas livros, mas rastros de quem fomos e de quem ainda insistimos em ser enquanto sociedade” (a autora).

A partir deste capítulo, buscamos desenvolver uma reflexão histórica ainda que breve sobre as bibliotecas, as bibliotecárias e dos períodos que delineiam essa trajetória até o tempo presente, que está ligada à história da cultura, da educação, do conhecimento e da memória, refletindo as questões da própria humanidade. A consulta a textos históricos, frutos de seu tempo e dos “homens do seu tempo”, pode por vezes causar certa azia.

Alguns trechos desses textos refletem o pensamento e as relações de poder de épocas em que a diversidade muitas vezes era apagada, “se o documento é mais fácil de definir e referenciar que o fato histórico, que nunca é dado tal e qual, mas construído, não são menores os problemas que se põem ao historiador” (Le Goff, 1990, p.106). Os textos que permanecem para nós representam um lado da história, pois construídos, apresentam ao pesquisador a oportunidade de presenciar testemunhos, de selecionar, de escolher, o que dentro de um contexto também foi selecionado, escolhido.

Em outras palavras, “antes, de mais nada, deve decidir-se sobre aquilo que ele irá considerar como documento e o que ele irá rejeitar” (Le Goff, 1990, p.106). Essa escolha, embora seja realizada sobre determinados conceitos científicos, também perpassa pela subjetividade da própria pessoa do pesquisador. Um fato histórico não é um dado, mas sim algo construído pelo historiador, através de hipóteses e conjecturas.

Le Goff (1990, p.30) argumenta, ao concordar com Loraux (1980) que todo documento é também um monumento, resultado do esforço das sociedades para impor uma imagem de si próprias ao futuro, e que, portanto, nenhum documento é neutro ou puramente objetivo. A história é uma reconstrução contínua, influenciada tanto pela descoberta de novos documentos quanto por novas metodologias.

¹⁷ Importa salientar que, embora este capítulo tenha caráter conceitual e não histórico, são abordados diversos aspectos da biblioteconomia mundial, das bibliotecas e dos bibliotecários, o que inevitavelmente remete a acontecimentos e fatos históricos. Ressalta-se, contudo, que o recorte adotado contempla, na maioria das vezes, experiências ligadas ao contexto europeu ou sob sua influência. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, a formação das bibliotecas está marcada pela colonização, refletindo um olhar eurocêntrico que ainda se faz presente. Embora haja, nos tempos atuais, uma busca - ainda tímida, porém constante - por descolonizar nossos espaços de saber, essa é uma luta que persiste e da qual faço parte. Apesar dos esforços, os modelos de bibliotecas europeus e norte-americanos continuam a ser amplamente utilizados como referência, especialmente no âmbito educacional. Daí decorre a importância de fomentar estudos e práticas que visem à construção de bibliotecas que dialoguem com realidades e expectativas descolonizadas.

As vozes que foram silenciadas, pelo recorte histórico, seja pela voz que ecoa do narrador ou pela própria forma como os relatos são apresentados. São paradoxos do tempo, em determinados momentos, essas vozes emergem, oferecendo perspectivas diversas do contexto, embora frequentemente desconfortáveis e, por vezes, revoltantes.

Como destaca Chartier (1998a, p.12) “a tarefa do historiador é, então, a de reconstruir as variações que diferenciam os “espaços legíveis”, isto é, os textos nas suas formas discursivas e materiais e as que governam as circunstâncias de sua “efetuação”, ou seja, as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação”. Cabe então, ao historiador analisar os textos considerando como são escritos, os estilos e discursos que carregam, quanto a suas formas materiais - o suporte físico, digital etc.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum-ou ao menos totalmente- o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (Chartier, 1998b, p.77).

No entanto, Chartier (1998b) também destaca que essa liberdade do leitor não é absoluta. O leitor está limitado por diversos fatores, como sua capacidade de entender o texto, as convenções culturais da sua época e os hábitos de leitura que ele possui. Esses fatores podem influenciar a forma como o leitor interpreta o texto. A leitura é, portanto, uma prática complexa que está sempre sendo abarcada por aspectos históricos, sociais e tecnológicos. Assim, cada leitura é situada, pois ocorre em um tempo e espaço específicos, sendo atravessada por discursos, normas e tradições que influenciam a forma como compreendemos e ressignificamos esses textos.

Dessa forma, compreender essas narrativas numa perspectiva pós-estrutural implica examinar as estruturas de poder e exclusão que as produziram, identificando tanto as vozes que foram amplificadas quanto aquelas que foram sistematicamente silenciadas. Derrida (2001) ao discutir sobre os arquivos e a memória institucional, afirma que são marcados por dinâmicas de controle, em que o que é preservado ou esquecido obedece a dispositivos políticos e epistemológicos. Assim, ler criticamente o passado não é apenas um exercício de interpretação,

mas um ato de reposicionamento histórico, que nos permite questionar hierarquias, desvelar omissões e dar visibilidade a narrativas marginalizadas

Partindo desse pressuposto, as temáticas a seguir, são inseparáveis da história das bibliotecas e da profissão ao longo do tempo, refletindo também a maneira como entendemos e selecionamos conceitos fundamentais, como cultura, memória, conhecimento e identidade, todos diretamente relacionados às bibliotecas e as bibliotecárias. O próximo tópico tratará do conceito “cultura”, sob o olhar de Bhabha (1998) e Cevalco (2003), com contribuições de alguns outros autores.

3.1 Cultura: reflexões sobre o papel da biblioteca na sociedade

Para Bhabha (1998) a cultura, conceitua-se dentro do complexo e multifacetado, distante de ser uma entidade unitária ou estática; emerge não como um conjunto predefinido de traços, mas como um processo dinâmico de articulação de diferenças. Não sendo um conjunto homogêneo de costumes ou valores, mas um campo de forças dinâmico, perpetuado por processos de enunciação, diferenciação, hibridização e negociação, especialmente visível nas fronteiras e nos “entre-lugares” da interação cultural. A cultura é atravessada por questões de poder, identidade e pela constante (re)invenção da tradição.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (Bhabha, 1998, p. 27).

Bhabha (1998) diferencia diversidade cultural e diferença cultural, destacando a natureza dinâmica da cultura, que emerge nos espaços de fronteira, ou seja, nos “entre-lugares”, onde os significados se contestam e são contestados, ganham ressignificações. Esse caráter performativo e híbrido da cultura desafia noções essencialistas de autenticidade, mostrando que a identidade não é algo dado, mas algo que se constrói e se transforma em meio a relações de poder e deslocamentos históricos.

Assim, a diversidade cultural é vista como um conjunto fixo de costumes e tradições dentro de um relativismo temporal: “a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico [...]” (Bhabha, p. 63, 1998). Já a diferença cultural é um processo ativo de significação, em que identidades e pertencimentos são

constantemente negociados: “[...] a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítima, adequada à construção de sistemas de identificação cultural” (Bhabha, p. 63, 1998).

Sendo assim, a cultura pode ser entendida enquanto conceito dinâmico e historicamente construído, que vai além das manifestações artísticas e intelectuais, abrangendo modos de vida, crenças e práticas materiais de uma sociedade. Desde suas raízes no latim *colere*, a noção de cultura passou por diversas ressignificações, sendo utilizada para demarcar tanto o desenvolvimento intelectual e espiritual quanto para estabelecer hierarquias entre civilização e barbárie (Cevasco, 2003).

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, realocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico. Essa iteração nega nossa percepção das origens da luta. Ela mina nossa percepção dos efeitos homogeneizadores dos símbolos e ícones culturais, ao questionar nossa percepção da autoridade da síntese cultural em geral (Bhabha, 1998, p. 64-65).

Dessa forma, a cultura não pode ser compreendida como um fenômeno estático ou puramente linear, mas como um campo de disputas no qual o passado é constantemente rearticulado para dar sentido ao presente. A interseção entre memória e poder se manifesta na maneira como determinadas narrativas culturais são preservadas e legitimadas, enquanto outras são silenciadas e/ou marginalizadas.

Esse processo revela que a tradição não é um reflexo neutro da história, mas uma construção ativa que pode reforçar hierarquias e estruturas de dominação. Assim, ao questionar a fixidez dos símbolos e a autoridade da síntese cultural, a diferença cultural expõe os mecanismos de exclusão que sustentam a noção hegemônica de identidade e pertencimento. De acordo com Cevasco (2003), o período histórico em que os estudos culturais surgem e ganham força como disciplina é principalmente a segunda metade do século XX, com um destaque para os anos 1950 na Inglaterra, impulsionados pelas obras de figuras como Raymond Williams e Stuart Hall.

Esse período é caracterizado por um ambiente sócio-histórico específico, permeado por disputas de poder e debates sobre a própria definição de cultura. Havia o temor de que “a nova disciplina veio para destruir a alta literatura, transformando refinados amantes de um Shakespeare ou de um Guimarães Rosa em fãs de cultura *pop* e analistas de *shopping centers*” (Cevasco, 2003, p.6).

Essa mudança de foco não foi meramente uma ampliação do escopo, mas sim um questionamento das hierarquias de valores culturais existentes. A ideia de que existiria uma "alta cultura" superior e mais digna de estudo do que as formas culturais populares estavam ligadas a relações de poder, onde certos grupos sociais tinham o poder de definir o que contava como "cultura" e, por extensão, o que era considerado valioso ou não.

Essa mudança não dizia respeito apenas à ampliação do olhar sobre o campo cultural, mas a um questionamento das hierarquias que definiam o que era digno de ser considerado cultura. Essa tensão, identificada por Cevalco (2003) no âmbito acadêmico, notamos também que atravessa o universo das bibliotecas, instituições historicamente responsáveis pela guarda e circulação do saber. Como destaca Darnton (2011), as bibliotecas não apenas preservam livros, mas também constroem e legitimam repertórios culturais, decidindo, consciente ou inconscientemente - quais obras merecem ser preservadas e acessadas.

Nesse sentido, a valorização exclusiva de uma suposta "alta cultura" dentro desses espaços pode, portanto, reproduzir desigualdades simbólicas, excluindo outras formas de expressão cultural consideradas menores ou periféricas. Assim, refletir sobre os critérios de seleção, organização e acesso dos acervos implica também discutir as disputas de poder que atravessam o campo da cultura e questionar quem decide o que deve ser lembrado ou esquecido nas estantes e nos catálogos das bibliotecas.

A biblioteca oferece segmento do pensamento humano registrado, esse conhecimento humano acumulado em milênios, construído conflitivamente. A biblioteca é o testemunho radical das oposições do pensamento. Passar por ela é uma experiência de conflito: tonal/atonal, abstrato/figurativo, capitalismo/socialismo, Freud/Jung, funcionalismo/estruturalismo, Guimarães Rosa/Jorge Amado... O acesso às informações, os conflitos e as sínteses, são os passos fundamentais na busca de um novo modo de fazer, de agir, de pensar, de criar, de ser (Milanesi, 1985, p. 69).

A biblioteca, então, é um campo de batalha simbólico. Quem passa por ela, quem acessa seus conteúdos, é desafiado a lidar com essas tensões, esses embates de ideias, essas rupturas. Por isso, Milanesi (1985) diz que é uma experiência de conflito, porque exige do leitor ou do pesquisador não só acesso à informação, mas também uma tomada de posição, um exercício de crítica e síntese.

Nesse sentido, embora se apresentem como lugares mistos e, em ampla medida, perpassados por tensões ideológicas, paradoxos e contradições, os mais de 6000 (seis mil) anos de história das bibliotecas lhes conferem o status de espaços privilegiados do saber, nos quais o patrimônio, a memória coletiva e a herança cultural dos homens encontram solo propício para edificarem as bases onde seus vínculos identitários se constituem, se nutrem e se valorizam. Ou seja, captar, conservar, preservar e compartilhar o conhecimento do mundo e de nós mesmos são alguns dos poderes (e perigos) que as bibliotecas nos oferecem (Silveira, 2010, p.69).

Desta forma, pensar a biblioteca é pensar, é articular seu contexto e sua existência, como indissociável “da história da cultura e do pensamento, não só como lugar de memória no qual se depositam os estratos das inscrições deixadas pelas gerações passadas, mas também como espaço dialético” (Jacob, 2008, p.11). Pensar a biblioteca significa, então, entendê-la como um reflexo direto da história da cultura e do pensamento humano. Ela não é só um "arquivo morto", um repositório de histórias, mas um espaço vivo, fluxo de memórias, em constante movimento e debate, ou seja, um espaço dialético, um lugar onde diferentes ideias, discursos e saberes entram em diálogo, em tensão, em confronto.

Esta pode parecer a instituição mais arcaica de todas. Ainda assim, seu passado guarda bons presságios para seu futuro. Bibliotecas nunca foram depósitos de livros. Sempre foram e sempre serão centros do saber. Sua posição central no mundo do saber as torna ideais para mediar os modos impresso e digital de comunicação (Darton, 2011, s.p).

Desse modo, a biblioteca configura-se quase como uma possibilidade mística, capaz de ser prescrita, inscrita e reescrita ao longo da história. É um espaço onde se manifesta tanto o poder quanto a subordinação, refletindo as disputas e contradições do próprio tecido social. Ao longo do tempo, acompanhou as transformações tecnológicas e sobreviveu ao caos informacional, mantendo-se como um dos principais mediadores entre o saber e a sociedade. Mais do que um simples repositório, a biblioteca esteve - e segue estando no centro das relações de poder, seja como símbolo de dominação cultural, seja como instrumento de democratização e regulação do conhecimento. Podendo se estabelecer enquanto:

Lugar da memória nacional, espaço de conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, uma biblioteca é também o teatro de uma alquimia complexa em que, sob o efeito da leitura, da escrita e de sua interação, se liberam as forças, os movimentos do pensamento. É um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos, a serviço da coletividade inteira (Jacob, 2008, p.9).

Assim, a partir da reflexão de Jacob (2008), compreendemos que a biblioteca ultrapassa sua função tradicional de mera guardiã do passado. Ela se constitui como um espaço dinâmico, onde as memórias das sociedades não permanecem estáticas, mas são constantemente ativadas e ressignificadas pela leitura e pela escrita, pelo acesso e produção de conhecimento.

Ao conservar o patrimônio intelectual, a biblioteca não apenas preserva o que já foi produzido, mas oferece subsídios para que novos saberes sejam elaborados, promovendo um diálogo contínuo entre tradição e inovação. Trata-se, portanto, de um lugar que articula

memória e criação, sempre voltado ao interesse coletivo e ao acesso democrático ao conhecimento. Qual seria então o pensamento social¹⁸ a respeito da biblioteca? E qual seria seu papel enquanto lugar de memória? Diante das reflexões de Jacob (2008) e Darnton (2011) sobre a biblioteca como espaço de memória, cabe a nós compreendermos não apenas esse papel atribuído à biblioteca, mas também o próprio conceito de memória, que discutiremos a seguir.

3.2 Memória, lugares de memória e narrativas

Partimos inicialmente do pressuposto, que compreender a biblioteca como um lugar de memória exige refletir sobre a natureza coletiva da memória e aprofundar o entendimento do que se constitui como memória social. Assim como entender o que é e como os lugares de memória se estabelecem na sociedade. Para isso, recorreremos às ideias de Benjamin (1994). Gondar (2016), Halbwachs (2004; 2006), Le Goff (1990), Nora (1993), Ricoeur (2007) e Silveira (2010)¹⁹. Antes de adentrarmos nas reflexões a respeito da memória social e entendermos o seu conceito, é essencial compreender de que forma a memória individual se constitui a partir e em função das relações sociais.

Segundo Halbwachs (2004), os indivíduos são, de fato, os que se lembram, mas nunca isoladamente: suas memórias são construídas a partir das experiências, valores e quadros de referência dos grupos sociais aos quais pertencem. Ou seja, a memória individual está sempre entrelaçada à memória coletiva - como se lembrar fosse uma prática social, um mosaico em que as peças pessoais só fazem sentido dentro do todo compartilhado.

Para Halbwachs (2004), os indivíduos são, de fato, os que se lembram, mas nunca isoladamente, suas memórias são construídas a partir das experiências, valores e quadros de referência dos grupos sociais aos quais pertencem. A memória individual está sempre entrelaçada à memória coletiva. Assim, “diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e

¹⁸ Para Halbwachs (2004, p. 344, *tradução nossa*), o pensamento social é “basicamente uma memória e o seu conteúdo é constituído por memórias coletivas, mas somente aquelas memórias que a sociedade, trabalhando dentro de sua estrutura atual, consegue reconstruir, permanecem presentes na sociedade”.

¹⁹ Sabendo de algumas divergências teóricas entre os autores, importa destacar que mobilizamos esses autores de forma seletiva, tomando de cada um apenas os conceitos que dialogam diretamente com o objetivo deste trabalho: de Halbwachs, a articulação entre memória individual e coletiva; de Le Goff, a função psíquica e coletiva da memória; de Gondar, a noção de memória como processo dinâmico e atravessado por relações de poder; de Benjamin, a dimensão narrativa como forma de transmissão da experiência; de Nora, a ideia de lugares de memória como resposta à crise da memória viva; de Ricoeur, a espacialização como condição ontológica da lembrança; de Silveira, a concepção da biblioteca como território simbólico; e de Abreu, a pluralidade das memórias sociais.

que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (Halbwachs, 2006, p.69). A evocação das memórias, portanto, não é um ato solitário, mas um processo mediado pela nossa relação com o outro. É no entrelaçamento com os quadros sociais que habitamos - família, comunidade, profissão, cultura - que nos é possível formular as perguntas certas para recordar.

Le Goff (1990, p. 423) afirma que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Assim, para o teórico há duas funções cruciais para a memória, uma função psíquica, dada a natureza biológica do homem, outra função coletiva, dada sua característica enquanto processos de rememoração, estabelecido com o outro.

Nesse caso, a memória não é um ato solitário, é um processo intersubjetivo, compartilhado, construído na interseção entre o individual e o coletivo. Lembramos porque o outro nos lembra, e é nesse diálogo constante que nossas recordações ganham sentido e permanência, através da nossa relação com os grupos sociais. Assume-se, assim, a relação dialógica da memória “é mais comum que eu me lembre do que os outros me induzem a lembrar, que a memória deles de auxílio a minha, que a minha seja sustentada pela deles²⁰” (Halbwachs, 2004, p. 8, *tradução nossa*).

Nesse sentido, até mesmo a forma como as lembranças individuais persistem está ligada à sua capacidade de serem reintegradas ou reafirmadas por meio de interações sociais posteriores. Se uma memória individual não encontra eco ou reconhecimento no meio social em que o indivíduo está, ela tende a enfraquecer ou desaparecer, ou seja, “esquecer um período da vida é perder o contato com os que então nos rodeavam” (Halbwachs, 2006, p. 37).

Todavia, se a memória individual não é a memória coletiva, mas frequentemente se apoia nessa memória - nos grupos sociais que o cercam, porquanto o que seria a memória coletiva? Como poderíamos explicar essa relação? A memória coletiva, segundo Halbwachs (2006), é a forma de memória própria dos grupos sociais, distinta da memória individual, mas essencial à sua constituição. Segundo o autor, ela representa um conjunto de lembranças, valores, imagens e significados compartilhados.

Embora a memória individual seja única, ela se apoia nos quadros de referência oferecidos por essa memória coletiva para evocar, reconhecer e localizar suas próprias

²⁰ **Texto original:** “Lo más usual es que yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar, que su memoria viene en ayuda de la mía, que la mía se apoya en la de ellos”.

lembranças. Em outras palavras, ninguém se recorda sozinho: lembrar é um ato situado em redes sociais, constituído pelas relações com os outros e pelos contextos em que se viveu.

Dessa maneira, a memória social para Halbwachs (2006) se constitui a partir das experiências vividas por grupos sociais, se articulando com a oralidade, a pluralidade e a sociedade civil. O caráter social da memória reside em constituir um vínculo, uma atração sobre o passado que nasce e remete a grupos, sendo uma forma de agregação social. Apesar de se apoiar na memória coletiva, a memória social é diferente desta, é um campo mais complexo, diz respeito às sociedades, aos grupos sociais.

Ao refletir sobre a narrativa, Benjamin (1994) observa que ela se constitui como uma forma de transmissão da experiência, distinta da informação e capaz de preservar um saber que se encontra em vias de desaparecimento na modernidade. Para o autor, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p. 198). A narrativa, portanto, é um elo entre memória e comunidade, pois o ato de narrar implica partilha, sedimentando lembranças em um tecido coletivo que confere sentido ao passado.

Podemos compreender a memória coletiva como fenômeno de manifestação da memória, se refere a uma espécie de fundo comum de lembranças que os indivíduos de um grupo compartilham. Já a memória social, enquanto produto. A primeira é parte da natureza do rememorar, a segunda a forma como os grupos sociais compartilham, rememoram e esquecem. Assim, não é possível definir a memória social por meio de uma fórmula única, estática ou definitiva. Pelo contrário, a memória social constitui-se como um campo conceitual plural, dinâmico, transdisciplinar e, sobretudo, em permanente construção.

Como destaca Gondar (2016, p. 19) “a memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. Sua única fixidez é a reconstrução permanente, o que faz com que as noções capazes de fornecer inteligibilidade a esse campo devam ser plásticas e móveis”. A memória social não se encerra em moldes clássicos ou em representações cristalizadas, pois ela transborda.

Regina Abreu (2015) enfatiza que não há “a” memória social, mas sim memórias sociais, múltiplas e enredadas em diferentes contextos e disputas de sentido.

Como corolário, admitimos que não existe memória social como única, unívoca, e guiada por um só caminho. O que existem são memórias sociais, plurais, não apenas como diferentes conteúdos de lembranças, mas também como diferentes formas de lembrar (Abreu, 2016, p.44).

Essa concepção amplia o entendimento da memória social para além de uma narrativa homogênea ou institucionalizada, reconhecendo a existência de múltiplas vozes e vivências que se entrelaçam e, por vezes, entram em tensão. Além disso, é fundamental compreender a memória social como um processo dinâmico e multifacetado.

Pensamos a memória social como um processo. É um processo do qual as representações são apenas uma parte: aquela que se cristalizou e se legitimou em uma coletividade. A memória, contudo, é bem mais que um conjunto de representações; ela se exerce também numa esfera irrepresentável: no corpo, nas sensações, nos afetos, nas invenções e nas práticas de si (Gondar, 2016, p.36).

Como processo, a memória social é atravessada por relações de poder e por dilemas éticos e políticos: lembrar e esquecer são sempre atos carregados de intencionalidade e implicações sociais. “A memória concebida enquanto produção do poder, destinada à manutenção dos valores de um grupo, não é equivalente à memória pensada enquanto componente ativo dos processos de transformação social e de produção de um futuro” (Gondar, 2016, p.19).

Nesse sentido, podemos entender que os lugares de memória, portanto, surgem como formas de resistência ao esquecimento, como refúgios simbólicos em que é possível mobilizar elementos do passado, reinterpretá-los no presente e transmiti-los às gerações futuras, especialmente diante de uma sociedade em que a memória já não se dá mais de maneira espontânea e contínua.

Benjamin (1994) alerta para o empobrecimento da experiência no mundo moderno, em que a informação substitui a narrativa e reduz a capacidade de transmissão de saberes. Para o autor, a narrativa é mais do que um simples relato: é a expressão do “espírito épico em sua pureza” na prosa. Diferencia-se do romance e da informação por não buscar explicar os acontecimentos de forma analítica ou imediata. A narrativa é, antes de tudo, a transmissão de experiências de pessoa para pessoa, constituindo um patrimônio coletivo enraizado na tradição oral. Ela carrega uma dimensão utilitária, pois muitas vezes se apresenta como ensinamento, provérbio, sugestão prática ou norma de vida. Quando o narrador consegue transformar a experiência em conselho, o que se produz é sabedoria. Assim, a narrativa é o fio que tece experiências vividas em uma trama de sentido partilhado, característica de sociedades em que a experiência é comunicável e a memória coletiva permanece viva.

Desse modo, compreender a memória social como um processo narrativo é também reconhecer que sua transmissão depende de espaços, tempos e formas de interação que

permitam essa circulação. As bibliotecas, nesse contexto, tornam-se lugares de memória não apenas porque conservam acervos, mas porque funcionam como cenários possíveis para o encontro entre narrativas, para a escuta e para a recriação das experiências coletivas.

Ao reconhecermos que os lugares de memória surgem como resposta à crise da memória viva e à necessidade de preservar símbolos coletivos diante da aceleração histórica (Nora, 1993²¹; Silveira, 2010), torna-se pertinente ampliar a reflexão para os modos como essa memória se ancora no espaço. A memória não apenas demanda materialização, como também requer uma territorialização, pois ela precisa ser inscrita em lugares que possibilitem sua evocação, interpretação e transmissão.

É neste momento que as contribuições de Ricoeur (2007) se tornam fundamentais, principalmente por tratar da espacialização como condição ontológica da memória, já que ele nos convida a pensar como o espaço vivido, percebido e organizado se entrelaça com a constituição da lembrança. A partir disso, podemos compreender também a biblioteca não apenas como um repositório de livros, mas como um verdadeiro território simbólico, no qual a memória coletiva encontra condições para se enraizar e se perpetuar.

De saída, temos a espacialidade corporal e ambiental inerente à evocação da lembrança. Para explicá-la, opusemos a mundanidade da memória a seu pólo de reflexividade. As lembranças de ter morado em tal casa de tal cidade ou de ter viajado a tal parte do mundo são particularmente eloquentes e preciosas; elas tecem ao mesmo tempo uma memória íntima e uma memória compartilhada entre as pessoas próximas; nessas lembranças tipos, o espaço corporal é de imediato vinculado ao espaço do ambiente [...] Da memória compartilhada passa-se gradativamente à memória coletiva e suas comemorações ligadas a lugares consagrados pela tradição; foi por ocasião dessas experiências vividas que fora introduzida a noção de lugar de memória [...] (Ricoeur, 2007, p. 157).

As bibliotecas tornam-se lugares de memória por sua função social que “está diretamente ligada à missão de preservar, organizar e disseminar os elementos culturais e os insumos de conhecimentos concebidos por nosso fazer racional” (Silveira, 2010, p. 69). Mas também, por sua função dialética, uma vez que suas “instituições que nos permitem, por intermédio de seus acervos, acessar as experiências comuns a toda humanidade, bem como as razões e os intentos de cada um de seus usuários em particular bem como as razões e os intentos de cada um de seus usuários em particular” (Silveira, 2010, p. 79).

Desse modo, a biblioteca é agente ativa nas práticas culturais, a serviço da humanidade. Torna-se, portanto, um espaço de memória em sua totalidade: material (com seus acervos e infraestrutura), simbólico (associado à preservação de identidades e saberes culturais),

²¹ O artigo foi publicado pela primeira vez em 1993, Revista Proj. História, v. 10, dez.

funcional (ao possibilitar o acesso, a organização e a transmissão do conhecimento) e, ainda, geográfico, pois é no espaço físico, delimitado e vivido da biblioteca que essas funções ganham corpo, tornando-se marcos territoriais da memória coletiva.

Nesse entrelaçamento entre espaço, memória e cultura, a biblioteca emerge não apenas como repositório de livros, mas como um território simbólico da memória coletiva, onde se ancoram as narrativas que sustentam a identidade de uma sociedade. No entanto, ao olharmos mais de perto para suas estantes, caracterizadas como silenciosas, densas, alinhadas - somos levados a questionar: seriam elas apenas vitrines do saber ou também sepulcros em que o conhecimento, uma vez fixado, corre o risco de fossilização? Essa tensão que orienta a reflexão do próximo tópico.

3.3 Estantes para pensar: Sepulcros do saber?

As bibliotecas são frequentemente concebidas como centros privilegiados de conhecimento, indo muito além da função de simples repositórios de livros. A sua relevância no universo do saber as posiciona como espaços estratégicos de mediação entre os formatos impressos e digitais de comunicação. Os livros, independentemente do suporte, materializam o saber, cuja legitimidade ultrapassa as transformações tecnológicas.

A crença de que a disseminação do conhecimento e da educação pode aprimorar as condições humanas remonta ao Iluminismo e permanece associada à missão das bibliotecas. Na percepção de estudantes da metade do século XX, esses espaços se assemelhavam a fortalezas do saber, guardando, de forma quase total, o acervo do conhecimento humano. A entrada em grandes bibliotecas, como a de Nova York, podia provocar a sensação de imersão em um universo que continha tudo o que havia para ser conhecido (Darton, 2011).

Bibliotecas de pesquisa atuam como núcleos ativos de circulação de informação digital, investindo em bases de dados e na digitalização de acervos, ao mesmo tempo em que mantêm a oferta de obras físicas. Esses espaços assumem o desafio de conservar o legado do passado e canalizar recursos para os saberes do futuro (Dartorn, 2011). Nesse contexto, uma função essencial da biblioteca é a de “cérebro da humanidade”, organizando a informação para que todos possam utilizá-la:

A Ciência é cumulativa e a biblioteca tem a função de preservar a memória - como se ela fosse o cérebro da humanidade -, organizando a informação para que todo ser humano possa usufruí-la. Isso vai da biblioteca que se constrói para aqueles que se

alfabetizam, até a biblioteca especializada para o homem de ciência (Milanesi, 1985, p. 10)²².

Essa perspectiva ressalta o papel da biblioteca não apenas como espaço de acesso ao conhecimento, mas também como lugar privilegiado da memória social. Ao reunir, sistematizar e tornar acessível o patrimônio informacional da humanidade, a biblioteca contribui diretamente para a construção de sentidos coletivos e identitários. Em consonância, Carli (2013) destaca:

É através da memória que se constrói a identidade de um povo, de um país. Para manter vivas a memória e a história de um país, é preciso preservar aquilo que foi registrado em diferentes suportes informacionais, ou seja, preservar o chamado 'patrimônio cultural documental' (Carli, 2013, p.184).

Historicamente, as grandes bibliotecas vinculadas ao Estado e à Igreja foram concebidas como preciosos repositórios do saber humano, guardando obras raras e manuscritos que lhes conferiam um caráter próximo ao de museus entendidos, neste contexto, como mostruários da memória escrita. Essas coleções, embora ricas em valor histórico e simbólico, eram, em grande medida, inacessíveis ao público em geral. Um exemplo encontra-se na biblioteca construída em Atenas por Tito Flávio Pantaino em homenagem ao imperador Trajano, por volta do ano 100, cujo regulamento proibia expressamente o empréstimo de livros: “Nenhum livro pode ser levado, de acordo com o que juramos” (Baez, n.p., 2004).

Durante séculos, tal lógica de exclusividade permeou diversas instituições bibliográficas. As bibliotecas municipais francesas, que tiveram seus acervos ampliados com os confiscos revolucionários, incluindo coleções eclesiásticas descritas, entre 1850 e 1870, como incapazes de garantir o acesso à leitura pública, permanecendo entreabertas, cobertas de poeira e reduzidas à condição de depósitos inertes (Chartier, 1998b, p.123). Já na Idade Média europeia, houve períodos em que essas instituições foram comparadas a “sepulcros perpétuos”, tamanha a inacessibilidade e estagnação de seus acervos (Baez, 2004).

A associação entre poder e rememoração também se manifesta na criação de instituições-memória pelos monarcas da Antiguidade, como arquivos, museus e bibliotecas. Destacam-se, nesse contexto, o palácio de Mari de Zimrilim com seu centro arquivístico, os

²² Observa-se que, em nosso entendimento, a memória não pode ser meramente preservada ou resgatada como um objeto estático; ela é rememorada. Segundo Halbwachs (2006, *A Memória Coletiva*), a lembrança não é a busca de uma imagem intacta no passado, mas uma reconstrução realizada a partir dos quadros sociais e das necessidades do presente. Complementarmente, Ricoeur (2007, *A Memória, a História, o Esquecimento*) nos ensina que a biblioteca guarda rastros (vestígios), que servem como conectores entre o "espaço de experiência" e o "horizonte de expectativa". Assim, o que Milanesi denomina preservação, compreendemos como a guarda de suportes para uma operação hermenêutica: a memória só se torna "tempo humano" e adquire sentido quando passa pela configuração narrativa (Ricoeur, 1994, *Tempo e Narrativa*, Tomo I).

arquivos reais de Ugarit, a famosa biblioteca de Assurbanipal em Nínive, e as emblemáticas bibliotecas de Pérgamo e Alexandria, sendo esta última, integrada a um museu e criada sob os auspícios dos Ptolomeus (Le Goff, 1990).

Na biblioteca de Alexandria, situada no palácio real, o diretor era nomeado pelo rei e devia ser sacerdote, reforçando a ligação entre saber, poder e sacralidade. Inspirado por tradições orientais, o espaço também mantinha a prática de conservar livros em templos, como atesta a referência egípcia à "Casa da Vida", cuja biblioteca guardava um livro secreto, “oculto e jamais visto por olho algum” (Baez, 2004).

Com o declínio do Império Romano do Ocidente - marcado pelo saque de Roma pelos visigodos liderados por Alarico em 410 d.C. e, posteriormente, pela deposição do último imperador romano, Rômulo Augústulo, em 476 d.C. O continente europeu enfrentou um período de grande instabilidade, no qual muitas bibliotecas desapareceram ou foram destruídas. Apesar do enfoque litúrgico e teológico, monges copistas preservaram obras profanas da Antiguidade clássica que, sem essa mediação, teriam provavelmente desaparecido (Milanesi, 1985). Contudo, a história das bibliotecas e dos livros não é feita apenas de preservações heroicas e acervos gloriosos, essa história também é atravessada por gestos violentos, silenciamentos e apagamentos sistemáticos:

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Esta ‘apropriação penal’ dos discursos, segundo a expressão de Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores (Chartier, 1998b, p. 23).

Nesse sentido, a despeito das múltiplas narrativas sobre a origem das bibliotecas, há uma ausência notável e suspeita de histórias sobre sua destruição. Trata-se de um fenômeno recorrente ao longo dos séculos: bibliotecas inteiras foram saqueadas, incendiadas ou simplesmente apagadas da existência por razões políticas, religiosas, bélicas ou ideológicas. Desde as antigas bibliotecas da Mesopotâmia e do Egito, passando por destruições na Grécia, China, Império Romano e Bizantino, até eventos mais recentes, como a Guerra Civil Espanhola, a queima de livros na Argentina ou o incêndio da Biblioteca de Los Angeles, a destruição bibliográfica aparece como sintoma de regimes autoritários e de crises culturais profundas (Baez, 2004).

É equivocado pensar que apenas a ignorância tenha sido a responsável por tais atos: ao contrário, figuras letradas, inclusive filósofos também defenderam a biblioclastia como um ritual simbólico de renascimento. Queimar livros, nesses casos, foi uma forma de apagar o

passado para impor uma nova ordem do presente. A biblioteca, que deveria ser guardiã da memória textual, encontra assim sua imagem invertida: a pira em que se consome o saber considerado indesejável (Baez, 2004). A destruição dos livros é, portanto, a outra face do controle da memória. Além das perdas deliberadas, soma-se ainda o abandono institucional e material das bibliotecas. No século IV, Amiano Marcelino já descrevia bibliotecas que permaneciam "fechadas como sepulcros perpétuos" (Baez, 2004).

Aproximando essa reflexão ao contexto brasileiro, a precariedade das bibliotecas públicas é um reflexo trágico da negligência estrutural com a memória coletiva e o direito ao conhecimento. Muitas bibliotecas funcionam de maneira intermitente ou meramente simbólica no país reduzidas a armários improvisados sem curadoria qualificada e sem mediação efetiva. Nesse caso, a falta de infraestrutura adequada, a carência de formação especializada para bibliotecárias e a ausência de políticas públicas comprometidas transformam inúmeras bibliotecas em espaços de acervos mortos, o que Milanesi (1985) já qualificava como "criptas culturais". Uma negligência que configura uma forma silenciosa de censura, ao dificultar o acesso democrático à informação e enfraquecer o papel emancipador da leitura. É nesse cenário que se insere a trajetória das bibliotecas no Brasil, cuja história passamos a explorar no capítulo seguinte.

4. BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

“A história da Biblioteconomia no Brasil é também a história da luta pelo direito de ler e ser reconhecido como sujeito do saber” (a autora).

O recorte temporal presente neste capítulo fundamenta-se na compreensão de que a história das bibliotecas no país, até o século XIX, “inicia-se com as bibliotecas dos Conventos e Particulares, passa-se pela fundação da Biblioteca Nacional e chega-se até a criação da Biblioteca Pública da Bahia” (SANTOS, 2010, p. 51-52). A partir de 1911, tem início o processo de institucionalização da profissão de bibliotecária, com a criação da primeira escola de Biblioteconomia no Brasil. Já em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, abrem-se novos horizontes para a atuação das bibliotecárias em diferentes contextos educacionais e sociais, marcando um novo capítulo na história das bibliotecas escolares e universitárias do país.

No próximo tópico, abordaremos as primeiras bibliotecas estabelecidas no Brasil colônia e suas articulações com a sociedade da época, explorando como esses espaços se constituíram simultaneamente em dispositivos de dominação cultural e estratégias possíveis de resistência letrada.

4.1 Bibliotecas e cultura letrada no Brasil colônia: dispositivos de dominação e resistência

A história oficial do Brasil, tal como tradicionalmente narrada, tem silenciado as múltiplas vozes dos povos indígenas e negligenciado seu papel fundamental na constituição da colônia e da identidade nacional. Por muito tempo, o início da história brasileira foi associado à chegada dos portugueses em 1500, enfatizando o chamado “descobrimento”, sem questionar os interesses políticos, econômicos e ideológicos por trás da narrativa colonial.

No entanto, como argumenta Oliveira (2010), a fundação efetiva da colônia ocorreu com a implantação do Governo-Geral em 1549, momento em que se consolidou um projeto de colonização centrado no domínio territorial, na submissão das populações indígenas e na exploração sistemática dos recursos naturais. Antes da colonização, o território hoje chamado Brasil foi habitado por diversas nações indígenas, que possuíam modos de vida, conhecimento sofisticado e formas próprias de organização social. A presença portuguesa, inicialmente marcada pelo regime das feitorias e pelo escambo do pau-brasil, evoluiu para um modelo

colonial fundado na violência, na catequese forçada e no trabalho compulsório dos povos nativos (Oliveira, 2010).

Nesse contexto, a criação de aldeamentos permitia não apenas a catequese, mas também o controle da mão de obra indígena, essencial para o desenvolvimento dos engenhos e demais atividades produtivas. Os missionários assumiram o papel de administradores das populações nativas, organizando sua vida cotidiana segundo valores cristãos e europeus, restringindo práticas culturais, espirituais e políticas que contrariassem os princípios da “civilização” ocidental. Assim, a educação imposta às populações indígenas, sob a justificativa da salvação das almas, tornou-se um mecanismo de disciplinamento e de expropriação de seus modos de vida, articulando-se diretamente com os interesses econômicos e territoriais da Coroa portuguesa (Oliveira, 2010).

Em 2014, quando realizei uma viagem técnica²³ ao Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo - Redução²⁴, uma das reduções jesuíticas mais emblemáticas do sul do Brasil – tive a oportunidade de vislumbrar, *in loco*, os vestígios materiais e simbólicos do projeto civilizatório conduzido pelos jesuítas. A escola da redução era um local apenas para homens, pois a educação formal era restrita apenas a esses.

O local foi tombado em 1983 como patrimônio da humanidade, e em 2014 reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro. Esse último atende a um pedido dos Guaranis que reconhecem o local enquanto “Tava”, que para os Guaranis-Mbyá é um espaço vivo, lugar de atividades diárias e de aprendizagem para os mais jovens²⁵. Durante a visita técnica, tornou-se evidente a tensão entre as diferentes narrativas que disputam o significado histórico do local.

Isso porque enquanto os guias turísticos enalteciam a atuação jesuítica como um processo harmonioso de encontro entre culturas, frequentemente romantizando a colonização, as conversas com os indígenas presentes no momento da visita revelaram outra dimensão da história: a de resistências, disputas e marcas da imposição religiosa e cultural.

Para os Guaranis-Mbyá, São Miguel Arcanjo não é apenas um vestígio arqueológico, mas um território vivo, a “Tava”, onde práticas cotidianas, memórias ancestrais e saberes tradicionais ainda se mantêm. Essa contraposição entre a narrativa oficial e as vozes indígenas

²³ Viagem realizada pela FURG, por meio do Curso de Biblioteconomia, na disciplina Ação Cultural: Teoria e Prática, em 2014.

²⁴ A instalação de São Miguel das Missões no local atual data de 1687, tendo origem em 1632, com um aldeamento de indígenas catequizados fundado pelos padres jesuítas Cristóbal de Mendoza e Paulo Benevides, na margem direita do rio Ibicuí. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1652/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

²⁵ O Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo pode ser visitado virtualmente. Disponível em: https://www.eravirtual.org/saomiguel_portugues/. Acesso em: 07 jul. 2025.

permite refletir sobre o papel da educação e das bibliotecas nos aldeamentos e conventos jesuíticos e de outras ordens: não apenas instrumentos de instrução, mas também mecanismos de controle, apagamento e reconfiguração identitária, cujos efeitos ainda ecoam nas disputas do presente.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas coloniais tinham como objetivo central desconstruir os modos de vida indígenas, substituindo suas línguas, cosmologias e formas de organização social por valores europeus, cristãos e hierárquicos. A cultura indígena era sistematicamente deslegitimada e vista como um obstáculo à “civilização”, sendo tratada ora com repressão, ora com silenciamento.

A educação assumia um caráter assimilacionista, atuando como instrumento de controle, ao mesmo tempo em que preparava os indígenas para o trabalho forçado e a subordinação (Oliveira, 2010). Apesar de bibliotecas e acervos, foram com a chegada de ordens religiosas que se formaram os primeiros acervos no Brasil. Essas instituições desempenharam papel central na introdução e conservação de livros durante o período colonial, em um cenário marcado por severas restrições ao acesso à leitura e à produção escrita.

Os livros no Brasil Colonial eram escassos, devido à proibição de Portugal de se instalar uma tipografia no país e da censura imposta pela Inquisição Católica, além disso, não há muitas informações sobre bibliotecas particulares nos séculos XVI e XVII. A existência de uma vida cultural mais significativa passou a ocorrer a partir do século XVIII (Santos, 2010, p.52).

Nesse contexto, os acervos vinculados às ordens religiosas se constituíam não apenas como centros de leitura devocional, mas também como instrumentos de vigilância ideológica. A presença da Inquisição e sua atuação indireta no território colonial por meio de censuras e autorizações especiais impôs rígidos limites ao tipo de conteúdo disponível para leitura. Nas Bibliotecas coloniais tinham os cárceres dos livros proibidos que só podiam ser lidos pelos censores escolhidos para analisá-los, ou por alguém que recebesse uma licença especial para isso. Um dos axiomas eclesiásticos ou dogmáticos em voga até o Concílio Vaticano II dizia que uma obra para ser boa tinha que ser 100% boa e para ser má, bastaria ter um defeito (*Bonum ex integra causa; malum ex quovis defectu*).

Daí, um autor ou uma doutrina que tivesse 95% de qualidades boas e 5% de qualidades ruins era considerado ruim. Nestes casos, os livros com 5% de valores contrários à doutrina religiosa (heresias) eram considerados ruins e lançados no *INDEX LIBRORUM*

PROIBITORUM (Índice dos Livros Proibidos do Santo Ofício da Inquisição, reconhecido pelo Padroado Régio) e, posteriormente, pela Mesa Censória²⁶.

Assim, a prática social da leitura no Brasil Colônia, esteve marcada por mecanismos de exclusão e controle, impostos tanto pela Coroa portuguesa quanto pela Igreja. A proibição da instalação de tipografias no território colonial até 1808, bem como a atuação da Inquisição e da Real Mesa Censória, criada em 1769, limitaram drasticamente a produção e circulação de livros, fazendo com que o acesso ao texto escrito fosse um privilégio restrito à elite masculina e religiosa. A presença de “cárceres dos livros” evidencia que o acesso ao conhecimento, foi tanto um privilégio quanto um risco e, sobretudo, uma questão de autoridade e ortodoxia. No entanto, havia formas de burlar a censura, seja diretamente, ou indiretamente (Moraes, 2006).

A aplicação das normas censórias no Brasil colonial estava longe de ser homogênea. A atuação descentralizada dos capitães-generais, somada às particularidades políticas e sociais de cada capitania, criava um ambiente no qual o controle sobre o que se podia ou não ler era, na melhor das hipóteses, errático. Nos três primeiros séculos de colonização, o país contava com bibliotecas vinculadas a mosteiros, conventos, colégios religiosos e algumas bibliotecas particulares, porém em número reduzido, mas não irrelevantes.

As primeiras bibliotecas do Brasil foram as pertencentes às ordens religiosas que aqui se instalaram a partir da metade do século XVI, como a Companhia de Jesus, a Ordem dos Frades Menores - os Franciscanos, a Ordem de São Bento, a Ordem Carmelita e, posteriormente, a Congregação do Oratório¹. Pouco se sabe ainda hoje sobre essas bibliotecas. Faltam pesquisas. As bibliotecas jesuíticas são as de que se tem mais conhecimento, em razão do trabalho História da Companhia de Jesus no Brasil, de autoria do padre Serafim Leite, S. J. (1880- 1969)³. Trata-se de uma obra abrangente sobre a atuação da ordem no país. Consta de 10 volumes publicados no período de 1938 a 1950. Foi reeditada de forma monumental em 2004, com o patrocínio da Petrobras, edição que foi utilizada para a elaboração deste artigo. (Silva, 2008a, p. 219-220).

De modo geral as bibliotecas conventuais e dos colégios promovidos por essas ordens foram, antes de tudo, instrumentos de doutrinação e preservação do saber europeu, fortemente vinculadas à cultura letrada e teológica. Ruckstadter e Machado (2015) destacam que:

Na condição de padre da Companhia de Jesus, Serafim Leite apresenta como uma das marcas de seu pensamento sobre a história dos jesuítas na América Portuguesa, a influência religiosa. Sua visão sobre história, marcada pelo método rankeano, enfatiza muito mais os aspectos religiosos da colonização do Brasil do que os aspectos políticos[...] O sentido geral da colonização portuguesa na América na visão de Serafim Leite é a própria religião (Ruckstadter; Machado, 2015, p. 116).

²⁶**Verbete elaborado** por Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/index-librorum-proibitorum>. Acesso em: 12 jun. 2025.

As bibliotecas dessas Ordens foram geridas internamente pelos próprios membros das congregações. Cabia, por exemplo, nos locais jesuítas, aos chamados “irmãos da ordem” a responsabilidade direta por esses espaços, sendo um deles designado para zelar pelo funcionamento cotidiano da biblioteca, desde a organização e guarda dos volumes até a limpeza do ambiente e demais tarefas operacionais. O trabalho do “irmão da ordem” responsável pela biblioteca englobava uma multiplicidade de papéis, o que se reflete nos diferentes termos encontrados nos registros históricos da época.

São registradas diversas denominações para os nossos primeiros bibliotecários: conservador da biblioteca (*bibliothecae custos*), prefeito da biblioteca (*bibliothecae praefectus*), bibliotecário (*bibliothecarius*), livreiro (*bibliopola*; *libraruis*), encadernador (*librorum instaurator*; *bibliopegus*), tipógrafo (*typographus*) e impressor (*impressor*) (Silva, 2008b, p.228).

O cuidado com os livros, nas bibliotecas das ordens, envolvia um conjunto articulado de saberes técnicos e religiosos, em que o domínio sobre a organização do conhecimento se mesclava com a missão pedagógica e doutrinária das instituições.

As atividades na biblioteca também poderiam ser exercidas com outras paralelas em um mesmo colégio. Assim foram encontrados religiosos que, além de bibliotecários, eram enfermeiros, mestres de meninos, administradores da olaria e ajudantes do procurador. Ao mudar de colégio, o religioso nem sempre se ocupava da mesma função (Silva, 2008b, p.228).

Essa realidade indica que a figura da bibliotecária, tal como conhecemos hoje, ainda não estava plenamente delineada, sendo suas atribuições exercidas de maneira cumulativa e muitas vezes invisibilizadas sob títulos técnicos ou administrativos, próprios da lógica funcional das instituições religiosas. O acervo das bibliotecas religiosas era composto por uma variedade de obras, com ênfase em textos que atendessem às finalidades espirituais e pedagógicas das ordens.

Esse acesso, contudo, não configurava emancipação, mas sim uma leitura tutelada, cuidadosamente moldada pela moral católica e pelo controle patriarcal da formação feminina. A leitura, para as mulheres, era permitida desde que reforçasse os valores esperados de pureza, disciplina e silêncio, distantes do uso crítico ou questionador que o livro poderia propiciar. Nesse contexto, as bibliotecas funcionavam como espaços ambíguos: disciplinadores, mas também mediadores de sentido.

A censura, exercida por “homens bons” designados pela Coroa e pela Igreja, reforçava

o caráter seletivo e moralizante do acesso aos livros, duplamente filtrados entre Portugal e o Brasil, sobretudo quando se tratava da leitura feminina. Como propõe Algranti (2004), a leitura das vidas de santos estruturava modos de sentir e narrar, funcionando, à maneira de Raymond Williams, como uma “estrutura dos sentimentos” que conformava, mas também possibilitava, a emergência de vozes femininas dentro do catolicismo barroco.

É importante salientar esse recorte de gênero na educação e na leitura no Brasil colônia, que reforça a profunda assimetria no acesso ao conhecimento e à formação letrada entre homens e mulheres. A alfabetização feminina, quando ocorria, destinava-se a preparar as mulheres para os papéis de submissão e domesticidade, sendo orientada por valores morais e religiosos.

Diante deste cenário, por muitos anos a educação das mulheres fazia parte de uma política de exclusão e reclusão das mulheres. A leitura era restrita apenas a partes e trechos da Bíblia e tudo o que liam tinha caráter educacional para as tarefas que seriam desempenhadas pelas mulheres jovens e, posteriormente, pelas mulheres adultas; contudo, quando recaímos o olhar a respeito da educação e letramento das indígenas este, era proibido por completo por parte das autoridades e por parte da Igreja. O fato de as mulheres não terem acesso à leitura e à escrita constitui-se de uma prática intencional bem definida. O silenciamento intencional por parte da sociedade vigente é uma importante ferramenta de dominação dos homens sobre as mulheres e gerou impactos sobre a sociedade da época que ultrapassam diversas camadas (Alves, 2024, p.6).

Essa desigualdade educacional expressa o modelo patriarcal que organizava a sociedade colonial, na qual a cultura letrada era um dos instrumentos de manutenção da hierarquia social e de gênero. As mulheres, privadas da plena circulação no mundo das letras, eram relegadas a uma posição de silêncio e obediência, tendo sua subjetividade formada a partir dos limites impostos pela moral cristã e pela autoridade masculina.

Além das questões de gênero, é fundamental considerar uma dimensão central da sociedade colonial brasileira: sua constituição baseada em um sistema escravocrata. Inicialmente, indígenas foram submetidos à servidão, seguidos por homens e mulheres negras que, forçados à escravidão, constituíram a principal força de trabalho na economia colonial. Neste sentido:

A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ensino possuía um custo altíssimo, e era destinado quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país. (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

O projeto educativo jesuítico não contemplava a totalidade da população. A sociedade colonial brasileira se organizava sobre um sistema escravocrata que excluía formalmente os africanos escravizados e seus descendentes do acesso à educação escolar. Mesmo após medidas como a promulgação da Lei do Ventre Livre²⁷ em 1871, o acesso de crianças negras à escola pública continuava sendo impedido ou dificultado por barreiras legais e sociais.

Lamentavelmente, os estudos sobre leitura, livros e bibliotecas no Brasil durante o período colonial ainda são escassos e, em sua maioria, pautados por uma perspectiva eurocentrada. Quando se trata da população negra, o cenário torna-se ainda mais crítico: o que prevalece é um apagamento sistemático e um silenciamento intencional. Essa ausência não é casual, mas parte de um projeto colonial que visava desumanizar os negros, negando-lhes qualquer possibilidade de agência intelectual e representação enquanto sujeitos pensantes e produtores de saber (Romão, 2005).

Sobre isso, Cruz (2005) afirmou que mesmo após mais de quatro décadas da inclusão da História da Educação Brasileira como disciplina específica nos cursos de formação docente, a bibliografia da área ainda apresenta uma lacuna significativa no que diz respeito às experiências escolares de negros em períodos anteriores à década de 1960. Essa ausência alimenta a falsa ideia de que a população negra esteve alheia aos processos educativos até o recente passado republicano, ignorando suas formas próprias de escolarização, a criação de instituições voltadas para o ensino, a imprensa negra e sua intervenção ativa no campo intelectual.

Tal invisibilidade evidencia os limites da historiografia tradicional, que reduziu a educação à escolarização formal da elite, negligenciando a multiplicidade das práticas educativas e culturais protagonizadas pelos afro-brasileiros desde os tempos do cativeiro. Frente a isso, no tópico seguinte continuamos uma breve reflexão dos períodos históricos acerca da história da biblioteca no cenário nacional.

4.1.1 Período Joanino: 1808 a 1821

Às vésperas do século XIX, o Brasil apresentava um cenário educacional desigual e limitado, marcado por uma escolarização fragmentária, ausência de instituições de ensino superior e acesso extremamente restrito ao conhecimento formal. Essa realidade começaria a se

²⁷ BRASIL. **Lei n.º 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos no Império, e outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

modificar, ainda que de forma lenta e seletiva, com a chegada da Corte portuguesa em 1808. Impulsionada pelo avanço das Guerras Napoleônicas e pela difusão dos ideais revolucionários franceses, a transferência da família real para a colônia tratou-se da transposição do centro do poder imperial de Portugal para o território brasileiro, inaugurando uma nova configuração institucional que afetaria profundamente as relações entre metrópole e colônia.

A cidade do Rio de Janeiro, já capital desde 1763, foi alçada, em 1815, à condição de sede do recém-criado Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, tornando-se o centro político-administrativo do império atlântico português. O período Joanino, descrito por Costa (2023, p.884) como “uma nova fase de desenvolvimento”, durou de 1808 a 1821 e permitiu a construção de uma nova paisagem institucional, voltada à centralização da cultura, da ciência e do saber sob os auspícios da Coroa.

A presença da família real portuguesa no Brasil-Colônia alterou profundamente a fisionomia da capital fluminense e a sociedade brasileira. Reorganizou as relações de poder entre a Metrópole e a Colônia e inverteu as funções administrativas entre Portugal e Brasil. Ainda que em número insuficiente para atender a população em idade escolar, D. João VI aumentou a quantidade de aulas régias na Colônia.

Embora o ensino secundário tenha experimentado uma expansão, os esforços do príncipe regente se concentraram no ensino superior, por meio da criação de algumas faculdades, sobretudo aquelas dedicadas à medicina. A cidade do Rio de Janeiro precisava se adequar às necessidades culturais da família real e sua corte, sendo a cultural um alvo importante nesse projeto de reformas.

Além de reverberar na atualidade, a obra cultural de D. João VI (Imprensa Nacional, Teatro Nacional, Biblioteca Nacional e Museu Nacional) foi responsável pela formação e surgimento de uma nova classe social na Colônia: uma elite intelectual que, a partir de 1822, passaria a definir os destinos da futura nação (Costa, 2023). A esse respeito, Oliveira Lima em 1908, em sua clássica obra *Dom João VI no Brasil (1808–1821)*, interpreta a instalação da Real Biblioteca e a criação da Imprensa Régia como atos de Estado que operavam não só no plano da cultura, mas também como estratégias de afirmação do poder e do prestígio do monarca em terras tropicais. A chegada de acervos, de professores, de tipografias e, posteriormente, de artistas franceses, consolidou um ciclo embrionário de formação cultural e educativa no Brasil, ainda que circunscrito às elites e permeado por tensões políticas e sociais (Lima, 2019).

Em contraste com essa pedagogia visual e popular, formava-se, paralelamente, uma elite rigidamente demarcada pela distinção letrada, “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (Carvalho, 2008, p. 64), evidenciando o abismo entre os detentores da palavra

escrita e a vasta maioria da população colonial. Essa assimetria fica ainda mais evidente quando observamos os índices de alfabetização e escolarização no século XIX. Segundo o censo de 1872, apenas 16,85% da população entre 6 e 15 anos frequentava escola, e menos de 12 mil alunos estavam matriculados em escolas secundárias, numa população livre de mais de 8 milhões de habitantes. Estima-se, ainda, que apenas cerca de 8 mil pessoas tinham educação superior em todo o país (Carvalho, 2008, p. 79).

A cultura que se instala é simultaneamente modernizadora e conservadora, pública e cerceada, iluminista e autoritária - tensionada entre a promessa de saber e a realidade da censura, entre o acesso e o privilégio. Instituições como a Biblioteca Pública da Bahia, a primeira biblioteca pública do Brasil, fundada em 1811, resultaram das ações culturais e educacionais empreendidas por D. João VI no país (Boaventura, 2009).

Vale enfatizar também que educação a criação da Imprensa Régia (1808), ainda que submetida à censura prévia, representou a introdução oficial da palavra impressa na colônia, rompendo com mais de três séculos de proibição. Instituições como o Jardim Botânico (1808), o Real Theatro de São João (1810), o Museu Real (1818), a Academia Real Militar (1810) e o Banco do Brasil (1808) também compuseram esse projeto de modernização, que integrava ciência, cultura e economia à lógica da administração imperial.

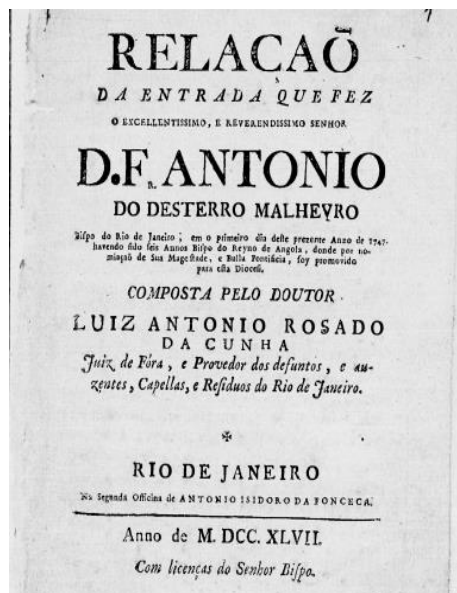
A transferência da Real Biblioteca portuguesa para o Rio de Janeiro em 1810, sobretudo com a chegada, em 1811, de uma segunda remessa de obras trazidas por Luís Joaquim dos Santos Marrocos, destacou-se como um dos eventos mais significativos desse processo (Costa, 2023). Com a independência do Brasil, em 1822, é dado o fim do período colonial brasileiro e o fim do período conhecido como joanino.

Nesse sentido, as ações do governo joanino contribuíram para deslocar o Brasil da condição de colônia meramente extrativista, conferindo-lhe um novo estatuto político e cultural e pavimentando os caminhos para os projetos de autonomia e construção nacional que se desenhariam nas décadas seguintes (Costa, 2023). A fundação da Biblioteca Real - mais tarde transformada em Biblioteca Nacional - é um marco desse processo: ao mesmo tempo em que representa a transplantação da memória livresca da metrópole, traduz também o gesto inaugural de organização estatal da leitura no espaço colonial.

A instalação da Biblioteca Real no Brasil, somada à criação da Imprensa Régia e à chegada de acervos, professores e tipografias, passou a desempenhar um papel estratégico na construção de uma cultura letrada e na disputa pelo controle da informação. Vale lembrar que a iniciativa de instalar um serviço tipográfico no Brasil não era inédita: “A Imprensa Régia não foi o primeiro serviço tipográfico existente no Brasil. A primeira iniciativa nesse sentido

antecedeu o período pombalino (1750-1777) e foi severamente rechaçada pelo governo português” (Costa, 2023, p. 890).

GRAVURA 1 - Capa de obra impressa por Antônio Isidoro da Fonseca em 1747



Fonte: Biblioteca Nacional.²⁸

Essa gravura faz parte do acervo de obras raras da Biblioteca Nacional e também é parte das obras impressas durante a instalação da tipografia de Antônio Isidoro da Fonseca. Na década de 1740, o tipógrafo Antônio Isidoro da Fonseca, já bastante conhecido em Portugal, se instalou brevemente no Rio de Janeiro, onde teria feito imprimir quatro folhetos.

Nesse cenário, a leitura deixou de ser apenas um exercício intelectual, funcionando também como uma tecnologia política²⁹, cuidadosamente regulada pelas instâncias oficiais e subordinada à lógica de governo. Assim, a presença da Biblioteca Real, juntamente com a tipografia e a fundação da imprensa, não deve ser compreendida tão somente como expressão

²⁸ Gravura retirada da capa de obra impressa por Antônio Isidoro da Fonseca em 1747. Fonte: BIBLIOTECA NACIONAL. **Acervo digital:** Obras Raras. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or1467794/or1467794.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

²⁹ O conceito de “tecnologia política” encontra fundamento nas análises de Michel Foucault, especialmente em *A Arqueologia do Saber* (2008). Ele se refere aos mecanismos pelos quais o discurso, o saber e as práticas sociais são regulados, apropriados e utilizados para exercer poder e manter a ordem social. Nesse sentido, o discurso não é apenas veículo de pensamento, mas instrumento finito e estratégico, cuja circulação e apropriação estão submetidas a regras históricas, sociais e institucionais. A tecnologia política manifesta-se na articulação entre práticas discursivas e domínios não discursivos, evidenciando como o saber se insere nas estruturas de poder, condiciona o acesso à informação e orienta comportamentos conforme interesses governamentais ou administrativos.

de prestígio cultural, mas como um mecanismo de consolidação do Estado e da autoridade real no Novo Mundo. Na obra “Memória e cotidiano do rio de janeiro no tempo do rei: trechos escolhidos das cartas de Luís Joaquim dos Santos Marrocos: entre 1811 e 1821”³⁰ - já em domínio público - a Biblioteca Nacional disponibiliza trechos das cartas do bibliotecário Luís Marrocos.

No que diz respeito à Real Biblioteca, as cartas de Marrocos (1811-1821) são fontes preciosas para compreender tanto os desafios de sua implantação quanto sua importância como símbolo da autoridade régia e da institucionalização do conhecimento no Novo Mundo. Ele descreve o trabalho técnico de organização do acervo, a preocupação com a conservação dos livros, as dificuldades de acesso ao público e sua própria proposta de destinar exemplares duplicados à criação de uma biblioteca pública na Bahia - ideia posteriormente acolhida por D. João VI.

Após a Independência, embora parte do acervo da biblioteca tenha retornado a Lisboa conforme os termos do Tratado de Paz e Amizade de 1825, o que permaneceu tornou-se elemento central da nova configuração do Estado imperial. Em 1822, o Brasil se torna independente de Portugal, finalizando a história colonial Brasileira, assim como, iniciando um outro formato para a biblioteconomia Brasileira, temática que iremos aprofundar a seguir. 4.2 Biblioteconomia: outras ideias pela história brasileira No cenário pós-independência, o Brasil encontrava-se imerso em um processo de construção nacional marcado por contradições. O país, recém-liberto do domínio português, herdava não apenas as estruturas institucionais da antiga metrópole, mas também suas deficiências mais graves, entre elas a precariedade educacional e a fragilidade cultural (Lima, 2019).

Apesar do quadro inicial pouco promissor, o período foi também atravessado por fortes aspirações modernizadoras. Figuras como José Bonifácio defendiam com veemência a criação de universidades, escolas de primeiras letras e ginásios provinciais como pilares de um projeto educacional ambicioso (Lima, 2019). Culturalmente, o Brasil vivia um processo de afirmação identitária. Um “espírito americano”, em contraste com o modelo europeu, começava a se delinear, apoiado por uma realidade social marcada pela diversidade étnica e pelo trânsito entre classes. Como sintetiza Oliveira Lima (2019, p. 366-367), o Império brasileiro, desde sua origem, configurou-se como uma “democracia corôada”:

³⁰ MARROCOS, Luís Joaquim dos Santos. **Memória e cotidiano do Rio de Janeiro no tempo do rei: trechos escolhidos das cartas de Luís Joaquim dos Santos Marrocos: entre 1811 e 1821**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000044.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Nesse contexto, discutir a Biblioteconomia e suas instituições implica compreender como o acesso ao saber, a valorização da cultura escrita e os esforços de organização do conhecimento se entrelaçaram aos desafios mais amplos de construção do país. As origens do campo, remontam ao período colonial, com as ordens religiosas organizando as primeiras coleções, conforme já falamos a respeito neste capítulo.

O marco institucional foi a criação da Biblioteca Nacional, em 1810, a partir da Real Biblioteca de Ajuda, trazida com a corte portuguesa, aberta ao público em 1814 e administrada por religiosos nos primeiros anos. A partir de 1824, já no contexto do Brasil independente, a Biblioteca Nacional passou a adotar oficialmente o termo "bibliotecário" para designar o responsável por sua administração geral, substituindo as denominações anteriores, como "prefeito" ou "zelador".

Nesse mesmo período, a instituição passou a ser chamada Biblioteca Imperial. Com a Proclamação da República, em 1889, a instituição retomou o nome Biblioteca Nacional, e o cargo de "bibliotecário" foi então substituído pelo de "diretor" (Castro, 2000). Após a morte prematura de José de Assis Branco Muniz Barreto, primeiro diretor da Biblioteca Nacional que não pertencia à ordem religiosa, em 1846, assumiu a direção da instituição Jorge Estanislau Xavier Luis Camillo Cléau, mais conhecido como Frei Camillo de Monserrate.

Monserrate faleceu anos depois, sendo sucedido por Galvão, que viria a estabelecer um novo regulamento em 1879. Durante sua administração, Monserrate enfrentou desafios estruturais e administrativos significativos. Uma de suas principais preocupações era a inadequação do espaço físico da Biblioteca (Castro, 2000). No entanto, as dificuldades iam além do espaço físico. Monserrate enfrentava severas limitações no quadro de pessoal, tanto em quantidade quanto em qualificação.

Nesse sentido, a ausência de servidores formados comprometia a execução de tarefas básicas e inviabilizava projetos de organização mais ambiciosos. Ramiz Galvão, ao descrever esse período, destacou que, com poucas exceções, os funcionários eram "destituídos de habilitações clássicas" e alguns, inclusive, "verdadeiros ilhetados" (Galvão, 1889 *apud* Castro, 2000)

Os poucos indivíduos qualificados que ingressavam na Biblioteca não permaneciam por muito tempo: ou estavam constantemente em licença, ou buscavam outras repartições que oferecessem melhores salários, já que a remuneração não garantia sequer uma subsistência modesta. Esse quadro precário de pessoal era recorrente na história da Biblioteca Nacional, sendo apontado também por diretores posteriores, como João Alexandre Teixeira de Mello, nos

relatórios de 1898 e 1900, e Manuel Peregrino da Silva, em 1907, como um fator que comprometia o bom funcionamento da instituição e sua imagem pública (Castro, 2000)³¹.

A profissionalização da biblioteconomia começou a tomar forma com Ramiz Galvão, que, a partir de 1879 instituiu concursos públicos que exigiam com formação humanística e técnica. O curso de Biblioteconomia foi previsto no regulamento da Biblioteca Nacional, aprovado pelo Decreto nº 8.835, de 11 de julho de 1911, o qual estabelecia as bases para a estrutura organizacional da instituição, incluindo a criação de um curso destinado à formação técnica de bibliotecários. Embora oficialmente instituído em 1911, o curso só iniciaria suas atividades em 1915, após sucessivos adiamentos por problemas financeiros, humanos e de infraestrutura.

Acerca dessa questão, Castro (2000, p. 55) afirma que:

Em resumo, era condição, para ser bibliotecário, possuir cultura geral o que incluía, além de conhecimento da língua materna, demonstrado em prova escrita, saberes universais nos diversos campos, aliados aos domínios dos idiomas falados nas Artes, Ciências e Letras (Castro, 2000, p.55).

Abaixo nas figuras 2 e 3 poderá ser observado fotografias da solenidade de inauguração do curso de biblioteconomia em 1915.

GRAVURA 2 - Mesa que presidiu à solenidade da inauguração do curso de biblioteconomia, na Biblioteca Nacional, em 10 de abril de 1915



Fonte: Biblioteca Nacional.³²

³¹ Os *Anais da Biblioteca Nacional*, utilizados por Castro (2000) como fonte para os episódios mencionados, estão disponíveis em: <https://bndigital.bn.br/acervo-digital/anais-biblioteca-nacional/402630>. Acesso em: 07 jul. 2025.

³² **Mesa** que presidiu à solenidade da inauguração do curso de Biblioteconomia, na Biblioteca Nacional, em 10 de abril de 1915. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1915. 1 fotografia, 11,3 x 15,7 cm. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon275217/icon275217.jpg. Acesso em: 27 jun. 2025.

GRAVURA 3 - Parte do auditório da lição inaugural do curso de Biblioteconomia, na Biblioteca Nacional, em 10 de abril de 1915



Fonte: Biblioteca Nacional.³³

A escola de Biblioteconomia criada no âmbito da Biblioteca Nacional, no início do século XX, foi concebida dentro dos pensamentos da humanística francesa, com orientação enciclopedista. Essa escolha refletia a presença da cultura francesa nas ciências, nas artes e na educação brasileira da época, o que justificava a adoção do modelo formativo inspirado na tradição da *École des Chartes* e no pensamento iluminista europeu.

No alvorecer do século XX, a formação profissional na área de Biblioteconomia foi inaugurada no Brasil sob forte influência francesa, com a criação do primeiro curso de Biblioteconomia, pela Biblioteca Nacional, tendo o acadêmico uma formação direcionada para erudição, o preparo intelectual (Nunes, 2007).

Com o declínio da chamada República Velha e as transformações políticas e sociais a partir de 1930, esse paradigma sofreu um deslocamento significativo. Novos cursos começaram a ser criados, especialmente em São Paulo, com um perfil mais técnico e voltado às demandas práticas da organização de bibliotecas. Essa mudança representou uma ruptura com a tradição humanista e uma aproximação com os princípios de eficiência e especialização característicos da biblioteconomia norte-americana. Num contexto mais pluralizado, a partir de 1930, foram criados em São Paulo os primeiros cursos de Biblioteconomia, que materializaram uma

³³ **Parte** do auditório da lição inaugural do curso de Biblioteconomia, na Biblioteca Nacional, em 10 de abril de 1915. [S.l.: s.n.], 1915. 1 fotografia, 11,2 x 15,1 cm. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon858483/icon858483.jpg. Acesso em: 27 jun. 2025.

primeira clivagem, pois imprimiram maior ênfase à assim chamada “formação técnica” – cujos traços reverberariam por décadas na Biblioteconomia brasileira.

Os créditos dessa primeira mudança de orientação devem ser atribuídos à influência americana sobre a sociedade brasileira, que se inaugurou com o recuo da Europa, exaurida em seu poderio econômico e cultural pelas duas guerras mundiais. Além dos cursos paulistas, sob a mesma orientação, foram criados outros cursos em diferentes estados do país. Em especial, merece destaque a criação, em 1954, do Instituto Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (IBBD), entidade que, em 1976, se transformaria no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). (Nunes, 2007). Entre os principais protagonistas dessa transição estão Rubens Borba de Moraes e Mário de Andrade.

Quando a "biblioteconomia moderna"³⁴, que é está estruturada por Dewey nos Estados Unidos, justamente pelo pragmatismo, mas tentando vencer o estrito racionalismo técnico, acompanhada pela Educação bibliotecária norte-americana chegam ao Brasil no final dos anos 20 e anos 30, sob a liderança de Rubens Borba de Moraes, e abençoadas pelo escritor e agitador cultural Mário de Andrade, faz-se presente neste país a ação da escola de Biblioteconomia como uma espécie de farol.

A primeira escola, então criada na Prefeitura municipal de São Paulo, serviu de âncora para o surgimento da APB - Associação Paulista de Bibliotecários, que depois desenvolveu a ideia da criação da FEBAB Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, que liderou a criação e sanção da Lei do Bibliotecário e por esta, pela presença, assegurou e ainda permanece forte a representação das Escolas na Diretoria do Conselho Federal de Biblioteconomia, o fiscal o exercício profissional e do cumprimento da Lei 4.084/62. Em todos os momentos de relevância para a profissão no Brasil e, praticamente, em todas as novas Associações Bibliotecárias ou nos periódicos brasileiros de Biblioteconomia houve a presença de pessoal docente das Escolas nas comissões, nas diretorias, em assessorias etc (Souza, 2001).

Assim, a nova abordagem passou a priorizar a organização técnica dos materiais bibliográficos e sua utilização prática, com ênfase em disciplinas como Catalogação e Classificação. Diferentemente do modelo francês, que partia do pressuposto de que os alunos possuíam uma sólida formação cultural, as escolas americanas, e, por influência, aquelas que

³⁴ O termo “biblioteconomia moderna” é empregado apenas para indicar a terminologia utilizada na época para descrever a biblioteconomia então praticada, não se referindo ao conceito de modernidade em sentido histórico ou contemporâneo. A Semana de Arte Moderna, realizada em 1922 em São Paulo, marcou profundamente a cultura brasileira e seus ideais influenciaram a biblioteconomia, especialmente por meio de figuras como Rubens Borba de Moraes.

seguiram esse modelo no Brasil, concentravam-se na preparação de profissionais aptos a desempenhar as tarefas cotidianas e operacionais das bibliotecas.

No Mackenzie College, por exemplo, a norte-americana Dorothy Murriel Gropp foi contratada em 1929 para reestruturar o acervo e oferecer um curso voltado exclusivamente à formação técnica. A sua atuação foi decisiva para formar profissionais como Adelpha Rodrigues de Figueiredo, que estudaria posteriormente nos Estados Unidos e traria ao Brasil as bases da biblioteconomia moderna aplicada às necessidades organizacionais das bibliotecas (Instituto Presbiteriano Mackenzie³⁵; Castro, 2000).

GRAVURA 4 - Fotografia da bibliotecária norte-americana, Dorothy M. Geddes



Fonte: Instituto Presbiteriano Mackenzie.³⁶

Essa transição foi reforçada por ações institucionais na década de 1940, notadamente pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), ligado à Presidência da República. O DASP não apenas reconheceu a carreira de bibliotecário como de nível superior e técnico-científica, como também criou cursos de curta duração para suprir a demanda por profissionais qualificados no serviço público. Essa política forçou a própria Biblioteca Nacional a revisar seu currículo, substituindo a ênfase humanística por uma orientação técnica mais alinhada às exigências do Estado moderno.

³⁵MACKENZIE. Biblioteca: histórico e linha do tempo. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/biblioteca/sobre-a-biblioteca/historico/linha-do-tempo>. Acesso em: 07 jul. 2025.

³⁶ **Fotografia** de Dorothy M. Geddes. Fonte: Instituto Presbiteriano Mackenzie. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/biblioteca/sobre-a-biblioteca/historico/linha-do-tempo>. Acesso em: 27 jun. 2025.

No Brasil, autores como Ferreira (1979) e Krzyzanowski (2007) creditam à década de 1940 o início da formação de redes de bibliotecas no país. Primeiro com a criação, em 1942, do Serviço de Intercâmbio de Catalogação (SIC) pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), e depois, em 1947, com a criação do Catálogo Coletivo Nacional de Periódicos, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em 1954, esses dois serviços foram transferidos para o recém-criado Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), atual Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Também em 1954, entra em operação o Catálogo Coletivo de Livros do Estado de São Paulo (CCL), uma iniciativa da Universidade de São Paulo (USP) e do governo do estado de São Paulo, resultado do trabalho de uma rede de mais de cem bibliotecas (Carvalho, 2017).

O debate entre a formação erudita e a formação técnica não desapareceu, mas foi ressignificado à medida que novos cursos se multiplicaram pelo país. “A partir desse período iniciou-se um surto inovador na profissão, vários cursos foram criados: o da Bahia em 1942, o de Campinas em 1945, o do Rio Grande do Sul em 1947, o de Pernambuco em 1950” (Cunha, 1976, p. 185). Muitos deles foram criados com currículos importados e professores não especializados, o que resultou, em alguns casos, no fechamento precoce de cursos e na instabilidade da formação profissional.

Em 1976, o Brasil contava com 25 cursos de graduação em Biblioteconomia distribuídos em 15 estados, segundo levantamento de Cunha (1976). Conforme dados disponíveis na página do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e com base em um mapeamento atualizado dos cursos existentes, observa-se uma expansão significativa da oferta, com presença consolidada nas cinco regiões do país. Essa ampla distribuição assegura capilaridade e possibilita o acesso à formação em contextos sociais, econômicos e culturais diversos.

Outras foram criadas recentemente, como o curso de Biblioteconomia a distância da Universidade Federal da Bahia (UFBA), iniciado em 2020 e na Universidade Federal do Ceará. Essa diversidade temporal é acompanhada por distintas orientações formativas: algumas graduações valorizam uma abordagem crítica e humanista, como ocorre na FESPSP e na UFSCar; outras enfatizam a formação técnica e operacional, como é o caso da UFAM e da UNIFAI. Há ainda cursos que se estruturam fortemente em torno das tecnologias da informação e da gestão da informação e do conhecimento, como os da UFG e da UFPE.

4.2 Legislação brasileira acerca da biblioteconomia

No âmbito jurídico, a regulamentação da profissão de bibliotecária no Brasil ocorreu de forma progressiva, acompanhando as transformações do Estado e das políticas públicas voltadas à cultura, à informação e à educação.

A Constituição de 1934 consagrava a liberdade do exercício profissional ao estabelecer que “é livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade técnica e outras que a lei estabelecer, ditadas pelo interesse público” (Brasil, 1934, art. 113, XIII), criando o fundamento legal para o reconhecimento e regulamentação de novas categorias profissionais, entre elas a Biblioteconomia. Em 1937, o Decreto-Lei nº 93 criou o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável por fomentar a criação, organização e manutenção de bibliotecas públicas, evidenciando a preocupação do Estado com a democratização do acesso ao livro e à leitura. Três anos depois, o Decreto-Lei nº 2.166/1940, desdobrou as carreiras de Bibliotecário e Bibliotecário-Auxiliar nos quadros dos ministérios da Educação e Saúde, Agricultura, Fazenda e Guerra, antecipando a formalização da profissão (Brasil, 1940).

Esse processo contou com o incentivo do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), criado pelo Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938, cuja finalidade foi organizar o serviço público federal, selecionar candidatos para cargos e funções no serviço civil e até remodelar edifícios públicos. O DASP foi fundamental para classificar a profissão de bibliotecário como uma carreira de nível superior, de natureza técnica e científica, antes mesmo de 1959.

Até 1959, o único reconhecimento legal da profissão do bibliotecário tinha sido realizado pelo DASP, que a classifica como carreira de nível superior e de natureza técnica e científica. Cargo técnico ou científico seria aquele para cujo exercício fosse indispensável a aplicação de conhecimentos científicos de nível superior de ensino, conforme explicitado no Decreto nº 35.956, de 1954 (Castro, 2000). Em 1949, a Lei nº 682, de 26 de abril, proporcionou a promoção dos bibliotecários-auxiliares à classe inicial da carreira de bibliotecário, consolidando a profissionalização da categoria no âmbito federal (Brasil, 1949a). Essa medida foi regulamentada pelo Decreto nº 27.097, de 26 de agosto do mesmo ano, que detalhou os procedimentos relativos à efetivação dessa promoção (Brasil, 1949b).

Nesse sentido, a preocupação com a formação e atuação de bibliotecários-auxiliares, no entanto, não era recente: já nas primeiras décadas do século XX, havia discussões sobre a capacitação de responsáveis por pequenas bibliotecas. Contudo, é nos anos 1940, com o fortalecimento das políticas de incentivo à leitura promovidas pelo Instituto Nacional do Livro (INL), que esse debate se intensifica.

Ganha relevo o Decreto-Lei nº 2.166, de 6 de maio de 1940, que criou duas categorias profissionais na área: Bibliotecário e Bibliotecário-auxiliar. Tais distinções geraram tensões no interior da profissão, como se observa na carta escrita por Dulce Leite Gomes, bibliotecária formada pelo Curso Superior de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional, enviada ao jornalista Pedro Dantas, da *Tribuna da Imprensa*. Segundo Castro (2000, p.230), essa carta foi transformada na matéria “Os Párias do Funcionalismo”, que retrata com clareza a situação dos bibliotecários naquele período.

Todavia, verificou-se, entretanto, a partir da análise documental das publicações originais, que o conteúdo da referida carta foi apresentado em duas crônicas distintas, ambas assinadas por Pedro Dantas e publicadas na *Tribuna da Imprensa* em dezembro de 1954: a primeira, intitulada “Os Passos Perdidos: Os Párias do Funcionalismo”³⁷, e a segunda, “Ter Livros e Ter Biblioteca”³⁸. As matérias revelam, com contundência, a precariedade enfrentada pelos servidores públicos interinos, em especial os bibliotecários, e transcrevem amplamente o relato de Dulce.

Nas crônicas de Dantas (1954ab), Dulce aparece denunciando a condição marginalizada desses profissionais, afirmando sentir-se como “um pária que não se pode banhar no Ganges, que não tem um lugar ao sol, que apenas preenche uma lacuna, enquanto o legítimo dono não vier reclamar o seu lugar” (Dantas, 1954b). A crítica abarca o favoritismo na nomeação de extranumerários, a ausência de concursos públicos efetivos, e o esvaziamento do mérito técnico e da formação específica em Biblioteconomia.

Além disso, Dulce (apud Dantas, 1954ab) pontua os efeitos concretos das normas vigentes: a suspensão dos concursos em 1949, motivada pela própria Lei nº 682/1949 e pelo Decreto nº 27.097/1949; a revogação do direito à efetivação automática após dez anos, com a promulgação da Lei nº 1.711/1952; e a limitação do provimento interino a dois anos. As crônicas de Dantas (1954ab), ao darem voz a essa denúncia, configuram documentos históricos sobre os desafios institucionais enfrentados pelos bibliotecários no serviço público brasileiro e sobre as disputas em torno da regulamentação e valorização da profissão.

Nesse percurso, o Decreto nº 35.956, de 11 de maio de 1961, disciplina a acumulação de cargos públicos no Brasil, inclusive no contexto do funcionalismo federal. Entre outras

³⁷ BRASIL. Os parias do funcionalismo. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 1.501, p. 4, quinta-feira, 2 dez. 1954a. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/154083/per154083_1954_01501.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

³⁸ BRASIL. Ter livros e ter biblioteca: crônica judiciária. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 1502, p. 4, sexta-feira, 6 dez. 1954b. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/154083/per154083_1954_01502.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

disposições, permite a acumulação de cargos de profissões regulamentadas, como é o caso dos cargos de magistério (nos níveis médio e superior), bem como a combinação destes com cargos técnicos - condição que favoreceu carreiras de nível superior, como a de bibliotecário.

Embora não trate diretamente da Biblioteconomia, o decreto foi importante para consolidar o enquadramento de bibliotecários como profissionais de nível técnico-científico, autorizando a acumulação com cargos de magistério ou outras funções públicas. Na mesma direção, a Lei nº 4.084, de 27 de junho de 1962a, representou um marco fundamental para a regulamentação da profissão de bibliotecário no Brasil. Em seu artigo 1º, estabeleceu que o exercício da profissão é privativo dos diplomados em curso superior de Biblioteconomia reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O artigo 5º definiu a exigência de registro prévio nos Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRBs) para o exercício legal da profissão, enquanto o artigo 6º delimita as atribuições técnicas do bibliotecário, incluindo o planejamento, organização, direção e execução dos serviços em bibliotecas e centros de documentação e informação.

Ademais, a lei instituiu o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e os Conselhos Regionais (CRBs), responsáveis pela normatização e fiscalização do exercício profissional, no artigo 8, consolidando autonomia da categoria (Brasil, 1962a). A regulamentação da Lei nº 4.084/1962a foi efetivada pelo Decreto nº 56.725, de 16 de agosto de 1965, que detalhou as normas para o exercício da profissão de bibliotecário. O decreto também estabelece diretrizes para o exercício legal da profissão, reforçando a necessidade de observância do Código de Ética e disciplinando as condições para a atuação dos bibliotecários em órgãos públicos e privados, consolidando assim a estrutura normativa que garante a legitimidade e o reconhecimento da categoria no país.

Em 1961, a bibliotecária Laura Russo idealizou o Código de Ética do Bibliotecário, que teve duas outras modificações, em 1966 e 1974. A aprovação da lei de 1962 foi resultado de mobilizações organizadas por bibliotecários, com destaque para a atuação da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), que desempenhou papel central na luta pelo reconhecimento da categoria (Castro, 2000).

No campo institucional, a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), em 1954, posteriormente transformado no atual IBICT, contribuiu decisivamente para a estruturação das políticas de informação e para a profissionalização da área, especialmente com a introdução da Documentação como disciplina vinculada à Biblioteconomia (Almeida Júnior, 2018).

Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consolidou o papel das bibliotecas no sistema educacional brasileiro, prevendo sua presença como apoio pedagógico essencial nas instituições de ensino. Conforme estabelece o artigo 12, inciso V, e o artigo 26, as bibliotecas escolares são consideradas recursos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser integradas à estrutura das escolas para garantir o acesso à informação, à leitura e à pesquisa, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais (Brasil, 1996).

Além disso, vale enfatizar que a partir do século XXI, com o avanço das tecnologias da informação, a crescente digitalização dos acervos e o encolhimento dos investimentos públicos, surgem novos desafios para a legislação e as políticas públicas da área. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XIV, assegura o direito fundamental de acesso à informação (Brasil, 1988, art. 5º, XIV).

Sendo assim, a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, estabelecendo que todas as instituições, públicas ou privadas, dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, devem contar com bibliotecas em suas dependências. A legislação determina o prazo de dez anos para que essa meta fosse cumprida, ou seja, até o ano de 2020 todas as instituições deveriam dispor de ao menos uma biblioteca.

Apesar de seu caráter progressista, enfatizamos que a Lei nº 12.244/2010 apresenta sérias limitações conceituais e conteudísticas. A exigência de “um título para cada aluno matriculado” é criticada por não representar um parâmetro adequado para caracterizar uma biblioteca escolar, desconsiderando a complexidade dos recursos e condições mínimas necessárias à sua efetivação.

Questões que não devem determinar uma biblioteca escolar, pois estamos muito além de uma simples contagem de números de livros, e isso não esclarece sobre os meios necessários à implantação das bibliotecas escolares nem sobre os recursos mínimos (infraestrutura, financeiros etc.) envolvidos para a sua concretização. Deriva daí a superfície de um imaginário de prestígio, importância e distinção desta tarefa de guardar e preservar pensamentos, vestígios e pistas; importância essa que deve ser devidamente atribuída à biblioteca escolar – a biblioteca desenhada com dizeres de liberdade e prazer, com a abertura para a escuta daquele “verde murmúrio” de que fala Drummond no poema “Biblioteca verde” (Castro Filho et al, 2017, p.8).

A matéria de Balmant³⁹ (2013), republicada pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), já alertava para uma preocupante realidade: o déficit estrutural e pedagógico nas escolas brasileiras no que tange às bibliotecas escolares. Passados mais de quinze anos da promulgação da Lei nº 12.244/2010, a situação permanece crítica.

Por outro lado, a promulgação da Lei nº 14.837, de 22 de março de 2024, que “altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, representa um novo marco legal na política educacional brasileira, ao redefinir o conceito de biblioteca escolar.

A Lei nº 14.837/2024 também institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). No entanto, essa reforma legislativa não é motivo de celebração irrestrita, uma vez que, apesar de ampliar o escopo funcional das bibliotecas escolares, não contempla expressamente a presença obrigatória do bibliotecário como profissional responsável por esses espaços, esvaziando o papel técnico e pedagógico dessa função.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Diretoria de Ações Educacionais e em parceria com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), lançou em 2024 o projeto “Bibliotecas nas Escolas”. Apesar disso, o projeto, assim como a nova legislação, permanece silencioso quanto à obrigatoriedade do bibliotecário, perpetuando uma lógica funcionalista que reduz a biblioteca à mera estrutura física, em vez de reconhecê-la como espaço de humanização, crítica e emancipação⁴⁰.

Além disso, vale mencionar diversas iniciativas vêm sendo propostas com o objetivo de fortalecer as políticas públicas voltadas às bibliotecas, à leitura e ao acesso à informação. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 28/2015, em tramitação no Senado Federal, que propõe a criação da Política Nacional de Bibliotecas e atribui à administração pública, em todas as suas instâncias, o dever de promover a preservação e a difusão pluralista das culturas, favorecer a identidade social dos cidadãos e garantir os recursos necessários ao funcionamento das bibliotecas (Valentim, 2017).

³⁹ CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Em 72,5% das escolas não há biblioteca; lei prevê obrigatoriedade até 2020**. Brasília: CFB, 23 jan. 2013. Disponível em: <https://cfb.org.br/noticias/em-725-das-escolas-nao-ha-biblioteca-lei-preve-obrigatoriedade-ate-2020/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

⁴⁰ CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA – 1ª REGIÃO (CRB-1). **FNDE lança projeto Bibliotecas nas Escolas para modernização e fortalecimento de bibliotecas escolares em todo o Brasil**. Rio de Janeiro, 5 maio 2025. Disponível em: <https://crb1.org.br/site/2025/05/fnde-lanca-projeto-bibliotecas-nas-escolas-para-modernizacao-e-fortalecimento-de-bibliotecas-escolares-em-todo-o-brasil/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Outros projetos também reforçam a importância das bibliotecas no panorama nacional, como os Projetos de Lei do Senado nº 3.727/2012 e nº 6.959/2013, que propõem critérios para a instalação de pelo menos uma biblioteca pública em cada município brasileiro. Além disso, legislações como a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), regulamentado pelo Decreto nº 7.559/2011, trazem diretrizes para ampliar o direito à informação e à leitura. A prioridade tem recaído sobre editoras e livrarias, em detrimento das bibliotecas públicas e escolares, que são, de fato, os aparelhos culturais mais diretamente responsáveis pela democratização do acesso à informação e pela formação de leitores (Valentim, 2017).

Nesse contexto, destaca-se ainda a ausência de uma legislação específica para bibliotecas públicas, o que fragiliza a definição de parâmetros mínimos de funcionamento, o acesso igualitário aos bens culturais e a continuidade das políticas públicas. A revogação da Portaria MinC nº 117/2010, que condicionava o recebimento de recursos à existência de bibliotecas em conformidade com requisitos mínimos, representa um retrocesso nesse campo. O setor se orienta por diretrizes da IFLA/UNESCO (1994) e do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), criado em 1992 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, cujo objetivo é articular políticas e fomentar o trabalho em rede. Assim, a urgência da aprovação de propostas como o PL nº 28/2015 se insere em uma trajetória marcada por avanços e recuos. Desde a criação do primeiro curso de Biblioteconomia no Brasil, em 1911, até os desafios contemporâneos, a área segue tensionada entre a conquista de reconhecimento institucional e a persistência de fragilidades estruturais.

Novas nuances são percebidas a partir da criação da Rede Federal e Tecnológica, e o nascimento dos Instituto Federais, uma vez que um novo tipo de biblioteca é prescrito. Abaixo falaremos mais a respeito disso.

4.3. Institutos Federais e suas bibliotecas: desafios e singularidades

Em 2008, quando a Lei nº 11.892 instruiu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reunindo várias instituições de ensino federal do Brasil (que já existiam, desde 1909), sob uma nova estrutura, concepção e objetivo, a rede se expandiu a novos Estados e municípios, com essa rede nascem também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Nesse sentido, Silva e Pacheco (2022, p.4) afirmam que os IFs se caracterizam se caracterizam por um “modo de ensino que se volta à profissionalização e à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”. Assim o foco dos “processos educacionais estruturados nos IF seja a formação para a participação na vida produtiva”. Desta forma, como ocorre na atuação em diferentes níveis e modalidades educacionais, a especialização dos Institutos Federais como instituições de educação profissional e tecnológica exige um modelo consideravelmente distinto do universitário.

A falta de entendimento dessas particularidades gera grande tensão para aqueles cuja formação docente ocorreu exclusivamente em programas de mestrado e doutorado (Silva; Pacheco, 2022). Esse desafio também se reflete no contexto dos profissionais bibliotecários, que precisam atuar em bibliotecas completamente novas e únicas no Brasil.

Sobre isso, enfatizamos que as bibliotecas dos Institutos Federais são caracterizadas pela diversidade de tipologias (biblioteca escolar, universitária, especializada, pública e comunitária), representando um modelo inovador, que não estava previsto na literatura e tampouco nos processos formativos tradicionais. Assim como os docentes que ingressaram nos Institutos Federais e se depararam com exigências diferenciadas para sua atuação e formação, os bibliotecários também tiveram que se adaptar a essas novas características.

Os profissionais que ingressam nessas instituições enfrentam desafios, que demandam um reposicionamento tanto em suas práticas quanto em suas trajetórias formativas. O ajustamento dos produtos e serviços às peculiaridades e singularidades existentes nas bibliotecas dos IFs configuram-se como lacuna carente de entendimento para os bibliotecários. Dessa forma, subentende-se que as bibliotecas dos IFs estão em fase de organização e consolidação dentro desse novo modelo institucional, sendo necessárias, portanto, novas reflexões e estudos por parte dos bibliotecários enquanto gestores dessas unidades e cientistas da informação (Santos; Gracioso; Amaral, 2018).

Dessa forma, a reflexão crítica sobre as práticas e a formação dos bibliotecários se torna um caminho necessário para o fortalecimento das bibliotecas dos IFs, contribuindo para a consolidação dessas instituições e sua expansão. Santos, Gracioso e Amaral (2018), por exemplo, analisam trabalhos publicados entre 2009 e 2015 sobre a nomenclatura utilizada para essas bibliotecas. Os autores identificaram uma falta de consenso no tema, gerando dificuldades na busca e na recuperação de informações relacionadas a esses estudos. Além disso, observaram que os profissionais que atuam nessas bibliotecas estão expandindo suas áreas de atuação.

Para além das atividades de processamento técnico e circulação do acervo, esses bibliotecários estão desenvolvendo projetos de formação e incentivo à leitura, envolvendo tanto

a comunidade interna quanto externa dos campi. Eles também se engajam em iniciativas que visam preservar⁴¹ a memória e a informação institucional, demonstrando uma nova abordagem e um compromisso com a formação de cidadãos críticos e bem-informados.

Essas mudanças ressaltam a importância de uma formação contínua e de uma adaptação às novas demandas da sociedade, permitindo que os bibliotecários não apenas atendam às necessidades informacionais, mas também se tornem agentes de transformação social nas comunidades em que atuam.

Dezesseis anos após a criação dos IFs e a implementação de suas bibliotecas, ainda persiste a discussão sobre a nomenclatura, o que é compreensível, considerando que seus serviços atendem a um público diversificado. Essa diversidade abrange desde alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, Técnico Subsequente, e Superior (Tecnológico, Bacharelado e Licenciatura), até Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu), além de cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também estão incluídos programas e projetos governamentais, como o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e o Programa Mulheres Mil (Almeida; Freire, 2019, p. 526).

Essa ampla gama de usuários representa um desafio complexo para a atuação dos bibliotecários e para a própria biblioteca, que precisam se adaptar constantemente às diversas necessidades e expectativas dessas comunidades. A reflexão sobre a construção da nomenclatura é um lembrete de quão recente é a história dessas bibliotecas e o papel dos bibliotecários nessas instituições, destacando a importância de um contínuo desenvolvimento e adaptação profissional. Diante desse cenário, a questão das trajetórias de vida e profissional dos bibliotecários nos IFs emerge como um aspecto central para a compreensão de suas práticas e desafios. A formação e o reposicionamento desses profissionais, alinhados às demandas específicas das bibliotecas, são fundamentais para que possam não apenas atender às necessidades informacionais de uma comunidade diversa, mas também contribuir ativamente para a construção de um ambiente educacional dinâmico e inclusivo.

⁴¹ ver nota 22.

5. AS MÃOS QUE ORGANIZAM

“As mãos que tocam os livros também tocam o tempo. Cada gesto é uma forma de memória em movimento” (a autora).

Desde seus primórdios, a figura da bibliotecária tem sido associada ao cuidado com os livros e à preservação do conhecimento registrado. Embora essa imagem esteja enraizada no imaginário coletivo, a profissionalização dessa função assumiu contornos distintos ao redor do mundo. No Brasil, o exercício da profissão está legalmente vinculado à formação em nível superior, por meio do curso de bacharelado em Biblioteconomia e registro no Conselho de Biblioteconomia⁴². Em muitos contextos, contudo, essa exigência formal nem sempre se faz presente, o que nos convida a refletir sobre os diferentes caminhos de formação e reconhecimento desse profissional, suas competências e os sentidos atribuídos ao seu saber-fazer.

Dos escribas da Mesopotâmia, encarregados de registrar e preservar documentos administrativos e religiosos, até os monges copistas da Idade Média, responsáveis pela reprodução e guarda de manuscritos fundamentais, constata-se a presença histórica de sujeitos que, ainda que não fossem denominados “bibliotecários”, desempenhavam funções essenciais de conservação, sistematização e transmissão do conhecimento (Ortega, 2004).

Nesse contexto, a invenção da escrita, a criação dos códices, os primeiros sistemas de classificação e ordenamento documental foram possíveis graças à atuação contínua desses mediadores, cuja função estruturante se manifesta como condição para a memória social e o desenvolvimento das culturas letradas. Ao longo da história, as formas de registrar, armazenar e transmitir o conhecimento se modificaram em paralelo às transformações sociais e culturais que se organizaram segundo e através das práticas informacionais (Le Goff, 1990)

A memória social, nesse processo, não se constitui apenas como “repositório” de lembranças coletivas, mas como construção dinâmica mediada por sujeitos e instituições. A escrita, por exemplo, ao permitir a fixação do conhecimento no tempo e no espaço, transformou profundamente a relação dos indivíduos com o passado, ao mesmo tempo em que inaugurou novos dispositivos de poder sobre o que é lembrado e/ou esquecido.

Desde os “homens-memória” das tradições orais até os arquivos digitalizados das instituições contemporâneas, a figura do mediador da memória, por vezes anônimo na

⁴² CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA (CFB). **Profissão Bibliotecário**. Disponível em: <https://cfb.org.br/profissao/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

historiografia tradicional, permanece central na tessitura do patrimônio documental das civilizações. A atuação desses sujeitos, entre os quais se inserem as bibliotecárias e os bibliotecários, não se limita ao zelo técnico pelo acervo, mas à própria sustentação simbólica e epistemológica daquilo que uma sociedade escolhe guardar como expressão de sua identidade (Darton, 2011). Vale ressaltar que a palavra "bibliotecário" tem origem no latim *bibliothecarius*⁴³, que designava o responsável por uma *bibliotheca*, ou seja, um local destinado à guarda e organização de livros e documentos. Este termo, por sua vez, deriva do grego *bibliothékē*⁴⁴ (biblón, livro + thékē, depósito). Assim, desde sua etimologia, a palavra já carrega em si a noção de zelo, ordem e custódia do saber.

No entanto, é importante refletir também que a função do bibliotecário, embora ancestral, transformou-se ao longo do tempo, saindo de uma figura essencialmente técnica e vinculada ao acervo para assumir atribuições cada vez mais complexas, envolvendo mediação cultural, formação de leitores, gestão da informação e atuação social. Assim, pode afirmar que:

A história da biblioteca é a história do registro da informação, sendo impossível destacá-la de um conjunto amplo: a própria história do homem. Na medida da produção do registro informativo, o homem engendrou sistemas - tão rudimentares quanto a informação registrada - para não a dispersar [...] Quanto mais documentos produzidos, maior a exigência de controle. A resposta à explosão informativa do século XX foi a utilização do computador para ordenar a informação registrada. Ou seja, quanto mais o homem gera documentos, mais os profissionais especializados no controle da informação buscam instrumentos e técnicas que permitem a cada homem encontrar o dado que procura (Milanesi, 1985, p. 11).

Nesse aspecto, Milanesi (1985) já chamava atenção para a virada organizacional do trabalho do bibliotecário, destacando que, à medida que cresce a produção documental, torna-se imprescindível a atuação de profissionais especializados capazes de mediar o acesso à informação. Essa reflexão, no entanto, já havia sido antecipada por Ortega y Gasset (2006), em discurso proferido em 1935, no qual alertava para o descompasso entre a quantidade de informação produzida diariamente e a limitada capacidade humana de organizá-la, compilá-la e recuperá-la.

Isso porque para o autor, o surgimento do livro como uma necessidade social impôs uma nova configuração à profissão do bibliotecário, cujo papel passava a ser reconhecido como essencial à manutenção da ordem informacional. Ao enfatizar a importância do domínio técnico

⁴³ MICHAELIS. **Dicionário online da língua portuguesa:** verbete "bibliotecário". Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/NpxQ/biblotec%C3%A1rio/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁴⁴ MICHAELIS. **Dicionário online da língua portuguesa:** verbete "biblioteca". Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/biblioteca>. Acesso em: 07 jul. 2025.

aliado a uma função social clara, Ortega y Gasset (2006) via no bibliotecário figura estratégica diante da avalanche informacional moderna, profissional que deveria unir método, criticidade e inovação, indo além dos recursos bibliográficos tradicionais.

Nesse sentido, suas ideias preconizavam a necessidade de uma "nova técnica bibliográfica" e até de uma "estatística de ideias", antecipando discussões centrais na área da Ciência da Informação. Ainda assim, no contexto brasileiro atual, constata-se uma problemática: embora o valor da informação tenha crescido exponencialmente, o reconhecimento social da profissão não acompanhou esse movimento, resultando em uma desvalorização que contrasta com o papel estratégico que Ortega y Gasset já vislumbrava há quase um século.

Na contemporaneidade, marcada pela aceleração das tecnologias digitais e pela multiplicação incessante de registros informacionais, não apenas se intensificam os fluxos de dados, como também se tensionam profundamente as dinâmicas de produção, circulação, leitura e validação da informação. Podemos afirmar que a revolução eletrônica, comparável à invenção da imprensa por Gutenberg em termos de impacto, transformou radicalmente o panorama informacional, possibilitando que autores se tornem simultaneamente editores e distribuidores, e que textos sejam constantemente reescritos, desafiando as noções tradicionais de autoria, propriedade intelectual e autoridade textual (Darton, 2011).

Em outras palavras, a promessa de democratização do acesso ao conhecimento, impulsionada pela internet e por grandes projetos de digitalização, contrasta com os riscos de concentração do controle informacional nas mãos de grandes corporações, além de nos lançar ao paradoxo de uma era hiperconectada e, simultaneamente, vulnerável à desinformação e ao esquecimento digital. A experiência da leitura também sofre alterações: fragmentada, interativa e menos corpórea, ela rompe com os vínculos sensoriais e espaciais do livro físico, modificando a relação do leitor com o texto (Chartier, 1998b).

Soma-se a isso o desafio da preservação: enquanto o papel resiste ao tempo, os suportes digitais enfrentam obsolescência tecnológica e fragilidade material. Nesse cenário de transição e incerteza, as bibliotecas se veem impelidas a assumir um papel estratégico como mediadoras entre o passado impresso e o futuro digital, buscando equilibrar tradição e inovação, permanência e efemeridade. Assim, cabe a bibliotecária e ao bibliotecário, segundo o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB-Brasil):

Disponibilizar informação em qualquer suporte; gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação. Tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais;

disseminar informação como objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas; realizar difusão cultural; desenvolver ações educativas. Podem prestar serviços de assessoria e consultoria⁴⁵.

Diante dessa multiplicidade de atribuições e responsabilidades, a profissional e o profissional da biblioteconomia se posicionam como um agente essencial na mediação entre o usuário e a informação, sendo convocado a ir além da atuação técnica e operacional para assumir um papel político, formativo e ético. Em outros termos, não se trata apenas de organizar ou disponibilizar conteúdos, mas de promover uma leitura crítica da informação, contribuir para o letramento informacional⁴⁶ das comunidades e atuar na formação de sujeitos autônomos capazes de navegar e interpretar contextos informativos diversos.

Em um contexto em que a função e o valor das bibliotecas físicas são questionados a ponto de essas instituições deixarem de existir, de quase nada adianta existir reserva de mercado para atuação exclusiva em bibliotecas físicas. De fato, a quantidade de serviços relacionados ao suporte físico das informações tende a diminuir com o passar do tempo, em processo natural decorrente das facilidades proporcionadas TICs (Gottschalg-Duque; Santos, 2018).

Nesse ponto, ressaltamos que à medida que os suportes digitais se multiplicam e tornam instáveis as noções de memória, permanência e autenticidade documental, a bibliotecária precisa incorporar novas competências relacionadas à curadoria digital, à preservação em ambientes virtuais e ao uso ético das tecnologias. As suas ações devem articular o domínio técnico à sensibilidade social, compreendendo que a informação não é neutra e que sua mediação pode tanto ampliar quanto restringir acessos, vozes e pertencimentos.

Nesse aspecto, a literatura aponta que a Biblioteconomia Brasileira vai assumindo contornos, em busca de atualizações curriculares (Alencar e Olinto, 2023), principalmente transitando de um viés essencialmente tecnicista para uma abordagem mais humanista. A figura dessa/desse profissional, frequentemente invisibilizada ou restrita à dimensão técnica, vem sendo progressivamente ressignificada diante das transformações sociais, tecnológicas e informacionais.

⁴⁵ CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA (CFB-BRASIL). **Definição das atribuições do bibliotecário**. Disponível em: <https://cfb.org.br/profissao/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁴⁶ O letramento informacional constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. Esse emergente tópico de pesquisa surgiu nos EUA na década de 1970, quando se cunhou a expressão *Information Literacy* (Gasque, 2010, p. 83). GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Rasteli (2021) aponta que, desde a década de 1990, intensifica-se o debate em torno do papel das bibliotecas, sinalizando mudanças na forma como tanto a instituição quanto a profissional bibliotecária e bibliotecário são compreendidos: “a biblioteca ressurgue como mediadora e o bibliotecário, profissional que intervém entre a cultura e o público, como mediador, cuja comunidade está agora no centro das missões da biblioteca” (Rasteli, 2021, p. 125).

Assim, entendemos que essa reconceitualização da biblioteca como espaço relacional e do bibliotecário como mediador, o deslocamento do foco da técnica para a interação com a comunidade amplia os horizontes da Biblioteconomia e reposiciona a/o profissional como agente ativo na produção de sentidos, memórias e pertencimentos.

Todavia, essa relevância nem sempre encontra correspondência no reconhecimento institucional. No contexto brasileiro, a invisibilidade da profissional bibliotecária é agravada por políticas públicas negligentes e por uma cultura que desconsidera a informação como direito fundamental. A escassez de bibliotecas públicas estruturadas, especialmente em municípios de pequeno porte, reflete essa realidade: sem acervo qualificado, sem políticas de informação e, sobretudo, sem profissionais habilitados/dos, esses espaços são reduzidos a depósitos simbólicos - quando não a salas vazias.

Inferimos também que esse “apagamento” funcional é também simbólico: ainda persiste o estereótipo da bibliotecária e do bibliotecário como figuras silenciosas, reclusas, avessa à contemporaneidade, um caricaturado “guardião de livros”, que nada tem a ver com o profissional dinâmico, técnico e intelectualmente engajado que a prática demanda.

No Brasil, a atuação do bibliotecário emerge, desde suas origens, vinculada ao campo da educação - ainda que muitas vezes de forma periférica ou invisibilizada. Essa presença silenciosa, porém constante, revela um elo histórico entre biblioteca e escola, embora nem sempre reconhecido como uma parceria formativa plena. É justamente sobre esse aparente paradoxo - estar presente e ao mesmo tempo ausente - que se debruça o próximo tópico. Afinal, se a biblioteca e seus profissionais ocupam um espaço educativo, por que ainda enfrentamos tamanha resistência em reconhecê-los como agentes pedagógicos?

5.1 O lugar da biblioteca e da bibliotecária no contexto educacional

Ao longo dos capítulos anteriores, evidenciou-se que as bibliotecas, longe de serem espaços neutros ou simples depósitos de livros, constituíram-se historicamente como

dispositivos de poder e, ao mesmo tempo, de resistência. Desde o período colonial, quando os acervos eram restritos e destinados às elites, até a criação dos Institutos Federais, observa-se um processo de ressignificação no qual as bibliotecas passaram a incorporar também funções educativas e sociais. Essa trajetória revela tensões constantes entre práticas de controle e possibilidades de emancipação, mostrando que a biblioteca não é apenas um espaço de acesso ao conhecimento, mas um território simbólico atravessado por disputas, silenciamentos e negociações. Nesse sentido, sua função ultrapassa a dimensão técnica e organizacional, exigindo ser pensada em diálogo com a comunidade, atenta às singularidades e às micropolíticas que emergem no cotidiano. Tal perspectiva desloca a biblioteca de um lugar burocrático e acessório para reconhecê-la como espaço vivo, no qual se constroem narrativas, vínculos e aprendizagens.

Como discutimos, o papel do bibliotecário pode ser compreendido como multifacetado, historicamente construído e constantemente redefinido pelas transformações sociais, tecnológicas e educacionais. No Brasil, a profissão é regulamentada por lei, vinculada à formação em nível superior em Biblioteconomia e ao registro no Conselho de Biblioteconomia, abrangendo atribuições que vão muito além da guarda de livros, como a disponibilização de informação em qualquer suporte, a gestão de unidades e sistemas de informação, o tratamento e desenvolvimento de recursos informacionais, a disseminação do conhecimento, a pesquisa, a difusão cultural, as ações educativas e a consultoria. Reconhecido também como mediador entre usuários e informação, o bibliotecário exerce um papel político, formativo e ético, que envolve a promoção da leitura crítica, o letramento informacional e a formação cidadã. No cenário contemporâneo, as transformações digitais e o aumento da desinformação demandam novas competências, entre elas a curadoria digital, a preservação virtual e o uso ético das tecnologias, o que o torna, segundo o IFLA Trend Report 2024, um verdadeiro “árbitro da realidade” diante de fenômenos como deepfakes e desinformação.

Essas afirmações, embora respaldadas teoricamente, deveriam repercutir na legislação e nos documentos normativos que regem a biblioteconomia, as bibliotecas e seus profissionais. No contexto educacional, a atuação do bibliotecário, ao carregar uma dimensão formativa, ética e política, pode ser reconhecida como área afim da educação, conforme a Lei nº 12.014/2009, que altera o art. 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), reconhecendo como profissionais da educação os “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009). Embora a Biblioteconomia seja um curso de bacharelado, e não de licenciatura, sua formação articula teoria e prática, abrange fundamentos científicos e sociais e visa a atuação em ambientes educativos, permitindo assim considerar

bibliotecárias e bibliotecários como profissionais da educação, sobretudo ao se analisar sua função na mediação da informação, no desenvolvimento de competências de leitura e na formação cidadã.

Diversos fatores ainda contribuem para sua subvalorização e para a invisibilização do papel do bibliotecário no contexto educacional brasileiro. A legislação, como a Lei nº 12.244/2010 (Lei da Biblioteca Escolar), e documentos institucionais de institutos federais, como o IFES, frequentemente apresentam uma perspectiva tecnicista e custodial, tratando as bibliotecas como infraestrutura física voltada à guarda de livros, materiais e documentos, sem reconhecer seu papel pedagógico, cultural e formativo (Costa e Leal, 2023; Martins, 2023).

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mencionar pontualmente a biblioteca, restringem sua atuação ao currículo oculto e às vivências extraclasse, sem integrar efetivamente o espaço no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou nos objetivos formais de ensino. Essa lacuna normativa se reflete na prática: há pouca colaboração entre professores e bibliotecários na elaboração de projetos de pesquisa, estudantes desconhecem os serviços de orientação disponíveis, e a formação contínua do bibliotecário ainda carece de ênfase, mesmo diante das recomendações internacionais da IFLA/UNESCO, que definem o profissional como educador, mediador da informação e promotor do letramento informacional (Costa, Leal, 2023; Pereira et al, 2021; Martins, 2023).

Observa-se que, na proposta do projeto pedagógico, a biblioteca e o bibliotecário não são citados e, na maioria das propostas, a biblioteca escolar poderia facilmente atuar como coadjuvante no processo formativo do estudante, como suporte na oferta de material didático, como espaço de convivência, como espaço de oferta de atividades culturais, entre tantas outras possibilidades. Essa lacuna enfraquece e invisibiliza o espaço da biblioteca e do bibliotecário enquanto agentes que fazem parte do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar (Costa, Leal, 2023, p.23).

Essa ausência de integração não se limita ao PPP ou à BNCC. Trata-se de um padrão mais amplo que se repete em outros marcos normativos da educação brasileira. Tal constatação amplia o problema para o campo jurídico e institucional, mostrando a invisibilidade desses elementos, como observam Costa e Leal:

Não encontramos o termo biblioteca de forma explícita na maioria dos textos legais que abordam sobre a educação, como a LDB, e infelizmente ainda precisamos subentender que ali num determinado parágrafo ou artigo podemos encaixar a biblioteca em alguns serviços e funções discriminados que cabem ou poderiam caber a atuação do bibliotecário e da biblioteca. Como no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988, p. 137-138), que lista os princípios norteadores da educação, dos quais se dá destaque aos incisos II e VII, por tratarem, respectivamente, da “liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” e da “garantia de padrão de qualidade.” (Costa, Leal, 2023, p. 25-26)

Para Costa e Leal (2023), a inexistência da nomenclatura “biblioteca” ou “bibliotecário” na maioria dos textos legais foi mais que uma surpresa: foi motivo de indignação, sobretudo considerando que a primeira biblioteca brasileira data de 1810 e que a primeira LDB foi criada apenas em 1961, o que revela mais de um século e meio sem um reconhecimento legal explícito desse espaço educativo. Os autores concluem que, cabe a nossa imaginação ou a nossa suposição supor que “estamos sendo contemplados de alguma forma”.

Essa proposta evidencia o quanto a biblioteca permanece em uma posição de invisibilidade institucional, demandando um esforço contínuo de defesa e afirmação de seu papel no contexto educacional. Essa omissão perpetua uma visão restrita da biblioteca como mero suporte infraestrutural, dificultando sua integração aos processos de ensino e aprendizagem e limitando seu potencial como espaço formativo, cultural e crítico.

Os Institutos Federais, como vimos anteriormente, reúnem em uma mesma instituição diferentes níveis e modalidades de ensino - Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial e Continuada (FIC). Essa configuração multifacetada exige que suas bibliotecas atendam a demandas igualmente diversas, o que lhes confere características híbridas, situadas entre os modelos escolar, universitário e especializado.

Essa natureza multifacetada levou autores e profissionais a sugerirem diferentes nomenclaturas, como “mistas” ou “multiníveis”, para designar as bibliotecas dos IFs. A ausência de consenso sobre a terminologia reflete um questionamento mais profundo: a dificuldade de definir a função e a finalidade dessas bibliotecas dentro de um modelo institucional ainda em processo de consolidação. Essa indefinição impacta não apenas a prática cotidiana, mas também a pesquisa científica, dificultando a padronização de descritores e a sistematização de estudos sobre o tema. Dessa forma, reforça-se a percepção de que essas bibliotecas ainda buscam afirmar seu papel em um contexto institucional relativamente recente e em constante transformação (Santos, Gracioso, Amaral, 2018; Martins, 2023).

Dentro do cenário educacional, é fundamental que a biblioteca assuma seu papel pedagógico, transformando-se em um espaço ativo de aprendizagem. Para isso, é necessária a integração efetiva com os conteúdos curriculares e o alinhamento com as necessidades do currículo escolar, em um processo que não ocorre em via única. Trata-se de uma articulação integradora, que deve dialogar com macropolíticas capazes de assegurar essas perspectivas. Como se observa, mesmo diante da falta de reconhecimento formal ou de diretrizes claras,

bibliotecários e estudiosos compreendem e acreditam na relevância de seu papel como mediadores do conhecimento e formadores de leitores críticos, capazes de atuar de forma ética e autônoma no contexto educativo. Para além disso, os profissionais acreditam que:

as bibliotecas são espaços pedagógicos que contribuem com o processo formativo dos estudantes e que ações, que contemplem a pesquisa como princípio pedagógico, permitirão que os estudantes desenvolvam atitudes de investigação, compreendam e atuem no mundo com criticidade e ética. Por isso, a biblioteca deve assumir seu papel pedagógico, fazendo com que o seu potencial seja reconhecido na formação dos estudantes, deixando de ser vista como um lugar de “repositório de livros” e se efetivando como um espaço pedagógico que colabore com o ensino, a aprendizagem e a formação desses sujeitos, sendo um elo integrador entre a sala de aula e o currículo pedagógico (Martins, Peixoto, 2023, p. 5).

E sabem do papel fundamental do profissional bibliotecário de “conectar os alunos às fontes de informação. Com sua vasta experiência em pesquisa, organização e análise de dados, os bibliotecários têm a capacidade de auxiliar os alunos na busca por informações precisas e na avaliação crítica das fontes” (Martins, Peixoto, 2023, p. 6).

Portanto, como destaca Perrotti (2023), esse cenário evidencia um “hiato” estrutural entre biblioteca e educação, que compromete não apenas o fortalecimento da profissão, mas também o potencial formativo da biblioteca. Esse distanciamento se agrava quando a biblioteca é compreendida apenas como depósito de acervos ou mero apoio logístico, em detrimento de sua natureza como espaço de cultura, memória e construção cidadã.

A colaboração entre professores e bibliotecários é essencial para a eficácia do processo educativo; contudo, em muitos casos, essa parceria é incipiente ou inexistente, ocorrendo apenas de forma esporádica e sob demanda dos professores. Reconhecer e valorizar seu papel pedagógico e integrador é essencial para que a biblioteca contribua efetivamente com o ensino, a aprendizagem e a formação crítica dos estudantes, consolidando seu papel como elo entre a sala de aula, o currículo pedagógico e a mediação do conhecimento (Martins, 2023; Costa, Leal, 2023).

A ausência de reconhecimento normativo e institucional reforça a percepção da biblioteca como elemento periférico no projeto educacional, contribuindo para sua marginalização. Essa invisibilização da dimensão formativa das bibliotecas e de seus profissionais está para além de uma perspectiva administrativa, é política e epistemológica: ela reflete a decisão de conceber a biblioteca como mero recurso auxiliar ou como espaço constitutivo do processo educativo.

Ao situar a biblioteca como instituição social, atravessada por disputas históricas e simbólicas, compreende-se seu potencial como território pedagógico, cuja relevância precisa

ser constantemente afirmada e disputada. Nessa perspectiva, o papel pedagógico das bibliotecas não é dado a priori, mas construído na ação cotidiana, na mediação e na articulação com os sujeitos e comunidades que delas participam.

Superar o hiato entre Biblioteca e Educação, conforme argumenta Perrotti (2023), exige uma revisão epistemológica da Biblioteconomia, deslocando-a da ênfase exclusiva no técnico e no organizacional para uma concepção ampliada que reconheça o valor formativo, cultural e político de suas práticas.

Isso implica pensar a biblioteca não apenas como guardiã da memória, mas como espaço de circulação e produção de narrativas, dispositivo de resistência frente às desigualdades e locus de democratização do conhecimento. Nesse sentido, a questão fundamental se coloca: se a atuação da bibliotecária carrega dimensão formativa, ética e política, qual é, afinal, o lugar da biblioteca no campo educacional? E de que forma bibliotecas e seus profissionais podem afirmar seu papel pedagógico, articulando técnica e mediação cultural, infraestrutura e prática social, memória e inovação?

A resposta parece simples, se apenas trazermos a *locus* que foi construído no decorrer dos parágrafos: O lugar da biblioteca no campo educacional, se configura como espaço ativo de aprendizagem e formação cidadã. Bibliotecas e seus profissionais podem afirmar seu papel pedagógico ao atuarem como mediadores do conhecimento, articulando a dimensão técnica da organização da informação com a dimensão cultural e ética da mediação educativa. Isso envolve promover competências de leitura, letramento informacional, pesquisa e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que garantem acesso equitativo à informação e à memória coletiva.

No entanto, sabemos que a biblioteca se torna locus de resistência frente às desigualdades, dispositivo de democratização do saber e espaço de construção de identidades e narrativas individuais e coletivas. A atuação da bibliotecária ou do bibliotecário, portanto, é inseparável do potencial formativo do espaço: enquanto profissional capacitado para orientar, selecionar, organizar e contextualizar a informação, ele conecta os estudantes aos conteúdos curriculares, às práticas de pesquisa e às experiências culturais, promovendo um aprendizado que transcende a sala de aula e consolida a biblioteca como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Essa reflexão conduz inevitavelmente ao debate sobre a identidade profissional. O lugar da biblioteca ainda é objeto de disputa - ora reconhecido como estratégico para a formação, ora reduzido à dimensão técnica e infraestrutural - e a mesma tensão atravessa a imagem social dos bibliotecários. Historicamente, a profissão oscilou entre o guardião silencioso do acervo e o mediador de saberes, revelando o desafio de afirmar uma identidade que combine competência

técnica com dimensão pedagógica e social. Diante de uma sociedade hiperconectada e permeada pela desinformação, a identidade do bibliotecário exige assumir o papel de formador crítico, curador de conteúdos e articulador de experiências de aprendizagem. Assim, discutir o lugar da biblioteca no campo educacional não se restringe à infraestrutura ou à legislação; trata-se de afirmar o protagonismo de seus profissionais como sujeitos de formação e agentes de transformação social.

5.2 A identidade profissional em questão

A compreensão de identidade é um campo multifacetado que abrange dimensões psicológicas, sociais e culturais. Refere-se à maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos em relação a seus grupos sociais, experiências e contextos históricos. A identidade não é uma entidade fixa; trata-se de um processo dinâmico, construído ao longo do tempo e influenciado por múltiplas forças, incluindo cultura, história e interações sociais. Como destaca Delgado (2010, p. 47), “são atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, crenças e valores, remetendo a um elenco de variáveis em permanente construção”.

Dubar (2005) complementa que a identidade de uma pessoa

é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações (Dubar, 2005, p. XXV).

Os indivíduos constroem múltiplas identidades, atravessadas por dimensões individuais e coletivas, que se constituem em contextos sociais marcados por interações, pertencimentos e distinções. A identidade, portanto, não é uma essência estática, mas uma construção situada, que emerge na tensão entre semelhanças e diferenças, entre o eu e o outro, entre o sujeito e os grupos aos quais se vincula. Essa construção identitária, como veremos a seguir, está imersa em relações de poder e mediada por normas sociais que regulam o pertencimento e a diferença.

A diferença e o sentimento de pertencimento seriam, pois, produzidos em situações ou contextos em que indivíduos orientam suas ações a partir de outros indivíduos com os quais mantêm relações de disputas mediadas por normas. São estas relações produzidas na e por meio das situações ou contextos que nos ajudam a pensar os processos identitários como relações de poder, porque nos permitem perceber as circunstâncias em que ocorrem às interações, tanto no

que diz respeito à liberdade e autonomia dos participantes quanto às formas de coerção social (Ennes; Markon, 2014).

Assim, torna-se necessário compreender a identidade em sua pluralidade, como algo que se constrói nas fronteiras entre o pessoal e o coletivo, entre o singular e o múltiplo, sem se reduzir a uma única filiação ou marcador social. Para Dubar (2005) a identidade é, assim, o produto das sucessivas socializações pelas quais o sujeito passa, incorporando experiências, valores e expectativas que podem confirmar ou tensionar suas referências anteriores. O autor afirma que essa construção identitária combina dimensões biográficas e relacionais. De um lado, a identidade é uma narrativa para si, que permite ao sujeito dar sentido à própria trajetória, projetar futuros possíveis e reinterpretar o passado. De outro, é também uma identidade para o outro, atribuída pelas instituições e pelos grupos sociais que reconhecem ou rejeitam o indivíduo em determinadas categorias. Quando há dissonância entre essas duas dimensões, emergem estratégias identitárias que buscam restabelecer o equilíbrio, reconfigurando tanto a autoimagem quanto a relação com o meio social.

Isto é, as múltiplas raízes do ser humano, seja familiar, étnica, regional, nacional, religiosa, partidária, ideológica e cultural, contribuem para sua totalidade e representam processos diversificados de seu viver. Essa complexidade revela como a identidade é um processo de construção pessoal quanto uma reflexão das interações sociais e culturais que moldam nossa existência (Delgado, 2010).

Nesse aspecto, Halbwachs (2004) sugere que a identidade é moldada e sustentada pelas memórias que retemos ao longo da vida. Cada período de nossas vidas contribui com lembranças específicas que revisitamos continuamente, e essas memórias, ao serem repetidamente evocadas, reforçam a sensação de continuidade em nossa identidade. Assim, para o autor as lembranças funcionam como âncoras que nos conectam ao nosso próprio passado, criando uma narrativa coerente de quem somos. Esse processo de relembrar e reinterpretar momentos faz com que nos vejamos como um "eu" que, apesar das mudanças e transformações, mantém uma filiação contínua ao longo do tempo.

Hall (2006, p.13) discute a identidade a partir de diferentes concepções de sujeito ao longo da história. Ele destaca o Sujeito do Iluminismo, caracterizado como um indivíduo unificado, centrado e dotado de um núcleo interno constante e estável ao longo da vida, com capacidades de razão, consciência e ação. Em seguida, apresenta o Sujeito Sociológico, que reflete a complexidade do mundo moderno, em que identidade é moldada e transformada pela interação com a sociedade e as pessoas ao redor, que transmitem valores e significados culturais. Por fim, aborda o Sujeito Pós-Moderno, que não possui uma identidade fixa e estável,

mas sim múltiplas identidades contraditórias e fluidas, que são constantemente formadas e reformuladas de acordo com as interpelações dos sistemas culturais que nos cercam. Essa concepção de sujeito fragmentado e em constante transformação reflete melhor as características das identidades contemporâneas.

Essas reflexões sobre a identidade nos permitem compreender que ela não é uma essência imutável, mas um mosaico em constante transformação, formado pela interação entre o individual e o coletivo, o passado e o presente, o pessoal e o cultural. Nesse bojo, é fundamental destacar a identidade do profissional bibliotecário à luz do paradigma informacional, que emergiu com o advento TDCIs. Esse cenário impacta significativamente a prática bibliotecária, exigindo uma adaptação contínua às demandas digitais e aos desafios da era da informação.

A socialização profissional em contextos de mudança constitui um processo dinâmico, marcado por tensões entre a identidade que o indivíduo constrói para si e a identidade que lhe é atribuída pelas instituições. Dubar (2005) afirma que desde o final dos anos 1960 e 1970, as transformações econômicas, tecnológicas e organizacionais desafiam as formas tradicionais de integração no trabalho, deslocando o foco da simples “formação” para um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução identitária. Nessa perspectiva, a identidade profissional passa a ser vista como resultado de negociações permanentes entre a trajetória biográfica e os atos de reconhecimento ou exclusão provenientes do meio social. As chamadas “crises de identidade” são, assim, sintomas das descontinuidades provocadas por mudanças que exigem do indivíduo estratégias identitárias para recompor o equilíbrio entre o que ele é para si mesmo e o que é para o outro.

Nesse contexto, Dubar (2005) propõe o conceito de trajetórias formativas, entendendo os percursos profissionais como construções biográficas atravessadas por múltiplas socializações. Essas trajetórias não se limitam à simples aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolvem rupturas, reconfigurações e negociações identitárias ao longo do tempo. Ao articular dimensões subjetivas (como a narrativa de si e os projetos pessoais) e objetivas (como o reconhecimento institucional e social), as trajetórias formativas permitem compreender como os indivíduos reinterpretam seu passado, projetam futuros possíveis e negociam pertencimentos dentro do ambiente de trabalho.

As pesquisas de Dubar (2005) apontam quatro configurações identitárias típicas que ilustram os desafios contemporâneos da socialização profissional: a identidade de executor “estável”, ameaçada de exclusão pelas novas exigências de competência e formação; a identidade de operário por ofício, que se vê “bloqueada” diante da desvalorização do saber

técnico especializado e do enfraquecimento dos espaços de reconhecimento coletivo; a identidade de responsável em “promoção interna”, que, embora aparente sucesso na conciliação entre reconhecimento interno e trajetória pessoal, é frágil e vulnerável à competição e à superidentificação com a empresa; e a identidade “autônoma e incerta”, caracterizada por sujeitos sobrediplomados, em busca de autonomia e desenvolvimento pessoal, que usam a formação como vetor para projetos externos ao trabalho. Essas formas identitárias demonstram que a construção da identidade profissional é atravessada por processos de negociação complexos, nos quais o trabalho funciona como espaço privilegiado de socialização, mas também de conflito, redefinindo continuamente o lugar do indivíduo nas instituições e na sociedade.

A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. Também nesse campo abordagens sociológicas importantes contribuíram para precisar os mecanismos da socialização profissional (Dubar, 2005, p. 156).

No caso da Biblioteconomia, essas questões ganham relevância singular, uma vez que o bibliotecário historicamente ocupa uma posição marcada pela invisibilidade social e pelo desconhecimento, por parte do público, de seu papel para além da guarda dos livros. A identidade profissional desse sujeito é atravessada por múltiplos discursos - técnicos, pedagógicos, administrativos e culturais - que ora se complementam, ora entram em tensão. Assim como em outras profissões, a identidade do bibliotecário é fruto de sucessivas socializações: a formação acadêmica, o contato com as instituições onde atua, as políticas públicas de informação e educação, e as transformações tecnológicas que impactam o fazer bibliotecário. Compreender a identidade desse profissional implica reconhecer tanto os processos de reconhecimento institucional quanto as estratégias identitárias que o bibliotecário desenvolve para afirmar sua relevância social em um cenário de constantes mudanças.

A capacidade de integrar competências tecnológicas, sociais e culturais se torna essencial para a construção da identidade profissional da biblioteconomia, refletindo a necessidade de não apenas gerenciar acervos, mas também atuar como mediadores de informação em ambientes cada vez mais dinâmicos e interconectados. Assim, a identidade da bibliotecária e do bibliotecário é construída por suas experiências, trajetórias formativas e pelo contínuo desafio de conciliar sua narrativa de si com o reconhecimento do outro (Dubar, 2005).

Silva (2008, p. 33) afirma que “construídas ao longo dos séculos, as identidades profissionais representam um comportamento coletivo em que os indivíduos de uma categoria profissional são interdependentes e compartilham experiências semelhantes”.

Nesse processo de construção da identidade, o compartilhamento das trajetórias biográficas torna-se fundamental, pois permite que os profissionais se reconheçam em suas vivências comuns, fortalecendo laços e criando um senso de pertencimento. Ao trocarem experiências, esses indivíduos não apenas reafirmam sua identidade coletiva, mas também enriquecem sua prática, promovendo uma reflexão crítica sobre suas atuações e desafios. Assim, a narrativa compartilhada contribui para a construção contínua da identidade profissional, permitindo que as bibliotecárias e os bibliotecários se adaptem e se reinventem diante das mudanças do contexto social e tecnológico em que estão inseridos.

As mudanças organizacionais, sociais e paradigmáticas influenciam diretamente nos processos identitários dos profissionais. Reis (2023) destaca que a construção da identidade profissional resulta da interação entre o indivíduo e seu contexto social. Isso indica que a identidade não é apenas uma construção fixa, mas pode ser continuamente reformulada à medida que o profissional escolhe novos ambientes e grupos para se engajar. Portanto, os processos identitários da bibliotecária e do bibliotecário se tornam um reflexo das interações sociais e das novas exigências do paradigma informacional, de um novo contexto de atuação e das possibilidades emergentes de constantes processos de formação identitários como recurso de ressignificação na vida e trajetória profissional desses profissionais.

6. RETRATOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

*“Cada palavra é uma tentativa de eternizar o instante em que o vivido se fez relato”
(a autora).*

Neste capítulo é apresentado a análise compreensiva-interpretativa realizada a partir dos relatos (auto)biográficos de bibliotecárias do IFNMG. O texto foi estruturado em dimensões temáticas que emergiram ao longo da pesquisa, permitindo compreender como os sujeitos configuram suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional.

A partir dos três tempos da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014) pré-análise, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva, foi possível articular a singularidade das narrativas à totalidade do corpus, destacando recorrências, tensões e sentidos que se entrelaçam entre o vivido e o narrado.

As dimensões temáticas identificadas não se apresentam como categorias estanques, mas como campos de sentido em constante diálogo, nos quais vida, formação e profissão se imbricam, revelando processos de constituição identitária, de construção de saberes e de elaboração de experiências. Essa leitura busca, portanto, compreender o modo como as trajetórias individuais se conectam às dinâmicas institucionais e históricas que atravessam o fazer bibliotecário no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

6.1 Dimensões temáticas

Para fins de organização didática e metodológica, as dimensões temáticas foram apresentadas em subtópicos, o que possibilita visualizar de modo mais nítido os relatos, assim como as implicações e discussões dentro de cada dimensão. Essa opção visa também respeitar a natureza processual e interpretativa da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, que se constrói na articulação entre memória, experiência e narrativa.

6.1.1 Dimensão Pessoal, familiar e escolar

A dimensão pessoal, familiar e escolar abrange a análise das experiências vividas na infância e na adolescência pelas bibliotecárias, bem como os significados atribuídos a esse período no conjunto de suas trajetórias de vida, com ênfase nos sentidos construídos a partir do início do percurso escolar. Cinco das bibliotecárias viveram a infância em contextos rurais ou

interioranos, marcados por experiências de convivência comunitária com vizinhos e familiares, enquanto apenas uma relatou ter crescido em ambiente urbano. As famílias são frequentemente narradas a partir dos laços de afeto, solidariedade e partilha que as constituem, nos quais se constroem as primeiras referências de cuidado, pertencimento e aprendizado. Esses vínculos acompanham as bibliotecárias ao longo de suas trajetórias de vida e atravessam, de modo muitas vezes silencioso, suas escolhas e práticas profissionais.

A análise dessa dimensão evidencia que as trajetórias das bibliotecárias do IFNMG se constituem a partir de experiências situadas, atravessadas por contextos sociais, culturais e históricos que incidem diretamente sobre a formação da identidade e da prática profissional. Essas experiências, quando narradas, não se apresentam como relatos factuais ou meramente descritivos, mas como construções reflexivas por meio das quais os sujeitos atribuem sentido ao vivido, articulando passado, presente e projeto de si, configurando aquilo que Ricoeur (1997) compreende como identidade narrativa.

Assim, a identidade narrativa das bibliotecárias emerge como um processo dinâmico, situado historicamente, atravessado por condições institucionais, sociais e culturais, mas também por escolhas, expectativas e sentidos atribuídos retrospectivamente às experiências, funcionando a narrativa como dispositivo de inteligibilidade da trajetória profissional e formativa e da constituição dessas sujeitas como bibliotecárias e educadoras (Ricoeur, 1994, 1997).

Lídia, de 36 anos de idade, teve a infância marcada pela separação dos pais antes mesmo de seu nascimento, sendo criada pela avó materna a partir dos cinco meses de idade. Com o falecimento da avó, quando tinha dez anos, passou a viver sob os cuidados da tia, irmã de sua mãe, a quem considera verdadeiramente como mãe. Apesar das limitações financeiras, que ela descreve com humor como: *“Então, assim, apesar de toda a dificuldade, minha infância foi muito boa, foi muito alegre, de muitos aprendizados, na verdade. De amadurecimento, de ver a realidade que a gente vive”* (Lídia, 2025).

A trajetória de Nice, de 34 anos de idade, mudou-se com cerca de dois ou três anos para uma cidade grande, em Minas Gerais, onde sua família passou a residir. É uma entre sete filhos criados pela mãe, que sempre trabalhou como empregada doméstica ou diarista. As lembranças desse período são permeadas por afeto, mas também pela consciência das limitações materiais e pelos *“períodos muito difíceis”* enfrentados pela família, do qual Nice não gosta de se lembrar *“Quando eu penso na infância, eu penso em algumas sensações que eu não gostaria de reviver, então, prefiro ser adulta”* (Nice, 2025).

A trajetória de Edson, de 40 anos de idade, está vinculada ao ambiente rural, onde viveu até a quinta série (sexto ano em 2026). A infância, vivida com inocência e pouco contato com a zona urbana, é lembrada como um período tranquilo e feliz *“nunca me faltou nada, só não tinha mesmo esse contato com a cidade”* (Edson, 2025). A figura central de sua formação foi a mãe, professora alfabetizadora, que o acompanhou de perto nos primeiros passos da vida escolar. Ela foi sua professora na primeira e na segunda série (terceiro ano em 2026), sendo a responsável por ensiná-la a ler e escrever, estabelecendo um elo entre o aprendizado, o afeto e o ambiente familiar.

Laura, de 45 anos de idade, é a mais velha de quatro irmãs e descreve sua infância, vivida no interior de Rio São Francisco, como um período de alegria e boas lembranças. Nas palavras de Laura:

A minha infância foi uma infância maravilhosa, porque eu cresci em Rio São Francisco, interior, do qual eu passei no concurso no futuro. Bem distante da infância, mas a minha infância foi... Eu sou a mais velha de quatro irmãs, a minha mãe era professora, e foi uma infância muito alegre, apesar de ser muito tímida, extremamente tímida. Eu não era uma criança comunicativa, muito pelo contrário (Laura, 2025).

A presença da mãe, que era professora, marcou essa fase de sua vida, associando o ambiente familiar ao universo escolar, incluindo influenciando no seu desejo de se tornar professora um dia.

Rubens Borba de Moraes, de 41 anos de idade, nasceu em uma grande capital, mas suas origens estão ligadas à zona rural no Norte de Minas, de onde sua mãe é natural, para o qual a mãe retornou após ser resgatada da capital por seu pai e padrinho devido a conflitos conjugais. A partir dos três ou quatro anos de idade, Rubens passou a viver no campo, sob os cuidados da mãe solo e dos avós, e não manteve mais convivência com o pai, que fazia visitas esporádicas na década de 1990, a última por volta de 1996 ou 1997. O pai faleceu antes dos anos 2000, em situação de vulnerabilidade, decorrente do alcoolismo e de problemas de saúde.

Rubens recorda esse período, ressaltando o equilíbrio entre simplicidade e alegria que caracterizava sua vida no campo:

A minha lembrança de infância é lá, no sítio[suprimido], eu tenho boas lembranças, eu sempre fui uma criança muito comunicativa e muito ativa, essa é uma lembrança que eu tenho e que as pessoas falam. Eu sempre fui muito ativo e muito esperto, por assim dizer. Eu morava lá na roça, então eu lembro de sair de pescar, eu sempre fui bem na escola, até dava trabalho porque eu era inquieto e tal. Esse período... vamos tentar alguns marcos... eu lembro até a escola, a quarta série, eu tenho uma boa lembrança, eu estudava lá na escola, a escola inclusive era bem na terra do meu avô (Rubens, 2025)

O relato evidencia uma infância atravessada por limitações materiais, mas permeada por afeto, liberdade e forte senso de pertencimento comunitário, em que o ambiente rural e a convivência familiar desempenharam papel central em sua formação.

Por fim, Voline Cardim, 31 anos de idade, é a filha do meio de dois irmãos, nasceu em uma capital, mas se mudou para o interior de Minas Gerais, ainda muito pequena. Voline conviveu com os livros como parte natural do cotidiano, cercada por uma biblioteca em casa que refletia o ambiente leitor de sua família. Seu pai, engenheiro agrônomo aposentado, é descrito como um leitor contumaz, sempre com um livro nas mãos, e os presentes que recebia com frequência também eram livros, reforçando o vínculo afetivo e simbólico com a leitura desde a infância.

Sobre sua infância, Voline recorda um tempo de liberdade e convivência comunitária: *“Tranquila. Bem diferente de hoje em dia. A gente estava o tempo todo na rua. Não lembro a gente ficar dentro de casa. Estava o tempo todo na rua. É isso. Brincadeira. A gente brincava muito, inventava as brincadeiras. As brincadeiras de elástico, de pular corda, de Bets”* (Voline, 2025).

Essas vivências iniciais tecem o processo de constituição dos sujeitos, orientando seus modos de ler, aprender e significar o mundo. Ao revisitar suas infâncias, as bibliotecárias evidenciam como os vínculos afetivos, as experiências familiares e as condições socioeconômicas configuram suas percepções sobre o mundo que habitam e influenciam a maneira como compreendem suas trajetórias e contextos culturais na atualidade.

O ato de narrar a própria trajetória configura-se como um processo de biografização, entendido como uma operação simbólica na qual o sujeito organiza e interpreta suas experiências, transformando acontecimentos em elementos constitutivos de sua formação (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2012). As narrativas que recuperam infâncias marcadas por desigualdades sociais, precariedade material e dificuldades de acesso à escolarização revelam que o vivido é ressignificado à luz do presente, produzindo uma leitura crítica das condições estruturais que atravessaram esses percursos. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Souza (2006; 2014), ao afirmar que a narrativa de vida permite uma análise compreensiva-interpretativa, na qual a temporalidade biográfica explicita a articulação entre experiência individual e contexto social.

Nesse movimento de rememoração, emergem não apenas lembranças, mas também reflexões críticas sobre as desigualdades e os desafios enfrentados, reafirmando a infância como

um espaço formador de sentidos que continua a reverberar em suas vidas adultas e profissionais. Lídia narra de sua infância com carinho, união e partilha familiar:

Então, assim, a minha infância foi difícil, porque nós somos pobres. Mas de muito carinho, de muito compartilhamento da família, de estar todo mundo unido, quem realmente estava. Eu cresci com meus primos como meus irmãos. E fui criada ainda pela minha tia e minhas outras tias, que moravam, porque a gente morava todo mundo num terreno só. (Lídia, 2025).

Na adolescência, Lídia precisou lidar precocemente com as exigências da vida adulta. Ao concluir o Ensino Médio, iniciou a busca por trabalho para contribuir com o sustento da família e garantir sua própria autonomia, já que não tinha condições financeiras de ingressar imediatamente na universidade. Ela relata:

Foi um pouco difícil, porque eu terminei o ensino médio. E, assim, como eu não passei no vestibular, então, eu tinha que começar a trabalhar, porque a gente não tinha condições, eu também não podia ficar parada. Então, a partir disso, eu comecei a procurar emprego e, realmente, acabei encontrando. E, frequentando a biblioteca pública, a bibliotecária falou que tinha uma vaga, eu ia trabalhar na empresa privada e que era me levar ao currículo lá. Então, eu fui lá, fiz a entrevista, comecei a trabalhar (Lídia, 2025).

Essa mudança marcou um ponto de virada em sua trajetória, pois foi justamente a partir da experiência na biblioteca pública que Lídia passou a se aproximar do universo da Biblioteconomia, o que influenciou diretamente suas decisões futuras quanto aos estudos e à carreira que desejava seguir.

Já Nice reconhece que falar sobre a infância é difícil, justamente por rememorar um período permeado por privações e dificuldades financeiras. Ela admite que parte de suas lembranças pode ter sido modificada pelo próprio desejo de esquecer, que pode ser uma forma de proteger-se das sensações e experiências dolorosas que marcaram aquele tempo.

Aliás, já começou no tópico difícil, pelo menos para mim, porque eu tenho o costume de falar que eu não gostaria de voltar para a infância, porque tem muita gente que fala. É comum as pessoas falarem que gostaria de ser criança de novo, para não ter preocupações, não sei o que, mas para mim não é verdade isso não, não gostaria de ser criança de novo não, porque eu acho que a minha vida melhorou muito depois que eu fiquei adulta, então a gente lá em casa quando criança, eram muitos filhos, eu tenho muitos irmãos, e só a minha mãe que cuidou de todo mundo, então aí a gente teve períodos muito difíceis, acho que tem muita coisa que eu nem lembro também. Nem quero lembrar do que eu já lembro, já acho ruim, mas assim, tem lembranças boas também, mas na maior parte do tempo não gostaria de voltar, porque também fica... a gente não lembra de muitas coisas porque os detalhes a gente esquece. Mas eu acho que tem muitas sensações que você não esquece. (Nice, 2025)

Nice reconhece, ao narrar, que poderia ter se beneficiado de “escolas melhores”, mas as possibilidades estavam limitadas pelas condições materiais da família. Suas lembranças revelam a consciência crítica, construída na vida adulta, sobre as fragilidades estruturais da educação pública que vivenciou na infância e adolescência:

Eu acho que eu poderia ter me beneficiado muito de escolas melhores. Mas a gente não tinha condição, sempre estudou na escola que tinha. Mas também estudei em lugares que eu gostei, que eu lembro com carinho, mas a gente sabe que tem esses problemas. Só depois de adulto que eu fui descobrir que muitos dos meus professores, eles não eram efetivos. [...] Essas coisas a gente descobre depois. (Nice, 2025).

Ela relembra a falta de professores, a rotatividade constante e a precarização dos vínculos docentes, professores contratados que se afastavam por estudos ou substituições, percebendo apenas mais tarde como essas lacunas influenciaram sua formação escolar e o acesso desigual à educação.

Rubens relembra sua adolescência marcada por privações e pela “*situação socioeconômica da gente muito ruim*” (Rubens, 2025), reconhecendo que, embora tenha sido um aluno responsável, as dificuldades materiais deixaram marcas.

Ele recorda episódios dessa escassez, como o momento em que precisou improvisar uma calça: “*eu lembro de ter que cortar do lado da calça, porque ela estava ficando muito apertada e eu não tinha outra calça [...] foi uma forma que eu encontrei de fechar o zíper*” (Rubens, 2025). Outro episódio marcante ocorreu no Ensino Médio, quando deixou de ir a uma festa na cidade por vergonha “*eu lembro de não ir para a festa porque eu não tinha roupa, a roupa que eu tinha, eu não achava que era adequada para ir [...] foi um negócio triste, quando eu olho para trás, eu lembro disso, e aquilo me machucou*” (Rubens, 2025).

No que se refere à escolarização, determinadas vivências assumem o estatuto de experiências formadoras por terem afetado profundamente os sujeitos. As lembranças, revisitadas com o olhar adulto, ganham novos significados. Conforme Bondía (2002), a experiência não se define pelo simples acontecimento, mas por aquilo que toca, atravessa e transforma o sujeito. Episódios de exclusão, silenciamento ou inadequação no espaço escolar, na vida cotidiana, ou em outros ambientes sociais (família, amigos, namoro, etc), quando revisitados narrativamente, revelam-se como experiências que contribuíram para a construção de sentidos associados à biblioteca como espaço de acolhimento, silêncio e pertencimento. Esse processo reflexivo permite transformar vivências em aprendizagem, configurando trajetórias de formação, conforme aponta Josso (2004).

Rubens compreende que o que parecia uma rotina natural foi, na verdade, expressão da desigualdade estrutural que marcava sua comunidade:

É que na época, a gente fazia o que tinha que fazer [...] só que hoje eu olho para trás, muitas coisas que aconteceram lá, que eu não fazia a menor ideia, acabam marcando o restante da vida da gente. Então esse momento de ruptura, que na época eu não fazia... Eu lembro de chorar, de me emocionar, e dar tchau para eles, mas continuo a minha jornada porque era aquilo que tinha que fazer. Eu não sabia que ali marcava um período importante na minha vida com relação a essa questão do convívio, com as pessoas, com os amigos e tal, porque eu vou sair de lá em 2002, vou para a casa da minha tia, o que foi muito bom, porque eu fui acolhido, era um lugar seguro, só que eu acabo rompendo com essa... Hoje isso faz sentido para mim, na época eu só vivia, não pensava sobre isso, mas há uma ruptura ali, eu paro de conviver com os amigos, com as pessoas que eu tinha convívio, que eu sabia, que eu confiava, e passo para um lugar, eu vou morar na periferia de [suprimido] (Rubens, 2025).

O momento de sua partida para uma grande capital, em 2002, quando completou 18 anos de idade, é narrado como um ponto de inflexão, um gesto necessário, mas doloroso: “foi no dia 2 ou dia 4 de maio [...] eu lembro de despedir da minha avó, de minha mãe me acompanhar até a rodoviária lá em [suprimido] [...] e esse momento me marca” (Rubens, 2025). Ao ver seus amigos da infância pela janela do ônibus, sentiu o peso da separação: “eu lembro de olhar pela janela, e eles me veem, eu dou tchau, e esse momento me marca [...] acho que é uma ruptura” (Rubens, 2025).

Ao revisitar essa cena, Rubens a interpreta com emoção e consciência crítica, reconhecendo a dureza da desigualdade e a força simbólica da migração: “eu olho aquilo como uma violência [...] a gente aceita muita coisa, a gente aceita a desigualdade como se fosse algo natural, e não é natural” (Rubens, 2025). Sua narrativa, permeada por dor, ternura e lucidez, evidencia o quanto a pobreza, o trabalho da mãe solo e a migração atravessaram não apenas sua trajetória, mas também sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo.

Laura relata um momento decisivo em sua trajetória, quando decidiu deixar sua cidade natal em busca de trabalho e autonomia. Diante das dificuldades financeiras e de um convívio familiar conturbado com o pai e a falta de emprego:

Eu não conseguia trabalho. Pedi emprego em sacolão, supermercado, assim. Eu desejava trabalhar, só que eu não conseguia. Aí, eu os colegas todos indo embora, os que formaram comigo, conseguiram ir embora e minha mãe não tinha condições de bancar. Só que minha avó veio nesse período, um ano antes, 98 ela veio. Foi morar em [suprimido]. E eu me vi e não tinha muita vontade de sair. Não para estudar, para trabalhar. Aí eu conversei com minha mãe e falei olha, eu preciso trabalhar. Urgente. E eu já estava dando trabalho. Eu já estava dando trabalho com a questão familiar do meu pai. Nós dois, a gente não estava cabendo mais na mesma casa. Como ele não trabalhava, eu achava aquilo muito injusto. Aí, eu estava dando trabalho para ela, também por causa disso (Laura, 2025).

Ela descreve o desejo urgente de mudar de vida: *“Aí, eu tive uma conversa com ela e falei me dá uma chance, eu preciso. Eu preciso. Eu preciso tentar. Aí, ela me ouviu. Eu não sei se ela conversou com alguém. Graças a Deus, ela me ouviu”* (Laura, 2025). Sua mãe, após ouvi-la, permitiu sua partida. Laura recorda com nitidez esse episódio: *“E a gente saiu e ela me deu uma mala. Uma bolsa. Não esqueço da cor da bolsa. Uma bolsa cinza e duzentos reais, na época. Foi o dinheiro que eu saí de [suprimido]”* (Laura, 2025).

A partir daí, iniciou uma trajetória de enfrentamentos e superações, vivendo de favor e trabalhando em um salão de beleza. Ela rememora com honestidade e dor as condições precárias desse início:

Aí, eu fui tocar a vida. Eu morei de favor, eu trabalhei no salão. Quando eu trabalhava no salão, eu morei numa casa que a pessoa era casada e o marido só vinha no final de semana. Aí, no final de semana eu tinha que dar linha, eu não podia ficar lá. Aí, eu dormia naquela caminha estreitinha de depilar. Foi uma vida bem sofrida. Mas valeu a pena (Laura, 2025).

Seu relato revela não apenas a dureza das condições materiais, mas também a força e a determinação em buscar independência, evidenciando como o desejo de autonomia e a coragem para enfrentar a incerteza marcaram profundamente sua trajetória pessoal e profissional.

Voline relata o choque cultural e social que vivenciou ao se mudar de uma escola particular para uma escola pública rural em uma capital, descrevendo um contexto de grande desigualdade e vulnerabilidade social. A transição para a nova realidade escolar foi marcada por contrastes: *“quando eu vinha, eu fui estudar em uma escola pública rural. Então, era outra realidade, porque eram alunos que iam para a escola, às vezes, para lanchar. Eram meninos que repetiam de ano para poder ter o lanche da escola, porque em casa não tinha”* (Voline, 2025).

Além do impacto causado pelas diferenças sociais, Voline também expressa o sentimento de perda da liberdade que antes caracterizava sua infância no interior: *“para mim mesmo foi muito difícil, porque era uma cidade grande, a gente não podia sair de casa [...] e perder a liberdade também, porque só ficava em casa, não podia mais ir para a rua”* (Voline, 2025). Seu relato revela como o deslocamento geográfico também representou uma ruptura, assim como o descrito por Rubens.

Esse deslocamento também produz fatores de choque de realidades culturais entre o campo e a cidade. Edson narra as dificuldades de adaptação ao deixar a zona rural para continuar os estudos na cidade, descrevendo o processo como uma experiência dolorosa e traumática. Protegida durante toda a infância em um ambiente familiar acolhedor e comunitário, ela se

deparou, de repente, com um contexto urbano, para ela hostil e desconhecido: *“Então, até quando eu fui continuar os meus estudos na cidade, eu tive muita dificuldade para me adaptar, sofri muito bullying, passei por muita coisa, por conta dessa proteção toda que eu tive durante a minha infância, assim”* (Edson, 2025).

O contraste entre os dois mundos foi marcante. No campo estudava em uma turma com apenas seis ou sete colegas, todos próximos. Edson, enfrentou uma realidade completamente diferente:

Terrível. Eu odiei, né? Há outros traumas que eu trato até hoje na terapia. Sério mesmo. Não, eu sofri muito bullying porquê da Roça, e eu era completamente, assim, eu não sabia o que era um palavrão, não tinha, porque lá eu convivia com a minha família e uma das pessoas lá da Roça, da Zona Rural, então era... que era quase todo mundo meio que parentes também. Quando não é parente, é muito próximo, assim, todo mundo era uma comunidade muito próxima. Aí, então, eu fui para a cidade, cheguei lá. Na minha turma lá na Roça, tinha seis, sete coleguinhas. Chegamos na cidade, 40 colegas numa sala só. Convivências totalmente diferentes da minha. Então, eu era muito boba, muito, muito inocente, muito boba. Então, eles faziam muito bullying comigo. E aí, eu sofri muito, eu fiz de tudo para sair dessa escola (Edson, 2025).

O sofrimento foi tão intenso que ela chegou a provocar a própria reprovação para poder mudar de escola: *“até tomei uma bomba para poder sair, porque minha mãe não queria me tirar, porque falavam que era a melhor escola pública que tinha [...] Mas eu fui entristecendo lá, sabe? Sempre fui estudiosa, sempre gostei de ler, e lá eu fui até que eu tomei uma bomba”* (Transcrição de Edson). Essa experiência, que ela define como “terrível”, deixou marcas: *“há outros traumas que eu trato até hoje na terapia”* (Edson, 2025).

As trajetórias marcadas por deslocamentos territoriais, especialmente pela migração do campo para a cidade, emergem nas narrativas como experiências de ruptura que reconfiguram modos de vida, afetos e pertencimentos. Para Ricoeur (2007), essas lembranças não se limitam ao plano da interioridade, pois a memória articula reflexividade e mundanidade: recordar um lugar vivido, habitado ou atravessado constitui tanto a memória íntima quanto aquela compartilhada entre sujeitos que dividem experiências semelhantes. O deslocamento territorial, nesse sentido, permanece inscrito na memória como experiência corporal e ambiental, na qual o espaço vivido se vincula imediatamente ao corpo e às formas de estar no mundo.

As narrativas evidenciam que a passagem do meio rural para o urbano implica não apenas adaptação a novos códigos sociais e culturais, mas também a reorganização das referências que sustentam a identidade. Esse processo de transição, atravessado por tensões e perdas, atua como marco interpretativo das trajetórias, influenciando a maneira como as bibliotecárias compreendem seu percurso pessoal e profissional. Conforme propõe Ricoeur

(2007), é nesse entrelaçamento entre espaço vivido, percebido e organizado que a lembrança se constitui, permitindo que experiências individuais se transformem, gradualmente, em memória compartilhada e coletiva.

Outro fator condicionante presente nas narrativas dessa dimensão é o desenvolvimento do hábito de leitura, que tem início no seio familiar, mediado por figuras parentais e pela presença de materiais diversos, que fazem da leitura uma prática social e afetiva. um lugar onde memória, afeto e imaginação se entrelaçam na construção das trajetórias. Os relatos mostram que a presença de livros e o hábito de leitura dos familiares foram cruciais para o desenvolvimento do seu próprio gosto pela leitura:

A mãe de Edson foi a principal influência em sua formação leitora. Professora alfabetizadora, foi ela quem a ensinou a ler e escrever nas primeiras séries. Edson descreve com afeto esse início de vida marcado pela presença da mãe e pela tranquilidade da infância na zona rural: *“Inclusive, ela foi minha professora na primeira e na segunda série, ela que me ensinou a ler, a escrever, como mãe e como professora”* (Edson, 2025).

Edson recorda, com ternura, o cenário doméstico em que a mãe preparava suas aulas:

[...] minha mãe sempre teve muitos livros. Eu me lembro de ficar dentro de uma caixa cheia de livro enquanto ela estava escrevendo, ela fazia os planos para a aula do outro dia [...]. Então ela tinha vários [cadernos]. Então, quando ela estava fazendo esse planejamento, eu pequena, ficava tentando, ela me enfiava dentro de uma caixa de madeira gigante que tinha [...] minha mãe guardava livros. E eu ficava lá dentro, nossa, eu amava” (Edson, 2025).

Ao relembrar os períodos de sofrimento durante a adolescência, Edson reconhece na leitura um espaço de escape e imaginação:

[..] mas o que me chamou, assim, era os livros, que eu sempre fui fascinada. Esse aí foi o meu refúgio. Sempre foi, assim, o meu refúgio mesmo, assim. A partir do momento lá que eu sofri muito bullying na escola e tudo, meu refúgio era esconder na biblioteca, era ficar, era imaginar outra vida através das histórias dos livros, que eu sempre ficava me imaginando nas histórias. Até hoje eu faço isso (Edson, 2025).

Em suas memórias, o gesto de ler está entrelaçado ao gesto de sonhar, um modo de permanecer, reconstruir e significar o mundo. A leitura, para Edson, é a continuidade simbólica da voz da mãe e o lugar onde encontra abrigo diante das adversidades.

A mãe de Laura, professora e leitora assídua, foi a principal influência para o desenvolvimento de seu hábito de leitura:

[...] a minha mãe ela era uma leitora assídua. Então todos os dias antes de dormir ela estava com um livro na cama. Ela estava com o livrinho dela lá, a luzinha acesa

e esse hábito eu herdei dela. Então assim, ela tinha aqueles livrinhos de bolso, de bang-bang, que ela lia muito. E ela lia demais à noite antes de dormir (Laura, 2025).

Na adolescência, embora não tivesse contato com bibliotecas *“eu não tive contato nenhum com a biblioteca [...] eu tinha a biblioteca, não sei como era o funcionamento dela porque eu não era instruída para ir”*, Laura encontrou nos livros o espaço de curiosidade, prazer e autonomia. *“Minha vida mudou com livro”*, afirma. Ela passou a buscar leituras por meio das colegas da mãe, que lhe emprestavam obras variadas, e o hábito se intensificou a ponto de ela registrar cada leitura em sua agenda de adolescente: *“eu colocava os livros que eu tinha lido. Eram assim, 20... eram mais de 20 por ano. E eu lia bastante. Para adolescente, né? Porque adolescente dormia muito depois que chegava da escola. [...] Eu acho que fui uma leitora adolescente bem fiel”* (Laura, 2025). A leitura, para Laura, surge como prática de autonomia e herança afetiva.

Lídia relembra que o incentivo à leitura surgiu em seu próprio lar, mediado por figuras familiares e pelo ambiente afetivo da casa.

A minha tia foi professora dos anos iniciais, que me ensinou a leitura, e lá em casa, também, todo mundo sempre teve um hábito da leitura, como é que tinha gibis, tinha aqueles romances de época, então, eu aprendi a ler a partir dos gostos de gibis, que a minha tia tinha uma coleção, então, a partir disso foi que eu comecei a gostar da leitura também dentro de casa (Lídia, 2025).

Essa influência familiar se somou à mediação de professores que reconheceram seu interesse pelos livros: *“eu fiz muita amizade, principalmente, com os professores de Geografia, professores de Literatura, por saber que eu gostava de leitura, acabaram me emprestando livros [...] então foi uma relação boa”* (Lídia, 2025).

Voline cresceu em um ambiente familiar onde a leitura fazia parte da rotina doméstica e da vida cotidiana. Ela recorda com naturalidade esse convívio:

Sim, gosto muito de ler. A gente estava comentando até esses dias. Meu pai está sempre lendo um livro, mesmo que seja algum livro repetido. A gente tem uma biblioteca em casa também. Tem livros que estão até hoje empacotados. Tem um monte de livros que foi só comprar. Mas todo mundo lê bastante também aqui em casa (Voline, 2025).

Voline reconhece que essa presença do pai enquanto leitor constante exerceu influência direta sobre sua própria formação leitora:

A mãe, por sua vez, também compartilha o gosto pela leitura, mas com preferência por obras de cunho religioso: *“ela gosta mais de ler livros evangélicos”* hábito que reflete a

identidade religiosa da família, composta majoritariamente por evangélicos. Assim, a leitura em sua casa assumia múltiplas dimensões, espiritual, intelectual e afetiva.

Rubens rememora a infância na zona rural como um período de simplicidade e vínculos afetivos intensos, profundamente marcado pela figura materna e pelo valor atribuído à educação. Sua mãe, que começou como professora e depois atuou como servente escolar, era, segundo ele, “impressionante” e via o estudo como algo inegociável: *“o estudar, para ela, não era opção, não era opcional, então ela fazia de tudo para que a gente continuasse estudando”* (Rubens, 2025). Essa postura fez da escola um eixo central de sua formação e garantiu que ele pudesse prosseguir nos estudos, diferentemente de muitos colegas que “acabavam indo trabalhar no corte de cana”.

Embora não tivesse acesso constante a bibliotecas “não, com bibliotecas, nunca, nesse período, não”, Rubens conviveu desde cedo com diferentes materiais de leitura em casa. Ele lembra que *“lá em casa tinha enciclopédias, meu pai, ele gostava muito de ler gibis, então, nessas visitas, ele trazia gibis e deixava lá em casa [...] eu lembro de ter gibis da Turma da Mônica em casa”* (Rubens, 2025). Esses quadrinhos em raros naquele lugar segundo Rubens, tornaram-se um de seus primeiros contatos com a leitura prazerosa.

Além dos gibis, a mãe de Rubens mantinha também os livros didáticos que utilizara para concluir os estudos via supletivo, lembrança que ele descreve com riqueza de detalhes:

minha mãe [...] vai terminar o ensino, a oitava série, via supletivo, aquele universal, lembro até hoje, os livros vermelhos, então, ela tinha um monte desses lá em casa, de matérias mesmo, português e matemática, então, isso a gente tinha, eu tinha acesso a esses materiais lá, que ela estudou [...] acho que foi esse o contato que a gente tinha com livros” (Rubens, 2025).

Esses livros simbolizam para Rubens o esforço da mãe em manter viva a relação com o conhecimento e a importância da escolarização como horizonte de ascensão e dignidade. Ele reconhece como privilégio ter podido estudar sem precisar contribuir para o sustento da casa: *“eu tive o privilégio de não precisar fazer isso, porque a minha mãe falava que o que eu tinha que fazer, o trabalho, era para eu comprar roupa, eu nunca tive a necessidade de trabalhar para eu colocar comida em casa”* (Rubens, 2025).

Nice construiu sua relação com a leitura a partir de um contexto familiar ligado aos livros e revistas que circulavam em casa. Ela recorda que *“em casa eu não tinha livro”*, mas lia *“esses livros, romances de banca, porque minha mãe sempre tinha um em casa, porque as tias emprestavam para ela e ela ficava com o livro por um tempo. E eu lia também [...] Júlia, Bianca, Sabrina... Todos os nomes femininos possíveis. Esses romances de banca. Lia todos,*

revistas velhas que chegavam em casa [...] Atrevida, Capricho, Seleções” (Nice, 2025). Esses materiais, muitas vezes vistos como leitura menor, formaram o alicerce de seu hábito leitor e despertaram nela o prazer de ler ainda na infância.

A mãe de Nice, que “sempre gostou de ler”, foi outra figura determinante. “*Ela lia muito esses romances de banca, que eu li também. E lia outras coisas também, toda vez que tinha alguma coisa em casa, ela estava lendo [...] A minha mãe também não teve oportunidades. Ela voltou a estudar muitos anos depois, terminou o Ensino Médio, ela já era bem mais velha*” (Nice, 2025). Embora reconheça a influência materna “*eu lia lá todos os livrinhos que ela pegava emprestado*” (Nice, 2025), Nice observa que “*meus irmãos não adquiriram esse hábito [...] quem tem esse costume, realmente, é só eu*” (Nice, 2025).

A narrativa, nesse contexto, também pode ser compreendida como forma de transmissão da experiência, na medida em que articula memória, saber e comunidade. Benjamin (1994) destaca que a narrativa carrega consigo a experiência compartilhada, produzindo sentidos que ultrapassam o indivíduo e se inscrevem em uma dimensão coletiva. A circulação de materiais de leitura no ambiente familiar, ainda que fora dos circuitos escolares formais, evidencia modos alternativos de acesso à cultura letrada, cujos efeitos se manifestam na constituição da identidade profissional das bibliotecárias.

As memórias mobilizadas nessa dimensão encontram-se ancoradas em quadros sociais, especialmente na família e na escola, confirmando que a memória individual não se constitui de forma isolada, mas em estreita relação com os grupos aos quais o sujeito pertence (Halbwachs, 1990). Os relatos que destacam a presença de familiares mediadores do estudo e da leitura evidenciam como essas experiências iniciais contribuíram para a constituição de disposições duradouras em relação ao saber e à educação. Desse modo, o hábito da leitura emerge como prática socialmente construída, inscrita em vínculos afetivos e em contextos culturais específicos.

Em relação aos ambientes formais de leitura, tanto bibliotecas públicas, quanto escolares, as narrativas trazem lembranças que revelam trajetórias diversas, mas atravessadas por um mesmo traço: a biblioteca, quando existia, era por vezes inacessível, às vezes acolhedor, mas sempre significativo. Lídia inicia recordando a ausência:

Na escola que eu estudei no início, na infância, não tinha biblioteca. A gente tinha só acesso aos livros didáticos normais. Eu fui ter acesso a livros de literatura dentro da biblioteca, mas quando eu estava para o ensino médio, eu frequentava a biblioteca pública, porque dentro da escola também não tinha biblioteca escolar, só tinha os livros didáticos, mas eu tinha acesso à biblioteca pública e era onde eu fazia empréstimo dos livros, para poder ter esse acesso (Lídia, 2025).

Essa falta, que empurra o primeiro contato para fora da escola, ecoa em outras narrativas. Edson relembra o momento em que a biblioteca aparece como refúgio e encantamento:

Eu amava entrar lá dentro, porque, tipo assim, pouca gente... Geralmente, quando eu entrava lá, eu estava sozinha lá. E lá tinha muito livro. Foi o primeiro lugar que eu vi, assim, com várias estantes e muito livro. Era bem escuro também, sabe? [...] Eu amava estar lá. Para mim era, assim, era um refúgio mesmo, sabe? Aí eu ia e ficava lá. Se pudesse, eu ficava só lá. Nem ia passar, matava aula lá (Edson, 2025).

Mais tarde, esse vínculo se intensifica, transformando-se numa experiência de liberdade e transgressão:

A gente descobriu que tinha, tipo, uma janela, assim... Esses prédios antigos, a gente subia nesse telhado e a gente entrava escondido por essa janela. A gente ficava lá, escondido, matando aula. Na biblioteca, lendo, tudo apagado, tudo escuro, não podia fazer barulho. [...] A gente ia quando estava aberta, normal também, mas a gente adorava fazer isso. Adolescente também tem toda a questão do que não pode. Que é mais prazeroso (Edson, 2025).

Rubens compartilha uma memória semelhante de descoberta tardia, associada às mudanças do campo para a cidade:

Quando eu vou para a quinta série, eu vou para um colégio público, o Colégio Olegário Maciel, lá na cidade de [suprimido]. Eu lembro que dentro da disciplina de português, a gente fazia essas leituras obrigatórias. [...] Lá já tinha um espaço de biblioteca na escola, se não estou enganado. Eu também lembro que lá na cidade de [suprimido] tinha sempre uma salinha com alguns livros, que é a biblioteca pública, que ficava até na prefeitura da cidade. [...] A gente tinha atividade de pesquisa nas bibliotecas, para pesquisar nas enciclopédias, a gente identificava onde estava a questão e escrevia no caderno. [...] Eram essas prateleiras com livros antigos, bastante enciclopédias, e essa é a lembrança que eu tenho (Rubens, 2025).

Nice, por sua vez, constrói um percurso entre escolas e cidades, em que as bibliotecas surgem como pequenas presenças, às vezes lembradas com afeto, às vezes com frustração:

As primeiras escolas que eu estudei tinham biblioteca. Era um lugar pequeno, [...] levavam a gente lá para verificar o nosso progresso na leitura. [...] Aí, na terceira série, eu fui para uma outra escola, mas perto da minha casa. Lá eu já não lembro mais em [suprimido], tinha uma biblioteca. Essa eu lembro muito, eu gostava muito porque eles levavam a gente para assistir filme nessa biblioteca. A gente assistia filme direto lá. Era pequenininha também, era tipo uma sala, com vários livros e uma televisão (Nice, 2025)

Já no Ensino Fundamental II, a lembrança muda de tom:

Em cima tinha uma biblioteca, mais ou menos nos mesmos moldes dessa anterior. Uma sala pequena, mas lá eu lembro de ter usado muito essa biblioteca. Eles tinham lá acho que a Barsa. Tinha a Barsa lá e eu ia muito lá, porque as pessoas passavam com frequência a pesquisa que a gente precisava. Era bem pequenininha e, com frequência, estava cheia (Nice, 2025).

E na adolescência, a biblioteca pública se torna espaço de descoberta e permanência:

Quando eu comecei a pegar livros com frequência, foi na biblioteca pública. Eu descobri que tinha uma biblioteca pública lá perto da cidade onde eu morava. Nem sabia que essa biblioteca existia. No dia que eu descobri, eu passei a frequentar ela. Ela ficava relativamente perto da minha casa, eu ia lá toda semana e pegava livro emprestado (Nice, 2025).

Voline apresenta uma lembrança diferente, a da escola particular, marcada tanto pela estrutura quanto pela rigidez “*era uma biblioteca bem estruturada. Talvez por ser particular. Era uma biblioteca com estrutura boa. Tinha mesas coletivas, tinha as cabines, eu lembro. [...] E tinha aquela coisa também, de quando ficava de castigo, tinha que ficar de castigo na biblioteca*” (Voline, 2025). O espaço, ainda que fisicamente privilegiado, é associado à disciplina e à punição, não ao prazer da leitura. Mais tarde, a memória dos profissionais reforça a precariedade institucional “*aqui do ensino médio também teve um professor meu, um professor de física. Ele acabou ficando, assumiu um tempo a biblioteca, porque eu acho que ficou sem ninguém lá*” (Voline, 2025).

Laura traduz em seu relato o caráter burocrático e excludente das bibliotecas escolares:

Eu não tive contato com a biblioteca, porque é aquele grande problema nosso da hora do nosso intervalo, a biblioteca estava fechada. Não tinha servidor para trabalhar. [...] Os professores não falavam da biblioteca para a gente. A biblioteca era um setor que, para mim, era como se fosse uma secretaria, uma coisa burocrática (Laura, 2025).

Mas, fora da escola, há outro encontro possível, o da praça, o da curiosidade espontânea:

Foi com 12 anos, saindo da infância. [...] Eu ia para lá para fazer as pesquisas que os professores pediam. [...] Tinha que pesquisar nas enciclopédias, na Barsa. Eu passava a tarde lá. [...] Eu não era orientada pela pessoa que trabalhava lá, que não era bibliotecária. Ela me ofereceu um livro de literatura, perguntou se eu não queria levar um livro para a casa (Laura, 2025).

As narrativas analisadas neste tópico da dissertação convergem ao evidenciar uma experiência recorrente: a biblioteca escolar, quando existente, apresentava-se como um espaço

marcado pela ausência de vida, acesso e mediação, frequentemente restrita a uma função burocrática; em contraste, a biblioteca pública, ainda que modesta em estrutura e acervo, configurava-se como uma abertura simbólica, na qual o livro deixava de ser obrigação escolar para se tornar possibilidade de encontro. Entre portas fechadas, janelas ocasionalmente destrancadas e prateleiras de enciclopédias antigas, os relatos compõem uma memória coletiva que revela, simultaneamente, a ausência e a potência do espaço da biblioteca, aproximando-se da crítica de Milanesi (2002) e Baez (2006) aos espaços de guarda do saber esvaziados de mediação cultural, nos quais o simples ato de entrar - ainda que escondido, atrasado ou por acaso - já representava um gesto de resistência e o desejo de ali estar.

6.1.2 Dimensão Acadêmica

A dimensão acadêmica evidencia os percursos formativos das bibliotecárias entrevistadas, ressaltando as experiências vividas na graduação, as percepções sobre a adequação dessa formação ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os itinerários de formação contínua que marcam suas trajetórias no IFNMG.

As entrevistadas graduaram-se em diferentes instituições - 1 - Universidade Federal do Pará (UFPA), 2 - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 1 - Universidade de Brasília (UnB) e 1 - Centro Universitário de Formiga (Unifor-MG).

A análise desta dimensão, articulada aos referenciais teóricos que fundamentam esta dissertação, permite compreender que os percursos formativos das bibliotecárias se constituem como processos complexos de subjetivação e construção de sentidos, distanciando-se de uma concepção restrita à formação técnica ou ao simples acúmulo de títulos. Para Bondía (2002) e Josso (2010), tais percursos podem ser compreendidos como experiências formativas na medida em que tocam o sujeito, exigem reflexão sobre o vivido e produzem aprendizagens significativas. Esses processos ganham inteligibilidade por meio da narrativa, entendida, conforme Delory-Momberger (2008) e Souza (2006), como espaço de biografização, no qual as experiências são organizadas temporalmente e ressignificadas no entrelaçamento entre vida, formação e profissão. Nessa perspectiva, as trajetórias acadêmicas das bibliotecárias também se articulam à construção da identidade profissional, concebida por Dubar (2005) como resultado de sucessivas socializações e negociações entre o sujeito e as instituições, bem como a processos de autoformação ao longo da vida, conforme proposto por Pineau (2014). Assim, a

dimensão acadêmica inscreve-se no campo da formação como experiência vivida, narrada e interpretada, atravessada por reflexividade, autoria e reconhecimento de si, em consonância com a abordagem da pesquisa-formação defendida por Passeggi (2011).

As trajetórias acadêmicas revelam uma pluralidade de motivações, circunstâncias e afetos que se entrelaçam à escolha e à vivência do curso de Biblioteconomia. Rubens e Voline narram percursos marcados por decisões pragmáticas e contingenciais: o primeiro escolheu o curso pela facilidade de ingresso, observando *“qual era o curso que tinha provas abertas de História e Geografia”* (Rubens, 2025), já que não se identificava com licenciaturas ou com Letras. Rubens, rememora o impacto de poder estudar e morar em um ambiente universitário: *“Eu estava tão... a minha visão com relação a poder estudar, a poder ter uma profissão, que estava em um lugar incrível, que me dava lugar para morar, para comer. O curso não era a minha preocupação”* (Rubens, 2025). O acesso à universidade, mais do que o curso em si, representava para ele um espaço de dignidade e autonomia, um ponto de partida para uma vida diferente.

Voline se deparou com a Biblioteconomia após tentar o vestibular para Arquitetura e não ser aprovada. Quando surgiram vagas remanescentes na Universidade, ela viu na Biblioteconomia *“o curso mais fácil de passar”*. *“Nunca tinha ouvido falar, não sabia o que era”*, conta. A ideia inicial era cursar Biblioteconomia apenas como uma ponte para tentar novamente Arquitetura, mas, ao longo do tempo, decidiu concluir o curso. Ainda assim, sua relação com os livros mudou: *“Eu brinco com o pessoal falando que eu sou uma bibliotecária que não gosta de ler. Desde que eu comecei a trabalhar com livros, na livraria, antes de fazer Biblioteconomia, eu parei de ler... virou um emprego em vez de um hobby”* (Voline, 2025). Sua narrativa revela a ambiguidade entre “vocação” e acaso, mostrando como o ingresso na profissão pode se dar por caminhos não lineares, mas que ainda assim constroem vínculos significativos com o campo.

Edson, por outro lado, teve uma experiência de encantamento imediato. Diante das dificuldades financeiras e da impossibilidade de cursar o que inicialmente desejava, se encontrou Biblioteconomia: *“Meu olho, na hora, brilhou. Eu falei assim: meu Deus, é isso? É isso. Não tem outra opção”* (Edson, 2025). Edson continua: *“Desde então não teve outra opção na minha vida. Eu amo mesmo Biblioteconomia”*.

Lídia também associa sua escolha a um encontro transformador, influenciado por uma bibliotecária: *“Eu conheci a bibliotecária Eli, e foi o que me mostrou o que era a Biblioteconomia e, a partir disso, o acesso ao livro”* (Lídia, 2025). A familiaridade com o ambiente bibliotecário e o contato direto com profissionais atuantes foram decisivos. Já

trabalhando em uma biblioteca universitária particular, ela entrou no curso buscando o embasamento teórico que complementasse sua prática: *“A parte prática do funcionamento da biblioteca eu já tinha. O que eu não tinha era a teoria e alguns assuntos técnicos”* (Lídia, 2025). Seu exercício de rememoração expressa uma trajetória de inserção anterior a formação no ambiente da profissão, marcada por uma aprendizagem situada e dialógica entre trabalho e estudo.

Para Laura o ingresso no curso foi mediado por uma amiga que lhe apresentou o ambiente da biblioteca com entusiasmo: *“Ela me despertou. Ela disse assim, imagina trabalhar numa biblioteca... Ela falava da oportunidade de concurso, de um ambiente legal, dos livros”* (Laura, 2025). Ao ingressar na universidade, no entanto, Laura enfrentou um choque: *“No primeiro dia de aula, a minha turma inteira, ninguém queria Biblioteconomia. Todo mundo queria outro curso”* (Laura, 2025). Essa percepção de desvalorização inicial do campo a deixou insegura, mas também determinada: *“Eu falei, estou há dois anos tentando, é o que eu quero fazer. Estou aqui para aprender, e eu quero ser bibliotecária”* (Laura, 2025). Durante o curso, viveu intensamente a experiência dos estágios, reconhecendo o medo e a incerteza quanto ao futuro profissional, mas também a satisfação de *“trabalhar em um ambiente confortável, meio período, e recebendo”* (Laura, 2025).

As narrativas sobre o ingresso no curso de Biblioteconomia evidenciam a multiplicidade de caminhos que conduziram os participantes ao campo profissional, revelando percursos marcados tanto por contingências quanto por identificações progressivamente construídas. Enquanto Rubens e Voline relatam um ingresso motivado por oportunidades circunstanciais, Edson e Lídia narram um encantamento inicial associado a um sentimento de pertença, ao passo que Laura destaca um percurso atravessado pela insegurança inicial e pelo amadurecimento ao longo da formação. Ao revisitarem essas experiências, as bibliotecárias reinterpretam suas escolhas à luz do percurso profissional posteriormente constituído, organizando o vivido e atribuindo sentido a acontecimentos que, no momento de sua ocorrência, nem sempre se apresentavam como decisões plenamente conscientes. Esse movimento narrativo configura um processo de biografização, conforme proposto por Delory-Momberger (2008), no qual o sujeito dá forma à própria experiência e a inscreve em uma temporalidade coerente, articulando história individual e contexto social. Desse modo, o ingresso na graduação deixa de ser um dado meramente cronológico e passa a ser compreendido como experiência formativa, ressignificada no tempo e integrada à construção da identidade profissional.

Já Nice reforça em seu relato uma dimensão prática e reflexiva sobre o percurso formativo, marcada pelo reconhecimento de que a vivência acadêmica poderia ter sido mais

explorada. *“Depois eu fiquei até pensando que eu devia ter ficado mais tempo na faculdade, ter pegado umas optativas, feito disciplinas em outras escolas, ter feito mais coisas. Acho que eu fiquei com uma pressa, assim, de formar, que não era necessária”* (Nice, 2025), relata. A narração expressa um olhar amadurecido sobre o processo de formação, evidenciando a consciência, retrospectiva, de que a experiência universitária é também um espaço de experimentação e ampliação de horizontes.

Nice também recorda suas dificuldades durante o curso, identificando nas disciplinas técnicas - Catalogação, Indexação, Classificação - os maiores desafios, tanto conceituais quanto práticos. *“Essas disciplinas, eu as acho difíceis, essa que é a parte mais técnica... Eu não tive problema para passar, mas, se for para dizer, eu acho essa parte mais difícil”* (Nice, 2025). Ela observa que a transposição entre teoria e prática é um ponto de ruptura na formação: *“Você está lá, tipo CDD, CDU, catalogação, tem as coisas para ler, as provas, os trabalhos, mas, gente, a prática é muito diferente. Quando você vai pra prática, parece que é outra coisa, totalmente”* (Nice, 2025).

O relato de Nice evidencia um tensionamento recorrente entre o saber formal adquirido na graduação e o fazer cotidiano no exercício profissional, revelando uma lacuna presente nas narrativas das bibliotecárias. Ao refletir sobre sua formação após a inserção no trabalho, Nice aponta para a necessidade de currículos mais integrados e experienciados, nos quais o aprendizado técnico dialogue de maneira efetiva com a realidade da prática bibliotecária. O reconhecimento de limites, incertezas e descobertas confere à sua narrativa um tom de maturidade e autocrítica, evidenciando que o processo formativo não se encerra com a obtenção do diploma, mas se prolonga no cotidiano profissional, por meio da prática, da reflexão e da constante reelaboração do ser bibliotecário.

As experiências vivenciadas durante a graduação, especialmente aquelas atravessadas por tensões, frustrações e descobertas, permitem compreender que a formação acadêmica ultrapassa o domínio de conteúdos e técnicas, incidindo diretamente sobre a relação que o sujeito estabelece com o saber e com a profissão. Na concepção de experiência desenvolvida por Bondía (2002), tais vivências adquirem caráter formativo na medida em que afetam o sujeito, interrompem automatismos e demandam um gesto reflexivo diante do vivido. Situações como o confronto com a desvalorização simbólica do campo da Biblioteconomia ou a percepção da distância entre teoria e prática configuram-se, assim, como experiências que “tocam” as bibliotecárias e produzem deslocamentos em suas compreensões sobre o exercício profissional. Essa leitura dialoga com Josso (2010), ao compreender a formação como um trabalho reflexivo sobre a experiência, no qual o sujeito nomeia aprendizagens e as integra à

própria trajetória, transformando vivências dispersas em experiências formativas produtoras de sentido.

A recorrência de narrativas que apontam lacunas na formação inicial revela regularidades importantes no percurso formativo das bibliotecárias, especialmente no que se refere à preparação para atuar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Sob a perspectiva de Souza (2006), essas regularidades podem ser compreendidas como marcas das histórias de vida-formação-profissão, evidenciando descontinuidades entre a formação acadêmica e as exigências concretas do exercício profissional. A ausência de conteúdos voltados à EPT, ao conhecimento da legislação específica e às particularidades institucionais emerge, nos relatos, como um elemento estruturante das trajetórias, exigindo das bibliotecárias a construção de saberes complementares no cotidiano de trabalho. Esse movimento evidencia que a formação não se encerra na graduação, mas se prolonga ao longo da vida profissional, por meio de aprendizagens situadas, frequentemente construídas de forma empírica e reflexiva, em diálogo constante com as demandas do contexto institucional.

Essa lacuna é claramente evidenciada no relato de Laura Russo, que afirma ao falar sobre disciplinas vinculadas a EPT: *“Nada. Nada. Nada, nada, nada.”* Segundo ela, o contexto da Educação Profissional e Tecnológica era praticamente desconhecido durante sua formação, pois *“o Instituto veio depois”*. Laura recorda que, à época, a referência era o CEFET - *“muito famoso em Belo Horizonte, todo mundo quer estudar lá”*, mas que a lógica da educação tecnológica e sua legislação específica só se tornaram familiares quando estava estudando para ingressar no serviço público: *“Eu fui aprender isso no concurso, com a legislação que era imposta pra gente nos editais”* (Laura, 2025).

Rubens compartilha percepção semelhante, reconhecendo que sua formação também não contemplou as especificidades do contexto dos Institutos Federais. Em suas palavras: *“Ah, não. Talvez o que a gente vislumbrava nesse campo da educação seria a biblioteca universitária, que, em geral, tem uma outra estrutura”* (Rubens, 2025). Ele relembra que, durante a graduação, a referência predominante era o modelo das grandes bibliotecas acadêmicas - *“faraônicas”*, segundo descreve -, associadas a instituições tradicionais e bem estruturadas. *“A gente criticava, pelo amor de Deus, a estrutura das universidades, é um absurdo. É algo faraônico, uma das mais antigas e mais tradicionais”* (Rubens, 2025).

Voline, por sua vez, também reconhece que o tema da Educação Profissional e Tecnológica não esteve presente em sua formação inicial. De maneira direta, observa: *“Não. Os institutos, eles não são muito fortes aqui em [...]. Não lembro”* (Voline, 2025). Nice compartilha uma visão equilibrada sobre sua formação, reconhecendo que não houve uma

preparação direta para a EPT, mas que alguns elementos do curso se mostraram úteis posteriormente. Em suas palavras:

Olha, assim, diretamente chamando, claro, isso aqui é um preparo para educação tecnológica, não lembro. Claro que a formação sempre tinha uma coisa ou outra que hoje em dia eu consigo associar, vários ensinamentos, algumas coisas que a gente leu nas disciplinas, artigos que contribuíram, mas não se chamava assim, não falava diretamente que era para isso (Nice, 2025).

Nice explica que a formação em Biblioteconomia, por sua natureza ampla, exige complementações conforme o campo de atuação:

Acaba que a gente tem que buscar a formação complementar depois. Quem entra para trabalhar numa biblioteca especializada em área médica, direito, acaba que vai precisar de formação complementar; biblioteca escolar, acho que dependendo do lugar que você vai trabalhar, vai complementando a formação (Nice, 2025).

Nice observa que, apesar das lacunas, havia disciplinas que tangenciavam aspectos relevantes, como aquelas voltadas à leitura e à formação do leitor - conteúdos que, mais tarde, mostraram-se fundamentais na atuação.

Lídia ao falar do assunto afirma que a formação “*Não. Não preparou.*”. E ser questionada sobre a presença de alguma disciplina relacionada à Educação Profissional e Tecnológica durante sua formação, ela reforça a ausência completa desse conteúdo:

Não, e é diferente porque a gente não consegue nem definir de fato o que é a nossa biblioteca, porque ela acaba sendo uma biblioteca híbrida, que a gente tem em todos os campos, mas a gente atende o público do ensino médio, do subsequente, o público do superior. Então, ela não é uma biblioteca universitária, ela não é uma biblioteca escolar (Lídia, 2025).

Sua reflexão converge com as análises de Santos, Gracioso e Amaral (2018), Almeida e Freire (2019) e Martins (2023), ao evidenciar a complexidade das bibliotecas dos Institutos Federais, cuja configuração híbrida e multinível não se enquadra nas tipologias tradicionais abordadas na formação em Biblioteconomia, tensionando os modelos formativos convencionais e exigindo dos bibliotecários um reposicionamento de suas práticas profissionais. Lídia observa que o profissional precisa “*meio que se preparar para atuar nessas áreas, buscando exercer simultaneamente os papéis de bibliotecário escolar e universitário*” (Lídia, 2025). Ela reconhece que, embora o conceito de tipologias de bibliotecas seja abordado na graduação, “*a gente não tem esse conhecimento e nem esse ensino dentro da graduação*” (Lídia, 2025).

Nice complementa essa perspectiva ao apontar que *“a biblioteca do Instituto une, Uma parte de biblioteca universitária, tem os meios do ensino médio, então biblioteca escolar também”*. Ela acrescenta ainda que foi no Instituto Federal que teve, pela primeira vez, contato com uma biblioteca digital, ressaltando a necessidade de adaptação e aprendizado contínuo diante de novos formatos e demandas tecnológicas. Essa lacuna formativa leva os profissionais a construírem seus saberes a partir da prática cotidiana, articulando experiências e conhecimentos adquiridos de forma empírica e complementarmente em sua prática profissional na biblioteca escolar.

Nesse contexto, a formação contínua emerge como elemento estruturante das trajetórias das bibliotecárias, ultrapassando a noção de aperfeiçoamento técnico para assumir um papel central nos processos de reconhecimento, pertencimento e afirmação profissional. Nas narrativas, a busca pelo mestrado e pelo doutorado aparece como passo decisivo para a consolidação da identidade na profissão, evidenciando que o desejo de aprender não se encerra na graduação, mas se prolonga como compromisso contínuo com a Biblioteconomia, com a instituição e com os sujeitos atendidos. Para Dubar (2005), essa identidade profissional não se configura como um dado fixo, mas como resultado de processos permanentes de socialização e negociação entre o sujeito e as instituições nas quais se insere. Os relatos indicam que o acesso à pós-graduação *stricto sensu* é viabilizado tanto pelo investimento pessoal quanto pelas condições institucionais, como planos de carreira e políticas de incentivo à qualificação, configurando a formação contínua como espaço de legitimação, reposicionamento profissional e fortalecimento do pertencimento ao campo da Biblioteconomia.

Para Nice a formação contínua está ligada a sempre estar se atualizando, estudando, ligado as novas tecnologias:

Então, tentar sempre se atualizar, estar sempre ligado nas coisas novas que estão acontecendo, a gente falou mais cedo da tecnologia, por exemplo, inteligência artificial agora, e aí? Tem a inteligência artificial, está lá, você entra na target tem lá, tem lá o lugar lá para você usar a inteligência artificial. O chat de GPT a gente sabe que os alunos usam muito, o tempo todo, a gente tem que saber usar também, tem que saber o que é, o que é que ele faz de certo, o que é que ele faz de errado (Nice, 2025)

Voline, por sua vez, também enxerga a formação contínua como imperativa, especialmente diante da velocidade com que a Biblioteconomia tem se transformado.

E aí, a gente fala sempre dessa... Que a gente tem que estar se renovando, porque a gente acaba acostumando-se com o que a gente aprendeu e ficando ali. E a gente não se recicla. Eu até fui fazer um concurso outro dia e eu praticamente não sabia nada

da matéria, porque tem tanta coisa nova que eu não tinha estudado. Eu não tinha visto ainda (Voline, 2025).

Ela reconhece que o bibliotecário precisa reinventar-se continuamente e que sua atuação pode se expandir para áreas como documentação e arquivo, exigindo novas qualificações.

Eu não acho que os livros vão acabar. Se você pegar países europeus, não existe nem essa possibilidade. As bibliotecas são gigantescas, fazem parte da história. Não se acaba, não se fala em acabar a profissão. Mas aqui, você vai vendo que vai sendo sucateado [...] A gente teria que voltar para essa questão parte tecnológica também, de materiais... e-books e tudo mais. Só que eu vejo em uma questão mais de documentação [...] Tanto que você pega uma biblioteca virtual, a nossa mesmo, que a gente tem, a Pearson, você vê que ela não é catalogada por bibliotecários, porque não tem as informações básicas lá. Então, a nossa formação como bibliotecário daria para ser usada em outras questões de documentação, de arquivo, apesar de ser arquivologista, mas que não se morreria, mas teria que ser reinventada, talvez (Voline, 2025)

Essas vivências dialogam diretamente com as trajetórias de Lídia, Rubens e Laura, que encontraram na pós-graduação stricto sensu não apenas uma oportunidade acadêmica, mas uma conquista.

Para Lídia, a formação contínua é a concretização de um sonho que antes parecia inalcançável: *“Minha maior conquista, acho que foi, realmente, ter me formado e, hoje em dia, estar cursando o doutorado, que era uma coisa que eu nem imaginava que eu iria chegar a fazer. (Lídia, 2025)”*.

Rubens descreve o doutorado como

E aí eu fiz, acho que a minha maior conquista foi ter feito o doutorado, por exemplo, algo que era inimaginável, inclusive está lá no registro, acho que está no agradecimento, dedicação para a minha mãe, está lá registrado, acho que antes era que era inimaginável, se tornou possível. Então, acho que é isso, acho que essa trajetória do doutorado foi a mais difícil, a melhor, acho que o doutorado foi a mais tensa também. Foi a conquista mais... é você com você mesmo (Rubens, 2025).

Rubens afirma que essa conquista só se tornou possível graças ao plano de carreira e às políticas institucionais do IFNMG: *“Se fosse outra instituição, talvez eu não conseguiria”* (Rubens, 2025). A combinação entre esforço pessoal e apoio institucional demonstra o impacto direto das políticas de qualificação na valorização dos bibliotecários e na construção de carreiras.

Laura encara o doutorado como oportunidade única, apesar do desgaste físico e financeiro:

Mas... E eu nunca imaginei que eu chegaria tão longe. Agora, eu estou no doutorado. Eu estou no mais leve. É cansativo. É que eu tenho aula toda semana, toda segunda-feira. Mas a aula que eu tive lá, segunda-feira, sobre acessibilidade, a gente foi ficar no lugar de uma pessoa que tem deficiência visual. Eu achei aquilo encantador. Falei assim, gente, vale a pena o desgaste físico e o financeiro que eu estou fazendo pra estar aqui, sabe? Eu saí maravilhada da aula. É a oportunidade única que eu tenho. E eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que eu estou tendo. Então, assim, eu estou encarando o doutorado completamente diferente de como eu encarei o mestrado. Insegura ainda, muito insegura. Eu encaro os desafios da minha vida com medo. Mas eu costumo falar que eu vou com medo e vou vencendo. Eu sigo, assim, devagarinho. E não faço isso sozinha. Não faço isso sozinha. Em todo canto tem alguém que me ajuda (Laura, 2025).

E sobre o mestrado ela fala:

Terminei o mestrado agora. Com satisfação pessoal para mim. Eu tive muita dificuldade. Foi um período de muito sofrimento. Então ter levado esse título para a minha profissão. Para mim é de um reconhecimento. De um orgulho. Sem tamanho. Eu acho que você sentiu a diferença quando foi aprovado. E quando você fala que está fazendo mestrado. Isso tem a ver com você defender. O pessoal para mim me pegou muito. Eu estou me sentindo uma potência. Eu sou muito feliz. Você vai sentir isso mesmo. Se é que já não está se sentindo (Laura, 2025)

Em sua fala, a formação contínua aparece como espaço de ampliação de mundo e de pertencimento ao campo científico, reafirmando seu compromisso com a área e com a instituição.

Esse movimento é ampliado pela reflexão de Edson, que destaca a importância da produção de conhecimento local para o fortalecimento da Biblioteconomia nacional.

Então, acho que o IFNMG poderia e pode contribuir incentivando seus profissionais da área de biblioteconomia, profissionais que trabalham, inclusive, com outros de outras áreas, para fazerem pesquisas acadêmicas, pesquisas científicas aqui na região para trazer esse conhecimento para a biblioteconomia nacional. Nós temos povos tradicionais aqui com uma cultura riquíssima, com formas de registro de informação interessantes e que deveriam ser mais bem identificadas, mais bem analisadas. Nós temos um modo de ser e de falar do Norte Mineiro que eu acho que é bonito demais, eu sou apaixonada. Eu acho que é bonito demais, sabe? Então assim, se o IFNMG, enrolei tudo, incentivando seus profissionais a realizarem pesquisas, a conhecerem a própria região de atuação, isso pode engrandecer a biblioteconomia, porque os nossos... os trabalhos que forem realizados aqui, a partir do momento que começarem a serem apresentados em congressos e tudo mais, vão enriquecer o conhecimento da biblioteconomia, de novas práticas, novas possibilidades. Então, eu acho que nesse sentido que o IFNMG, nesse apoio aos profissionais para realizarem suas pesquisas, seus estudos, seus mestrados, doutorados, esse apoio vem de afastamento, esse apoio vem por meio de bolsas, de... de... apoio por abrir as possibilidades dentro mesmo do Instituto para realizar as pesquisas, porque às vezes tem pesquisas que são doídas, que são dolorosas, que os resultados não vão ser bonitos. Mas que a gente tem que estar aberto para elas, porque a partir disso a gente pode construir algo bonito. Melhorar algo que é feio. Então, é isso (Edson, 2025).

Ao defender que o IFNMG incentive seus profissionais - com afastamentos, bolsas e suporte institucional -, ela enfatiza a necessidade de pesquisas que dialoguem com o território, com as culturas tradicionais e com os modos de vida do Norte de Minas. Para Edson, investir na formação contínua é investir em epistemologias situadas, capazes de iluminar práticas informacionais e culturais historicamente invisibilizadas.

Ao serem narradas, as experiências acadêmicas tornam-se espaços de reconfiguração do vivido, nos quais passado formativo e presente profissional se articulam na construção de uma narrativa coerente sobre si. Ricoeur (1997), permite afirmar esse movimento, compreendido como um processo de refiguração narrativa, no qual o sujeito reorganiza temporalmente suas experiências, atribuindo-lhes unidade e sentido. A dimensão acadêmica, nesse contexto, não se apresenta apenas como etapa cronológica da trajetória, mas como espaço privilegiado de interpretação da experiência, no qual memória, formação e identidade se entrelaçam. Assim, as narrativas das bibliotecárias evidenciam que a formação acadêmica, ao ser narrada, participa ativamente da constituição do sujeito profissional, permitindo compreender o percurso formativo como processo contínuo de construção de si, inscrito no tempo, na prática e nas relações institucionais.

Os sentidos atribuídos à formação *stricto sensu* evidenciam que o percurso acadêmico é narrado como experiência de formação de si, marcada por reflexividade, reconhecimento e autoria. Para Josso (2010), a formação constitui-se como um trabalho reflexivo sobre o vivido, no qual o sujeito revisita experiências, nomeia aprendizagens e produz sentidos acerca de sua própria trajetória. Esse movimento se intensifica no âmbito da pós-graduação, espaço em que as bibliotecárias assumem, simultaneamente, as posições de aprendizes, autoras e pesquisadoras de si, reorganizando suas histórias formativas à luz de novos referenciais. Tal compreensão dialoga com Passeggi (2011), ao conceber a reflexividade narrativa como um processo contínuo de interpretação da experiência, no qual o sujeito se constitui como autor, narrador e personagem de sua trajetória. Desse modo, a formação *stricto sensu* ultrapassa a dimensão instrumental e se afirma como experiência formativa e identitária, fundamental para a consolidação do pertencimento ao campo acadêmico e profissional.

6.1.3. Dimensão Atuação e Desenvolvimento Profissional

A dimensão de atuação e desenvolvimento profissional evidencia como os bibliotecários do IFNMG constroem suas trajetórias no encontro entre experiência, desafios institucionais e a criação de estratégias cotidianas de atuação. As narrativas revelam percursos

marcados por deslocamentos, mudanças no contexto institucional e constantes processos de reinvenção, nos quais o fazer bibliotecário ultrapassa a dimensão estritamente técnica e se articula ao exercício de funções educativas, mediadoras e políticas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse cenário, afirmar o lugar da biblioteca e da própria profissão implica lidar com tensões, negociações e resistências que atravessam o cotidiano de trabalho e incidem diretamente na construção das identidades profissionais.

Sob essa perspectiva, a atuação na biblioteca pode ser compreendida como uma experiência vivida e interpretada no tempo, cujo sentido se produz à medida que é narrada e refletida pelos próprios sujeitos. As narrativas organizam a experiência profissional ao articular passado, presente e expectativas de futuro, permitindo aos bibliotecários reinterpretar suas trajetórias e reposicionar-se no interior da instituição (Ricoeur, 2007). Em diálogo com Bondía (2002), a atuação aparece como experiência que “nos passa, nos acontece e nos toca”, produzindo aprendizagens que emergem do enfrentamento das situações concretas do trabalho e rompem com o automatismo técnico. Nessa direção, Josso (2010) contribui para compreender que o desenvolvimento profissional se constrói quando o vivido é elaborado reflexivamente, transformando a experiência cotidiana em processo formativo. Assim, as narrativas analisadas evidenciam que a atuação profissional no IFNMG não se apresenta como um conjunto disperso de episódios, mas como um processo interpretativo por meio do qual os sujeitos constroem sentidos sobre sua prática e sobre si mesmos no contexto institucional.

Ao narrar sua trajetória, Edson descreve a pluralidade de experiências que compõem sua vida profissional, evidenciando um percurso rico e diversificado que lhe permite transitar por diferentes públicos, espaços e demandas educacionais:

[...] Olha, eu tenho muito orgulho do meu percurso profissional. Porque acho que eu fiz de tudo na profissão de bibliotecária. Assim, eu pude experimentar. Trabalhar com biblioteca especializada, específica, bem pequena, que era muito em relação ao direito, quando eu iniciei. Eu pude trabalhar com crianças, com incentivo à leitura, que eu amava também. Trabalhei com curso superior. Trabalhei numa biblioteca maior, igual a Unimontes, com software bacana. Com Pergamum. Então, eu considero o meu percurso profissional muito rico. Eu pude vivenciar várias experiências dentro da minha profissão. Eu sou muito grata a isso. E eu gosto também, sabe? Já trabalhei... E teve uma época que eu fui voluntária na biblioteca comunitária aqui. Também [...] Quando eu não estava lá, eu estava nessa biblioteca comunitária, ajudando lá [...] A gente ajudou nessa biblioteca comunitária a organizar o acervo, classificar, enfim. Então eu sou muito grata. Eu acho que o meu percurso profissional é bem rico, minha trajetória é bem rica, e eu sou pau para toda obra (Edson, 2025).

Ao falar especificamente sobre sua atuação no IFNMG, Edson fala do seu sentimento de pertencimento institucional e de compromisso com os estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos semelhantes ao seu:

Olha, eu amo muito. Eu sou apaixonada pelo IFNMG. Eu tenho um carinho enorme mesmo. A gente tem muita dificuldade. A gente tem dificuldade. Mas eu já, já vi tantas outras coisas piores que eu acho que as nossas dificuldades, elas ainda dão para a gente contornar, sabe? E eu acredito muito no trabalho que a gente faz. Os alunos que a gente recebe nos campus nossos, são alunos que trazem uma vivência também, muitas vezes, parecida com a minha. De zona rural, alunos que vêm de pequenas comunidades. Então, eu acredito muito no nosso trabalho, sabe? E eu gosto demais. Eu amo trabalhar no Instituto Federal. Eu não... Eu não troco (Edson, 2025).

Essa relação afetiva com a instituição é reforçada quando menciona oportunidades recusadas e o impacto de seu trabalho na vida dos estudantes:

Eu já tive assim, coisa para ir para o UFMG, mas eu acho que o nosso trabalho é diferente. Sabe? Eu gosto muito [...] Moça, para mim é assim. É o maior prêmio que a gente pode receber, sabia? E é a terceira vez [...] para um ex-aluno chegar e falar isso para você, é porque você impactou a vida dele. E que for um em 30 anos de profissão, isso já vale a pena, sabe? [...] E eu acho que nós do Instituto Federal, nós fazemos um trabalho muito bonito (Edson, 2025).

Ao refletir sobre sua identidade profissional, Edson hesita, mas elabora uma autoimagem atravessada pela tensão entre tradição e modernidade, sobretudo no que diz respeito ao uso e à ambiência da biblioteca como espaço de estudo e convivência,

Eu acho que eu sou... tradicional em alguns aspectos. Eu sou daquela que, por exemplo, eu tenho um apreço por um silêncio na biblioteca, porque eu entendo que, às vezes, aquele aluno não tem um ambiente adequado para estudar e tal, então ele só vai ter aquele cantinho ali. Então, aí eu me considero, às vezes, um pouco tradicional e conservadora nesses aspectos (Edson, 2025).

Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de uma biblioteca que comporte múltiplos usos e linguagens, conciliando silêncio, convivência e expressão:

Eu acho que... tem também que ter os ambientes de convivência na biblioteca mais tranquilos em que as pessoas possam se expressar e tudo mais. Só que, para isso, deveria ter o negócio lá de silêncio. Põe as paredes especiais lá para não sair o barulho para quem precisa de um espaço mais silencioso (Edson, 2025).

E conclui, assumindo a coexistência essas ambivalências do que ela define enquanto sua identidade:

Então, assim, de uma certa forma, eu me considero um pouco tradicional e conservadora nesse sentido ainda, que eu vejo a biblioteca ainda com esse ambiente mais tranquilo. E, ao mesmo tempo, também eu já tenho... tem uma parte que eu acho que eu consigo lidar bem com a modernidade, com o novo, sabe? Eu acho que eu consigo lidar bem com ele. Mas, na maior parte, eu acho que eu sou um pouco tradicional e conservadora sim. Não posso fugir disso, não (Edson, 2025).

Essa mesma articulação entre experiência, deslocamentos e uma atuação que vai se tornando, na prática, educativa aparece com força na trajetória de Lídia. Sua vida profissional é marcada por mudanças de estado, de instituição e de cultura, o que ela mesma sintetiza como um processo contínuo de aprendizado:

[...] Eu acho que eu descreveria como um aprendizado. Porque eu tive uma mudança. Eu mudei de... Quando eu estava no [suprimido], passei acho que três anos no [suprimido], mudei de instituição. Passei mais dois anos, dois anos e meio na outra instituição, depois já mudei de novo. Então, a cada mudança foi um aprendizado totalmente diferente, porque eram estados diferentes, algumas culturas diferentes. E a vivência de biblioteca também diferente. Mesmo que os serviços estejam praticamente iguais, as mesmas coisas, mas o que acaba afetando é a cultura do local (Lídia, 2025).

Ao chegar ao IFNMG, Lídia vivencia uma quebra de expectativas em relação às experiências anteriores em empresa privada e outros institutos:

Diferente [...] Mas como eu venho de, acho que, do fato eu ter vindo de uma empresa privada, eu ter vindo de dois outros IF's, eu tenho realidade, ondede ondede onde uma visão totalmente diferente do IFNMG enquanto eu chego aqui, porque eu chego já meio que eu não vejo uma estrutura de SIB. De quanto bibliotecário já num sistema de bibliotecas, vejo a dificuldade que é conseguir verba, ter algo destinado para a biblioteca e também a cultura da onde eu estou inserida, que eu vejo que as pessoas não têm interesse na biblioteca, não conhece de fato o serviço da biblioteca, mesmo a gente explicando, mesmo a gente oferecendo serviços (Lídia, 2025).

O choque institucional se manifesta tanto na estrutura quanto na cultura: uma comunidade escolar que pouco conhece o papel da biblioteca. Lídia narra o esforço de tentar atrair estudantes para além do uso dos computadores:

Então, eu acabei assim meio que tendo um choque de realidade dos outros locais que eu trabalhei para o IFNMG [...] no início, batia uma cabeça de como fazer o serviço, de tentar atrair alunos, e os alunos não frequentavam a biblioteca, foram frequentar só quando aumentou o número de computadores, para poder usar os computadores (Lídia, 2025).

Essa vivência atravessa também a forma como constrói sua identidade profissional. Ao ser questionada sobre como se vê enquanto bibliotecária, afirma:

Identidade profissional? Acho que eu me identifico mais como uma pessoa alegre. Então, assim, eu sou de pessoa que tenta deixar o ambiente alegre, tento ser mais descontraída, principalmente com os alunos, para que eles tenham esse acesso. [...] ser uma pessoa mais acessível, para que eles possam, realmente, ter esse acesso e, realmente, frequentar o ambiente (Lídia, 2025).

Ela associa essa postura aos “perrengues” e deslocamentos que marcaram sua vida:

Ah, eu acho que foi os perrengues que eu passei [...] todas as mudanças que a gente acaba fazendo [...] acabou, acho que me amadurecendo muito enquanto pessoa, que hoje em dia todo mundo acha assim, ah, que eu pareço uma cigana, que onde eu vou eu consigo me adaptar muito fácil (Lídia, 2025).

Essa adaptação se traduz numa prática que valoriza o acolhimento, a escuta e os pequenos gestos cotidianos como formas de cuidado e, também, de educação:

Mas eu acho que isso me amadureceu porque de conhecer, de dar oportunidade de conhecer as pessoas, de estar aberto para escutar o que o outro, o outro, às vezes, precisa falar, de estar, às vezes, disponível para ter esse, para que a pessoa tenha esse acesso, de chegar, dar um bom dia, perguntar como a pessoa está, que isso, querendo ou não, muda muito a vida da pessoa (Lídia, 2025).

Ela afirma que sua identidade e a forma como percebe isso está atrelada ao seu processo migratório:

[...] esse processo de mudança de estado, de cultura diferente, acabou me afetando muito isso. Porque, às vezes, quando eu vou para outro lugar, que a gente vai, para a gente passar um bom dia, boa tarde, às vezes, para a gente passar um bom dia, a pessoa fica te olhando estranha, assim, como se, meu Deus, essa pessoa nem me conhece, está falando bom dia. Então, isso acabou me mudando muito, de realmente tentar ser mais alegre, tentar ser mais positivo com as pessoas, ser educada, mesmo que, às vezes, tenha sido uma situação estressante, tentar manter a calma, o sorriso, não vai ficar tudo bem, vamos resolver, ver uma outra estratégia (Lídia, 2025).

Esse entendimento de que a trajetória de vida, impacta na identidade profissional, também é visto em outras narrativas. Rubens coloca em cena um percurso no qual vida, formação e trabalho se confundem “*a minha vida nos últimos 20 anos se confunde com a minha formação e com a minha atuação profissional. Não consigo desvencilhar uma da outra*” (Rubens, 2025). Ele relembra o impacto de uma experiência profissional em instituição tradicional, inicialmente vista como oportunidade, mas que logo se revelou incompatível com o tipo de atuação que desejava “*Eu chego lá na [suprimido], ela é uma instituição muito tradicional, com uma cultura organizacional muito pesada [...] eu era inexperiente, sonhador [...] eu sentia esse choque cultural*” (Rubens, 2025). As divergências em torno de decisões técnicas contribuíram para sua saída “*eu tive dificuldade com essa pessoa em termos de tomada*

de decisões [...] e isso me ajudou a decidir que a primeira oportunidade eu ia sair [...]” (Rubens, 2025).

O retorno ao Norte de Minas marca um reencontro consigo mesmo: *“a minha trajetória [...] é um caminho para me encontrar enquanto pessoa, enquanto profissional”* (Rubens, 2025).

A trajetória de Rubens no IFNMG, é definida como um percurso em que vida e trabalho se entrelaçam, articulando o desejo de pertencimento ao território de origem com a consolidação de um exercício profissional mais autônomo e coletivo.

Ele recorda que, antes de ingressar na instituição, quase sempre atuou como único bibliotecário:

[...] nas experiências anteriores, eu sempre era o único bibliotecário. O que é diferente, o que é bom em determinados momentos, o que também nos limita em outros, porque você não dá para fazer a troca ali, você tem que pegar todas as áreas do trabalho na biblioteca, você sempre se sobrecarrega, você não consegue fazer, você sempre tenta fazer um pouquinho de cada, então, é o lado negativo (Rubens, 2025).

Ao chegar ao Campus Rio Pacuí, essa realidade se altera. Rubens encontra um campus em processo de implantação, com mobiliário e espaço já pensados para a biblioteca, o que ele descreve como *“uma experiência diferente”*. Além da infraestrutura planejada, destaca a possibilidade de contar com auxiliares de biblioteca *“de concursos”*, o que distribui tarefas e favorece o trabalho em equipe.

O contexto institucional e territorial também aparece como elemento decisivo:

[...] estar em Rio Pacuí é diferente, você bem sabe, porque Rio Pacuí é um lugar que as pessoas vêm para ficar, diferente de outros campi, que as pessoas, boa parte delas, estão em trânsito. [...] As pessoas que vieram para cá, de forma geral, elas vêm para ficar, elas estão satisfeitas, estão felizes de estar em Rio Pacuí. Então, não há essa rotatividade (Rubens, 2025).

Rubens associa esse cenário de maior estabilidade à possibilidade de investir na própria formação e de construir uma trajetória de longo prazo no IFNMG. Ele ressalta que, a partir de 2012, *“consegue fazer mestrado, consegue fazer doutorado, em razão mesmo de uma política que a gente tem, de plano de carreira, que nos possibilita”* (Rubens, 2025).

A permanência no campus, o apoio da equipe e as condições institucionais de qualificação convergem, em sua avaliação, para uma experiência positiva: *“sinceramente, eu acho que sou feliz por essa trajetória aqui no campus. Eu tenho boas memórias, acho que é um período muito bom”* (Rubens, 2025). Nesse sentido, o retorno ao Norte de Minas, mediado pelo

IFNMG e, em especial, pelo Campus Rio Pacuí, é vivido como possibilidade de enraizamento, desenvolvimento acadêmico e redefinição de si enquanto bibliotecário e sujeito.

Ao refletir sobre sua identidade profissional, Rubens afirma *“de certo modo, eu me sinto diferente da média. Não é para ser melhor ou ser pior, não estou indo nessa questão, mas eu me sinto diferente da média”* (Rubens, 2025), não por superioridade, mas pelo modo singular como ele acredita ter se constituído bibliotecário. Ele aponta a baixa convivência com colegas da área *“Eu faço 15 anos de atuação, mais ou menos, e eu trabalhei pouco tempo com outros colegas. Então, eu tive pouco tempo de criar uma cultura bibliotecária[...]”* (Rubens, 2025) e a formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação

[...] E a minha formação também, acho que tem muita interferência nisso. Eu formo um espaço, uma escola de biblioteconomia que, de certo modo, não queria ser biblioteconomia” como elementos que moldam seu perfil, mais voltado à pesquisa e ao trato individual “eu sou muito de pesquisa, sou muito do trato individual com as pessoas, com os alunos (Rubens, 2025).

Sua gestão é marcada pela horizontalidade e pela proximidade com o público *“eu me visto sempre mais próximo do meu público [...] busco sempre a horizontalidade nas tomadas de decisões”* (Rubens, 2025). Outro eixo central em sua identidade profissional é a consciência das desigualdades vividas na infância, que se projeta diretamente em sua atuação: *“Lembro da minha turma [...] onde esses meus colegas estão. [...] Eu sou igual a eles. A única diferença é que aconteceram situações, oportunidades que eu pude seguir”* (Rubens, 2025). Daí decorre sua leitura sobre o público do IFNMG:

Eu penso que seja essa relação com os alunos, eu acredito, e os nossos alunos, eles são uma região pobre, nosso estudo recebe um percentual de alunos que economicamente estão na situação, passam por uma situação semelhante à minha, mas eu seria capaz de afirmar que a maioria deles estão aqui lutando, precisam de uma assistência, precisam de um auxílio, precisam de alguma coisa. O perfil do nosso público é esse, esses alunos daqui do Norte de Minas, é isso. Então, eu me vejo neles (Rubens, 2025).

Em sua própria síntese: *“acho que é essa minha trajetória que marca a minha atuação aqui”* (Rubens, 2025). Nice, por sua vez, descreve seu percurso como *“cheio de... trancos e barrancos”*, marcado pela expectativa frustrada de ingressar imediatamente na profissão após a graduação: *“Porque, nossa senhora. Eu queria... eu queria ter saído da faculdade e já ter começado direto como bibliotecária. Mas não foi possível. Porém, eu aprendi muita coisa”* (Nice, 2025).

Ao revisitar esse percurso, Nice reconhece a dimensão estruturante dessa vivência ao comparar seu passado com o momento de ingresso no IFNMG. A experiência de atuação, afirma, foi determinante para que pudesse assumir sozinha a responsabilidade pela biblioteca: *“se eu tivesse chegado aqui [...] se eu tivesse acabado de formar e a minha experiência tivesse sido só dos estágios, nossa! Teria sido muito difícil. [...] Quando você chega em um lugar para ser o único bibliotecário, é bem complicado”*. Essa consciência revela a importância que atribui à prática cotidiana como elemento formador - não apenas técnico, mas também identitário - e ilumina a maneira como compreende seu papel no contexto institucional.

Quanto a atuação no IFNMG Nice narra *“Quando eu cheguei aqui, eu já tinha esse conhecimento da Rede, então não foi aquilo ‘nossa, tudo é novidade’*. Muita coisa eu já sabia, felizmente. Mas a experiência aqui é muito diferente. Porque o meu cargo é outro, cargo de bibliotecária” (Nice, 2025). A ausência de uma coordenação formal da biblioteca é um dos elementos do seu cotidiano de trabalho:

Aqui a biblioteca não tem uma chefia. A gente não tem uma função gratificada ou mesmo uma função não paga. Tem lugar que tem, mas aqui não. Então a chefe da biblioteca é a diretora de ensino. Para coisas que precisa da assinatura do responsável pelo setor, férias, ponto, precisa da assinatura dela. Porém, as coisas relacionadas à gestão da biblioteca, formação de acervo, a responsabilidade é minha, até porque eu que tenho a formação (Nice, 2025).

Ela reconhece que sua atuação cotidiana é atravessada por um exercício contínuo de paciência - uma virtude que ela admite não possuir naturalmente, mas que a função obriga a cultivar. Ao descrever o processo de reorganização da biblioteca, ela evidencia a coexistência entre o desejo de estruturar o setor segundo critérios profissionais e a realidade concreta de limitações institucionais, acúmulo de tarefas e imprevistos que se impõem no dia a dia.

Eu sinto que ainda tenho que colocar, organizar o jeito que eu gostaria que a biblioteca funcionasse [...] Eu não sou muito paciente. Eu tenho que ser paciente, porque não tem como fazer tudo do dia para a noite. Eu nem dou conta. Um monte de coisa aqui para registrar... tudo esperando, porque outras coisas foram acontecendo (Nice, 2025).

Nice descreve também o desafio de reorganizar práticas enraizadas no cotidiano da biblioteca - hábitos que, segundo ela, foram se naturalizando ao longo do tempo, ainda que contrariassem princípios básicos de funcionamento institucional. Sua narrativa deixa evidente a tensão entre o uso espontâneo e a necessidade de regulamentação mínima para garantir o serviço:

Então as pessoas se acostumaram a usar a biblioteca de um jeito que não é o ideal. [...] As pessoas queriam simplesmente chegar e usar. Não tem como. Biblioteca não é casa mãe Joana. Não dá para ficar: todo mundo usa a biblioteca na hora que quer. Isso a gente está mudando aos poucos (Nice, 2025).

Além das mudanças culturais, ela enfrenta limitações objetivas que afetam diretamente a gestão da biblioteca. A falta de pessoal, o acúmulo de funções e a necessidade de assumir o atendimento diário comprometem qualquer planejamento de médio prazo:

Aqui na biblioteca faltam pessoas. Tem uma servidora afastada há muito tempo. Só tem duas pessoas além de mim. Eu estou lá no balcão de atendimento cobrindo. Isso atrapalha muito o planejamento do serviço. Eu preciso que tudo fique organizado, porque na hora que estiver tudo organizado eu vou ter mais tempo para me dedicar às outras coisas (Nice, 2025).

Ao avaliar sua experiência no IFNMG, Nice reconhece as dificuldades, mas também argumenta sua identificação com o trabalho realizado no campus. A crítica convive com uma sensação de pertencimento e de aprendizado contínuo:

Se você me pergunta se a experiência está sendo boa: eu reclamo muito. Eu gosto de reclamar. Acho melhor reclamar do que não reclamar. [...] Mas eu não me arrependo de ter vindo para Rio Gorutuba. É isso que eu devia ter feito mesmo. Estou aqui todo dia aprendendo, fazendo uma coisa nova (Nice, 2025).

Ao projetar o futuro, Nice mobiliza uma perspectiva de continuidade: mesmo ciente de limitações, identifica conquistas e manifesta o desejo de deixar a biblioteca em melhores condições para quem vier depois. A narração evidencia responsabilidade institucional e cuidado com o espaço:

Quando eu sair daqui meu plano é voltar mais perto da minha família, eu espero ter deixado a biblioteca bem mais organizada. E pronta para receber a nova pessoa que vier para cá. Até agora, mesmo não tendo passado um ano ainda, eu acho que já consegui fazer algumas coisas. E fico feliz de ter conseguido (Nice, 2025).

Quanto à identidade profissional, Nice afirma que:

Identidade profissional? Não sei. Não tem uma palavra na ponta da língua. Eu sou uma pessoa que eu acho que, eu sempre penso que eu escolhi o curso certo. Porque quando eu era mais nova eu queria ser jornalista. Mas os jornalistas também são profissionais de informação. De uma maneira diferente. Mas os bibliotecários também são. Eu lembro que depois que eu passei eu conheci um pouco mais a biblioteconomia e aí eu fiquei analisando. Talvez eu tivesse entrado no curso de arquivologia ou museologia. Porque na época eu também gostei dos dois. Mas eu sempre pensei não, eu entrei no certo. Porque eu acho que entre esses três a

biblioteconomia é mais a minha cara. Eu dei certo no curso que eu escolhi. Eu gosto da área, apesar de ela ter muitos defeitos. Principalmente na prática (Nice, 2025).

O relato revela uma identidade construída menos pela ideia de “vocação” e mais pelo reconhecimento gradual da Biblioteconomia como campo de afinidade - “*é mais a minha cara*” - ainda que permeado por críticas às condições concretas de exercício. Nice projeta sobre sua trajetória a consciência de que poderia ter seguido outros caminhos (Arquivologia ou Museologia), mas reafirma que a escolha feita foi adequada e que o curso lhe proporcionou um lugar possível de identificação profissional.

Nice também articula sua identidade profissional àquilo que considera uma de suas características mais marcantes: a curiosidade intelectual e o gosto pela leitura. Para ela, esses elementos constituem não apenas um traço pessoal, mas uma dimensão fundamental da atuação bibliotecária, especialmente em contextos educacionais. Em seu relato, destaca:

Eu sou uma pessoa que gosta muito de conhecer coisas novas. Me considero uma pessoa curiosa, uma pessoa que gosta muito de ler. Eu sei que nem todos os bibliotecários gostam de ler. Eu acho engraçado que muita gente pergunta. Ah, mas gosta de ler, porque automaticamente se você é bibliotecário você gosta de ler. Mas não é verdade, porque eu já conheço vários que não necessariamente gostam de ler, não. E às vezes até gostam, mas não diversificam. Porque eu acho que dependendo do lugar da biblioteca que a bibliotecária trabalha, sei lá, uma biblioteca escolar, uma biblioteca pública, eu acho que é importante para se tornar um profissional melhor a pessoa ter o hábito de ler muita coisa diferente. Porque isso amplia, o repertório da pessoa que está lidando ali com aquele público. Nas bibliotecas institutos também (Nice, 2025).

Sua narração evidencia uma compreensão ampliada do papel da leitura na construção da competência profissional: não basta ler - é preciso diversificar, ampliar repertórios e dialogar com diferentes universos culturais. De forma sutil, Nice questiona a associação estereotipada entre bibliotecários e leitura, apontando que o hábito não é universal na profissão e que, quando existe, muitas vezes permanece restrito a poucas áreas de interesse.

Ao defender a importância da leitura variada, ela insere sua própria prática no centro de uma perspectiva formativa, voltada ao atendimento qualificado dos diferentes públicos da biblioteca. Trata-se de uma visão que reforça a dimensão educativa do trabalho bibliotecário, especialmente no contexto dos Institutos Federais, onde a diversidade de perfis estudantis exige amplitude cultural, sensibilidade e atualização constante. Nice vincula diretamente sua identidade ao acesso à informação:

Se tivesse que falar da minha identidade profissional, eu acho que eu diria que eu sou uma profissional que tenta se atualizar e acha que o mais importante é realmente o

acesso. [...] Tudo que você faz na biblioteca, o objetivo final é que a pessoa que está procurando aquela informação, aquele documento, aquele livro específico, consiga encontrar exatamente aquilo que ela está procurando (Nice, 2025).

Nessa formulação, o acesso não aparece como mero procedimento técnico, mas como horizonte político e pedagógico da atuação bibliotecária. Nice se reconhece como alguém que busca atualização constante - um movimento que ela entende como necessário para garantir que o acesso aconteça de forma efetiva, qualificada e sem barreiras. Sua concepção enfatiza, portanto, a dimensão mediadora da profissão: trata-se de permitir que o usuário encontre aquilo que procura, mas também de tornar possível a própria busca. Para isso, enfatiza a necessidade de conhecer fontes diversas, acompanhar transformações tecnológicas e sociais:

Eu acho importante ser um profissional ligado na tecnologia e sempre se atualizando. [...] A gente falou mais cedo da tecnologia, por exemplo, inteligência artificial agora, e aí? [...] A gente tem que saber usar também, tem que saber o que é, o que é que ele faz de certo, o que é que ele faz de errado (Nice, 2025).

Essa afirmação revela, assim, uma consciência ampliada sobre o papel do bibliotecário em contextos contemporâneos, nos quais a informação circula por múltiplos suportes e plataformas, exigindo constante atualização e leitura atenta das transformações do cenário digital. Nice projeta, portanto, uma identidade profissional ancorada na curiosidade, na atualização contínua e no uso crítico da tecnologia - elementos que, em sua perspectiva, são indispensáveis para garantir um acesso à informação que seja, ao mesmo tempo, qualificado e responsável. Para Voline, sua trajetória profissional é definida como um processo.

Traumático? Eu acho que é um pouco traumático, assim. Não tem outra palavra. O povo fica brincando. Aonde você vai, arruma confusão. E eu sou uma pessoa, se eu tento resolver tudo, estão na calma, eu não sou uma pessoa explosiva, sabe? E aí, aonde eu vou, mesmo o povo arruma confusão, eu fico chocada. E eu não sei lidar, sabe? Mas, como foi só dentro do IFNMG, não tive experiência fora, em outros órgãos. Na verdade, eu fiz estágio [...] Lá também era confusão. Os bibliotecários brigavam entre eles lá e tal. Mas eu acho que foi isso, assim. Eu não acho que eu tive muita experiência como bibliotecária que tenha me feito crescer profissionalmente, entendeu? Dentro da área, que eu digo. É, não acho que eu tenha tido (Voline, 2025).

Voline vincula sua vivência profissional apenas ao IFNMG, definindo isso como um processo traumático. E ao falar sobre sua identidade profissional, ela acaba falando de situações mais gerais:

É, assim, eu... A gente fica achando que as experiências são particulares. De cada lugar, e depois você vai ouvindo as histórias e você vê que as pessoas também passam pelas mesmas coisas. É... Ah, é complicado, não sei. Você acha que... Eu sempre, a partir do princípio, que a profissão não ia morrer, mas você vai vendo que as pessoas realmente não vão dando importância para a profissão, para a leitura. E aí, sei lá, você fica pensando se você vai ter que arrumar uma outra coisa para fazer. Porque a profissão não vai sobreviver. E aí, quando acontecem essas coisas, você vai vendo que... Aí, as pessoas vão desistindo, Igual eles já vetaram os auxiliares de biblioteca. Já extinguiram o cargo, Não tem mais. (Voline, 2025)

Sua compreensão da própria trajetória está profundamente ancorada na experiência institucional - sobretudo no IFNMG - e na percepção de que seus percursos não lhe proporcionaram o crescimento profissional que esperava. Esse entendimento da própria trajetória se aprofunda quando Voline relaciona sua identidade profissional às experiências de vida que marcaram sua formação como sujeito.

No campo da formação e do desenvolvimento profissional, as narrativas evidenciam que o aprendizado das bibliotecárias do IFNMG ocorre de forma indissociável da experiência cotidiana de trabalho. A partir de Josso (2010), afirma-se que a formação se efetiva quando o vivido é objeto de reflexão, permitindo ao sujeito reinterpretar sua trajetória e atribuir novos sentidos às experiências profissionais. As falas analisadas demonstram que os desafios enfrentados no cotidiano da biblioteca, as mudanças institucionais e as exigências da Educação Profissional e Tecnológica constituem-se como situações formadoras, na medida em que provocam deslocamentos, aprendizagens e amadurecimento profissional. Nessa mesma direção, Passeggi (2011; 2016) compreende a narrativa como um dispositivo de pesquisa-formação, por meio do qual o sujeito assume uma postura reflexiva diante de sua própria experiência. Ao narrar suas trajetórias, as bibliotecárias transformam a prática profissional em objeto de análise, articulando trabalho, formação e identidade, e produzindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o contexto institucional em que atuam.

Ao narrar a passagem por contextos sociais distintos - da escola particular ao ambiente rural - ela reconhece que essas vivências ampliam sua sensibilidade diante das realidades que encontra no IFNMG, especialmente no contato cotidiano com estudantes. Voline desloca o foco da experiência individual para uma percepção mais ampla sobre a Biblioteconomia e sua posição social.

Eu acho que essa questão de eu ter vivido duas realidades sociais, de estar numa escola particular e de ter ido para uma escola rural, estar dentro hoje do IFNMG me faz querer incentivar os meninos a poderem se dedicarem nessa fase da vida. Porque isso vai ser importante para eles depois. Eu nunca pensei em trabalhar numa escola

e aí você... Na hora que você lida com uma realidade dessa, você quer ajudar os meninos mesmo, assim (Voline, 2025).

Aqui, a identidade profissional de Voline não emerge de uma relação vocacional com a Biblioteconomia, mas de um compromisso ético derivado de sua própria história. Sua ação enquanto bibliotecária, ainda que permeada por incertezas e tensões, se orienta por um gesto de cuidado e incentivo aos estudantes, articulado a partir da experiência concreta das desigualdades educacionais que ela mesma vivenciou.

A entrada de Laura no IFNMG é narrada como um marco de ruptura e recomposição de vida, onde o concurso público aparece simultaneamente como abrigo e ponto de recomeço. A aprovação não representou apenas estabilidade profissional, mas o respaldo necessário para sustentar uma decisão pessoal de grande impacto. Em sua narrativa, ela afirma:

Foi um alívio. Foi um alívio, porque eu peitei uma separação sem estar no concurso público. Eu quis terminar um casamento, um relacionamento de 14 anos. Eu fui muito corajosa. E saí assim com a mão na frente, outra atrás. Falei, vou começar a minha vida aqui. Morrendo de medo? Sim. [...] Eu passei, eu assumi em 2018 com 38 anos. [...] Mas para mim foi um alívio de realização profissional e segurança de vida mesmo. Agora sim eu posso me dedicar àquilo que eu quero fazer da vida. (Laura, 2025).

Esse trecho narrativo evidencia que sua trajetória profissional não se desvincula de sua trajetória pessoal: ambas se entrelaçam na necessidade de reconstrução, autonomia e busca por um lugar de estabilidade após uma ruptura significativa.

Entre os desafios enfrentados, Laura destaca o processo de assumir uma biblioteca “do zero” - experiência que exigiu construir rotinas, organizar processos, formar acervo e lidar, simultaneamente, com as expectativas de uma comunidade escolar que, muitas vezes, ainda estava se constituindo. Ela reconhece que esse percurso só foi possível graças ao apoio das auxiliares e à rede de bibliotecários do IFNMG:

Graças a Deus que as meninas que trabalham comigo estão aqui desde o começo. Então elas entendem muito, sabem muito, me ajudaram bastante. Eu tenho colegas do IFNMG que seguram minha mão para qualquer dúvida. Você é uma delas. Sabrina, pelo amor de Deus, me socorre. E nunca me deixam na mão (Laura, 2025).

A narrativa revela uma postura ética e profissional que opera na contramão das idealizações do “profissional autossuficiente”: para Laura, reconhecer as próprias limitações é parte constitutiva do fazer bibliotecário e, mais amplamente, do processo de formação ao longo da vida. Seu percurso acadêmico e profissional se fortalece justamente nessa abertura ao outro,

na confiança construída com a equipe e na humildade intelectual necessária para buscar orientação quando necessário.

Ao dialogar de suas conquistas, Laura sintetiza o impacto subjetivo de sua trajetória e a força simbólica que atribui à profissão: *“Sabrina, eu me sinto uma mulher poderosa. É uma conquista pessoal que não tem tamanho. [...] E quando me perguntam o que eu faço, eu respondo com o maior prazer: eu sou bibliotecária”* (Laura, 2025)

Ao mesmo tempo, Laura combina gratidão ao IFNMG com uma crítica clara à ausência de espaços institucionais de formação contínua, intercâmbio e atualização profissional. Ela reconhece a importância do trabalho que realiza, mas lamenta a falta de oportunidades estruturadas para ampliar sua visão de campo:

Eu sou grata de trabalhar no IFNMG. Eu aprendo, não sei tudo. Confesso que não sei tudo. Eu questiono muito, eu falo que a gente precisava passar por um processo de reciclagem, porque eu fico aqui na biblioteca apagando fogo, a gente não tem tempo de saber o que está acontecendo na qualidade, na área de biblioteconomia, de viajar, de conhecer outras bibliotecas, saber como as pessoas trabalham, de ter um contato maior com outras bibliotecas de outros estados (Laura, 2025).

Sua prática cotidiana se ancora na mediação da informação e na corresponsabilização dos professores e estudantes no processo de busca e uso da informação. A escuta ativa e o diálogo são ferramentas centrais do trabalho, mas acompanhadas de uma firmeza pedagógica que orienta, provoca e ensina. Ela afirma: *“Adoro conversar com os professores, tudo o que eles me pedem, eu tento atender. Coloco eles para trabalharem também. [...] A primeira pergunta que eu faço: você já deu uma olhada? Você já deu uma pesquisada? Olhou no site da biblioteca? Olhou na biblioteca virtual?”* (Laura, 2025).

Com os estudantes, sua postura é pautada pela formação da autonomia - ainda que, às vezes, precise ser um pouco mais incisiva para que eles assumam o protagonismo da própria aprendizagem, *“os alunos chegam perdidos, Sabrina. Eles não sabem o que eles estão falando. Eles não sabem o assunto. [...] Aí eu falo. O professor indicou algum autor? Alguma linha da área? [...] Tem aluno que volta. Eu falo. Pergunta seu professor”* (Laura, 2025). A mediação, para Laura, é também espaço de afeto, *“eu adoro atendimento. Eu fico no atendimento no maior prazo do mundo. Gosto de ver o que os alunos estão lendo”*

Mas sua preocupação vai além da orientação pontual: ela demonstra inquietação com os efeitos das tecnologias digitais na formação leitora das novas gerações - inquietação que, segundo ela, é reforçada pelos relatos de docentes de graduação e pós-graduação:

As tecnologias me preocupam muito. Porque eu estou vendo agora com as disciplinas do doutorado. Os professores relatando que os alunos da graduação e da pós. Eles não querem ler. Gente, mas que geração é essa? Gente, mas que geração é essa? Como é que vai ser? Me preocupa muito (Laura, 2025).

Laura pauta sua identidade profissional a partir de uma intensidade que ela mesma reconhece como constitutiva do seu modo de estar na biblioteca. Em sua própria formulação, “[...] eu acho que eu sou 8 ou 80 na minha profissão. Ou eu sou muito amorosa com quem eu recebo aqui [...] ou dou a resposta pá. [...] Todas as pessoas que chegam aqui, elas são bem acolhidas. Os alunos, principalmente. Estou aqui para servir. Servir. Adoro” (Laura, 2025).

Essa atenção ao outro se manifesta também na forma como Laura monitora constantemente o atendimento e o funcionamento da biblioteca, mesmo quando não está diretamente envolvida na situação. Sua postura revela uma vigilância cuidadosa, que articula responsabilidade, prontidão e sensibilidade para perceber quando a equipe precisa de apoio. Como ela descreve, “às vezes a conversa nem é comigo. Eu vejo que as meninas estão na minha sala aqui. E vejo o salão, vejo o atendimento ali. Eu vejo que elas estão com alguma dificuldade. Eu saio, nem espero elas virem atrás de mim. Eu saio, já vou resolver o que está acontecendo” (Laura, 2025).

O reconhecimento que orienta a identidade profissional de Laura não está ancorado em validações hierárquicas, mas em um critério ético interno: a consciência de ter cumprido sua função no cotidiano da biblioteca. Para ela, o sentido do trabalho emerge da relação estabelecida com os usuários, da qualidade do atendimento prestado e da consistência do cuidado que oferece, Laura diz “eu não trabalho esperando o reconhecimento, tipo, da minha chefia. [...] Eu me sinto reconhecida. Todos os dias que eu saio daqui eu falo: cumpri. Cumpri o meu papel” (Laura, 2025).

Ao refletir sobre como suas experiências de vida atravessam e conformam sua identidade profissional, Laura destaca três elementos que considera centrais: coragem, humildade e a importância das relações de parceria. Sua trajetória é compreendida por ela como um processo de enfrentamento contínuo, em que as adversidades foram transformadas em força e direção para o trabalho que desenvolve.

As minhas experiências foram fundamentais para a minha vida profissional. Eu passei por muita coisa difícil. E sempre contornei essas dificuldades com muita humildade, com muita persistência. Sabrina, se eu não fosse uma pessoa corajosa, se eu não fosse uma mulher corajosa, eu não estaria onde eu estou hoje (Laura, 2025).

Laura associa sua identidade ao encontro entre coragem e humildade, atributos que, segundo ela, permitiram enfrentar desafios pessoais e institucionais e estabelecer relações de apoio que fortaleceram seu percurso. Nesse sentido, sua prática profissional é inseparável de sua história de vida: o cotidiano na biblioteca, para Laura, é também espaço de testemunho da própria trajetória - aquela que só foi possível porque, como diz, ela foi (e continua sendo) “*uma mulher corajosa*”.

As reflexões apresentadas ao longo desta dimensão evidenciam que, ao revisitar suas trajetórias e o papel que desempenham no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as bibliotecárias do IFNMG constroem percepções complexas sobre sua atuação. Cada uma, a seu modo, afirma um pertencimento à educação, seja pela mediação cotidiana, pelo compromisso com os estudantes ou pela defesa do acesso à informação, ao mesmo tempo em que reconhecem tensões institucionais, lacunas de valorização e limites estruturais que atravessam o trabalho nas bibliotecas da Rede.

O que emerge dessas narrativas não é um retrato homogêneo do fazer bibliotecário, mas um mosaico de experiências que combinam orgulho e exaustão, coragem e hesitação, pertencimento e desalento. A EPT aparece como espaço de possibilidades, mas também como terreno de contradições, no qual a biblioteca ora é percebida como suporte pedagógico indispensável, ora como apêndice institucional ainda distante das prioridades da gestão.

Quando refletem sobre seu papel enquanto educadores no contexto da EPT - questão central nesta dimensão - as bibliotecários dos campi do IFNMG revelam percepções marcadas por ambivalências e tensões estruturais. As narrativas mostram que, embora reconheçam o potencial pedagógico de sua atuação, esse potencial é frequentemente atravessado por limitações institucionais, falta de integração com outros setores, carência de recursos e expectativas contraditórias sobre o lugar da biblioteca no processo formativo.

Ainda assim, o que emerge dessas vozes é um compromisso ético incontornável com a formação dos estudantes. A despeito da sobrecarga, da burocracia e, por vezes, da sensação de atuar “no limite do possível”, esses profissionais assumem para si a tarefa de orientar, mediar, ensinar e ampliar repertórios

Edson expressa uma autopercepção marcada pela sensação de estar “aquém” do que poderia realizar, atravessada por limitações de tempo, acúmulo de funções e a exaustão característica dos longos anos no serviço público. Sua argumentação desvela o desgaste que se acumula em instituições onde os esforços parecem, muitas vezes, não produzir os efeitos esperados:

Ah, eu sempre acho que eu estou aquém do que eu poderia fazer. Eu sempre acho que eu poderia estar fazendo mais [...] Às vezes, me falta ânimo. Porque eu já estou com 13 anos também de instituto. A gente vai perdendo a esperança. A verdade é essa. A gente perde a esperança. [...] Estou tentando [...] retomar e voltar para esse lugar de luta e de esperança que eu acho que a gente não pode deixar o tempo perder (Edson, 2025).

Sua reflexão escancara a dimensão emocional da atuação bibliotecária: o peso do cotidiano, o embate com o burocrático e a luta diária para não permitir que a desesperança se torne definitiva. Rubens entende sua prática em ciclos: *“Às vezes você quer ver uma mudança maior, é burocrático, você não ocupa os espaços que gostaria [...] eu acabo sendo abraçado pelo sistema [...] interfere na sua saúde mental [...] É um Frankenstein, um negócio esquisito”* (Rubens, 2025)

Ainda assim, ele reconhece que a Biblioteconomia lhe permite circular por diferentes dimensões da EPT - ensino, pesquisa e extensão - o que amplia sua compreensão do papel institucional: *“Eu sou parte dessa engrenagem. Se der certo, sou eu. Se der errado, sou eu também”* (Rubens, 2025).

Laura enxerga sua atuação na EPT a partir de uma perspectiva marcada por responsabilidade, autoridade técnica e cuidado com as relações. Ela compreende seu papel como o de alguém que preserva o patrimônio, regula fluxos e garante a qualidade do atendimento, sem renunciar ao rigor necessário. Ao mesmo tempo, sua prática se ancora na mediação diária, tanto com professores quanto com estudantes, sempre convocando-os à corresponsabilidade.

É a primeira vez que eu penso de verdade no profissional e tecnológica [...] O diretor geral costuma falar comigo assim... Laura, eu não tenho uma reclamação da biblioteca. Nunca ouvi. Aí eu falo... Mas quando tiver, você me avisa. Eu quero ser a primeira a saber. Primeiro para me defender. Colocar a minha versão. E eu quero saber. Porque a gente pode desagradar. A gente pode desagradar. Com certeza já desagradei alguém aqui. Com certeza. Não sei quem. Mas a gente trabalha com o público. Às vezes você dá uma resposta que a pessoa não quer. Ou nada consta. Porque aqui nunca foi firme. Quando eu cheguei, eu falei... Aqui não. Não tem esse negócio de bilhetinho do diretor. Não, não libera [...] Mas eu sou gestora desse lugar. Eu sou responsável pelas coisas que acontecem aqui. Eu tenho que prestar conta. Todo final de ano, como este ano, eu tenho que prestar conta. Então, eu acho que a minha... Como profissional, é isso. De zelar pelo patrimônio desse lugar. De zelar pelas relações. E de oferecer um bom serviço para a comunidade. Que eu tenho paixão de trabalhar aqui (Laura, 2025).

Nice, por sua vez, articula sua atuação na EPT sobretudo pela perspectiva pedagógica da biblioteca. Para ela, o trabalho bibliotecário envolve, de maneira incontornável, processos formativos: treinamentos, orientação sobre fontes, ensino do uso da biblioteca virtual,

apresentação das normas e acompanhamento do percurso que antecede e sustenta a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Em suas palavras *“eu acho importante apresentar eles às coisas básicas [...] A biblioteca oferecendo treinamentos [...] você está ensinando”* (Nice, 2025). Essa dimensão pedagógica não se resume à técnica; ela se expande para a formação humana, cultural e intelectual dos estudantes. Nice insiste que ter repertório - literário, informacional, cultural - é condição para a formação integral dos sujeitos: *“Porque eu acho que qualquer pessoa [...] precisa de repertório. [...] A formação tem que ser ampla, e a biblioteca influência em toda essa parte”* (Nice, 2025).

É nessa compreensão ampliada que se ancora sua leitura do próprio papel profissional. Nice enfatiza que a biblioteca não funciona por inércia ou milagre institucional: ela depende de direção, planejamento e mediação - e tudo isso exige presença qualificada do bibliotecário. Como afirma: *“A biblioteca não vai rodar sozinha. [...] O meu papel é fazer essa gestão direcional, fazer com que a biblioteca cumpra esse papel”* (Nice, 2025).

Ela reforça que isso envolve tanto o trabalho técnico (acervo, catalogação, processos internos) quanto o pedagógico e o cultural: criação de projetos, elaboração de exposições, desenvolvimento de atividades e atendimento que exige escuta ativa e investigação — mesmo quando o estudante só lembra da capa azul do livro: *“Ela só conseguiu falar da capa azul [...] Eu fui anotando [...] achei o bendito do livro e mandei pra ela.”* (Nice, 2025).

Nice demarca que a biblioteca não pode ser confundida com a secretaria, pois seu atendimento não é meramente procedimental: *“A biblioteca não é a secretaria [...] chegou aqui, não soube o título, pronto, vai embora, não. O nosso papel é fazer essa ponte”* (Nice, 2025). Em sua visão, ser bibliotecária na EPT significa construir, dia após dia, a possibilidade de a biblioteca acontecer: um espaço que forma, orienta, amplia repertórios e oferece condições reais de estudo e aprendizagem - sempre no delicado equilíbrio entre o ideal e o possível, entre o que se deseja e o que se consegue fazer com os recursos disponíveis.

Ao refletir sobre sua atuação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Voline expressa uma percepção marcada por limites institucionais, dificuldades de articulação e uma sensação persistente de marginalização da biblioteca dentro do Instituto. Ela reconhece que, no cenário ideal, a biblioteca teria um papel formativo mais evidente, afirmando: *“Eu acho que seria inserido isso que eu falei. A gente conseguiria contribuir com a formação dos alunos nos cursos, mas eu não sei se a gente tem muita liberdade ou espaço para isso como bibliotecários.”*

A ausência de integração entre setores aparece como um dos principais obstáculos para que projetos pedagógicos se consolidem. Ao narrar suas tentativas de desenvolver ações de extensão, especialmente atividades de leitura, ela descreve uma dinâmica marcada por desinteresse e disputas simbólicas: *“Por exemplo, eu tentei fazer projeto de extensão e, como os professores querem os nomes deles nos projetos, não queriam entrar no meu projeto.”* A fragmentação institucional, segundo sua experiência, acentua as dificuldades de cooperação: *“Talvez seja isso, assim, a parceria entre o resto do instituto. É muito setorizado.”*

Voline também aponta para um elemento estrutural da EPT que dificulta ações contínuas da biblioteca: a sobrecarga dos estudantes. A intensa carga horária dos cursos e o acúmulo de disciplinas reduzem drasticamente o tempo e a disposição para projetos não diretamente vinculados à avaliação. Sua percepção é direta: *“Os alunos têm uma carga horária muito alta, muita matéria [...] não entram nesses projetos que vão tomar tempo deles e eles não vão receber nada em troca, eu diria, notas, essas coisas”* (Voline, 2025).

Essa combinação de falta de parceria institucional, lógicas de produtividade docente e exaustão discente cria um cenário em que iniciativas de leitura e cultura - áreas nas quais a biblioteca poderia desempenhar papel essencial - tornam-se quase inviáveis. Voline relata que nem mesmo propostas simples, como ações de poesia articuladas às aulas de literatura, encontraram acolhimento: *“Eu entrei, tentei fazer junto com alguma professora, quando ela fosse dar aula de poesia, para a gente fazer poesias e colocar pelo campus [...] e não tiveram interesse”* (Voline, 2025).

Apesar desses limites, sua relação com a EPT também mobiliza dimensões subjetivas importantes, especialmente no contato com as desigualdades que atravessam a formação dos estudantes. Ao revisitar sua própria história escolar - transitando entre escola particular e escola rural - Voline reconhece que essas experiências configuram sua sensibilidade pedagógica: *“Estar dentro hoje do IFNMG me faz querer incentivar os meninos a poderem se dedicarem nessa fase da vida, porque isso vai ser importante para eles depois.”* Essa identificação com os estudantes permite que ela veja, na biblioteca, uma possibilidade de atuação formativa, ainda que parcialmente bloqueada pelo contexto institucional.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que, para Voline, a EPT é um campo no qual a biblioteca poderia ter maior relevância educativa, mas no qual enfrenta resistências estruturais, falta de cooperação e carência de espaços efetivos de atuação. Ainda assim, sua narrativa revela uma compreensão ética da função da biblioteca e um desejo de contribuir, mesmo quando a instituição não cria as condições necessárias para que esse trabalho se desenvolva plenamente.

A reflexão de Lídia sobre sua atuação no contexto da EPT é atravessada pela percepção de que o potencial formativo da biblioteca depende, de maneira decisiva, das condições materiais disponíveis - e de que essas condições estão longe de atender plenamente às necessidades dos estudantes. Contudo, essa realidade não se concretiza na prática, e Lídia expressa de forma direta o impacto disso no cotidiano: *“Eu queria tanto poder fazer mais [...] às vezes, eu acabo ficando muito frustrada e chateada de não conseguir disponibilizar todo tipo de material, base de dados, plataforma”* (Lídia, 2025).

Sua visão da EPT também passa pela compreensão das singularidades desse modelo formativo, especialmente naquilo que ele oferece em termos de práticas e experiências que os estudantes não encontram na educação básica regular. Lídia enfatiza que o Instituto opera em uma lógica distinta, mais complexa e mais exigente, afirmando:

Eu acho, assim, que a prática da biblioteca o acesso, ela acaba mudando muito. Essa parte técnica dos alunos ter acesso, porque o Instituto é uma realidade que a gente não tem, que é totalmente diferente do Estado. As pessoas têm visita técnica, têm disciplina totalmente diferente do que a disciplina do Estado comum (Lídia, 2025).

Ao reconhecer essa realidade ampliada, com disciplinas específicas, atividades práticas, visitas técnicas e demandas informacionais próprias da formação profissional, Lídia reforça que a biblioteca deveria acompanhar esse movimento, oferecendo materiais atualizados e recursos compatíveis com a complexidade da EPT. A ausência desses recursos, para ela, impacta diretamente a formação dos estudantes, *“ter o material realmente que seja adequado para esse tipo de ensino seria uma coisa que mudaria bastante”* (Lídia, 2025).

Por isso, cada lacuna de acervo ou de acesso informacional repercute na qualidade da aprendizagem, produzindo efeitos que ela identifica diariamente e que a atravessam tanto emocional quanto profissionalmente. Sua afirmação *“Eu queria tanto poder fazer mais”*, aparece como diagnóstico de uma realidade que impede que a biblioteca cumpra plenamente o papel que ela reconhece como essencial para a formação na EPT.

Ao narrar sua experiência, Lídia revela ainda que a biblioteca poderia desempenhar um papel formativo mais integral se dispusesse de condições adequadas, pois reconhece que a ampliação do acesso não diz respeito apenas ao material técnico em si, mas à possibilidade de que o estudante se forme de maneira mais completa, capaz de transitar entre teoria, prática e cultura informacional. Essa consciência aparece quando ela afirma que o ideal seria *“disponibilizar todo tipo de material, base de dados, plataforma”*, não apenas para garantir a execução de tarefas, mas para fortalecer a formação geral e técnica dos discentes.

Nesse sentido, seu relato articula uma crítica institucional importante: as bibliotecas da EPT não podem operar na lógica do “mínimo possível”, quando a formação técnica exige o “máximo disponível”. A tensão entre ideal e realidade é o núcleo de sua reflexão - e, ainda assim, Lídia se mostra comprometida com o que consegue realizar dentro desse cenário, mesmo que isso implique conviver com a sensação constante de que a biblioteca está ficando aquém do que a EPT demanda.

As vozes das bibliotecárias dos campi do IFNMG compõem, juntas, um retrato múltiplo e profundamente humano da atuação profissional no interior da Educação Profissional e Tecnológica. No entrelaçamento entre trajetórias pessoais, deslocamentos, expectativas e enfrentamentos cotidianos, emerge uma compreensão da profissão que ultrapassa a técnica e se inscreve como prática educativa, ética e relacional. O que essas narrativas revelam não é apenas o que fazem, mas como fazem - e o quanto esse “como” é atravessado por condições materiais, por escolhas institucionais e, sobretudo, por gestos de compromisso.

As narrativas também revelam que a atuação profissional no IFNMG é atravessada por processos de negociação identitária, especialmente no que se refere ao reconhecimento institucional do trabalho bibliotecário. A identidade profissional é compreendida como resultado de um processo dinâmico de socialização, no qual se articulam, nem sempre de forma harmoniosa, a identidade construída pelo sujeito para si e aquela que lhe é atribuída pelas instituições (Dubar, 2005). No contexto do IFNMG, as falas dos bibliotecários evidenciam tensões recorrentes entre o papel que atribuem à biblioteca como espaço educativo e formativo e as representações institucionais que, por vezes, reduzem sua atuação a funções de apoio ou suporte técnico. Essas experiências de invisibilização e de necessidade constante de afirmação do próprio trabalho incidem diretamente na construção das identidades profissionais, produzindo movimentos de resistência, reposicionamento e busca por reconhecimento no interior da instituição.

As singularidades das bibliotecas dos Institutos Federais são discutidas por Santos, Gracioso e Amaral (2018) e Almeida e Freire (2019), que caracterizam essas bibliotecas como espaços multiníveis, responsáveis por atender públicos diversos, da educação básica à pós-graduação *stricto sensu*. Essa configuração institucional complexa exige do bibliotecário competências ampliadas e constante desenvolvimento profissional, frequentemente articulado à formação acadêmica. A EPT aparece, simultaneamente, como horizonte de possibilidade e campo de tensões. Jovens oriundos de realidades diversas, estruturas institucionais marcadas pela desigualdade de recursos entre campi, burocracias que atravancam iniciativas, disputas simbólicas, ausência de políticas integradas e expectativa permanente de que a biblioteca “dê

conta” mais do que sua estrutura permite - tudo isso conforma um cenário que desafia continuamente esses profissionais.

A especificidade da Educação Profissional e Tecnológica é aprofundada por Silva e Pacheco (2022), ao destacarem que a EPT demanda uma compreensão que articule formação humana, processos produtivos e desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, a atuação bibliotecária assume papel estratégico na mediação do conhecimento e no apoio aos processos formativos, suas narrações demonstram que, mesmo diante das limitações, eles se reconhecem como parte constitutiva do processo formativo: são educadores, mediadores culturais, orientadores, guardiões de repertórios e, não raramente, porto de chegada para estudantes que não encontram outros espaços de apoio.

A biblioteca, no contexto do IFNMG, emerge nas narrativas não apenas como local de trabalho, mas como um espaço carregado de sentidos, no qual se inscrevem trajetórias profissionais, práticas educativas e memórias institucionais. À luz das contribuições de Nora (1993), a biblioteca pode ser compreendida como um lugar de memória, isto é, um espaço no qual a memória se constrói e se organiza socialmente em resposta às transformações e descontinuidades da vida institucional. Nesse sentido, a biblioteca do IFNMG concentra não apenas acervos e serviços, mas também marcas simbólicas das práticas pedagógicas, das relações de trabalho e das disputas em torno do reconhecimento de seu papel na Educação Profissional e Tecnológica. Em diálogo com Le Goff (1990), compreende-se que essas memórias não são neutras nem naturais, mas socialmente construídas, resultantes de seleções, disputas e relações de poder que atravessam a história institucional. Assim, a atuação dos bibliotecários participa ativamente da produção dessas memórias, ao organizar documentos, mediar discursos e atribuir sentidos às práticas que se inscrevem no espaço da biblioteca.

No campo da mediação cultural e informacional, a atuação bibliotecária desloca-se da centralidade técnica para a dimensão relacional e pedagógica. Rasteli (2021) compreende a mediação como eixo estruturante da missão da biblioteca, enfatizando a produção de sentidos e a interação com a comunidade. Gasque (2010), ao tratar do letramento informacional, reforça o papel do bibliotecário na formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de avaliar e utilizar a informação de forma consciente. Gottschalg-Duque e Santos (2018) acrescentam que a incorporação das tecnologias digitais constitui condição necessária para a permanência da relevância social da biblioteca, especialmente em contextos marcados por desigualdades de acesso e informação, como aqueles atendidos pelos Institutos Federais.

As narrativas dos participantes concretizam essas reflexões teóricas ao revelar diferentes modos de viver e sustentar a atuação profissional no IFNMG. Para Edson, o cotidiano é

atravessado pelo esforço de não sucumbir à exaustão, enquanto Rubens descreve sua trajetória em ciclos de entusiasmo e desencanto; ainda assim, ambos reafirmam a centralidade da biblioteca no tripé ensino, pesquisa e extensão. Laura, por sua vez, evidencia que a gestão da biblioteca implica cuidar das relações, garantir padrões, orientar professores e estudantes e sustentar uma ética de responsabilidade que articula rigor e afeto. Já Nice explicita a dimensão pedagógica como núcleo do fazer bibliotecário na EPT, ao afirmar que a biblioteca só cumpre sua função quando há direção, mediação e repertórios disponíveis, assumidos conscientemente pelo profissional. Voline tensiona o lugar da biblioteca em estruturas excessivamente setorizadas, apontando a fragmentação institucional como obstáculo ao seu potencial educativo. Lídia, por fim, evidencia a relação direta entre infraestrutura, acesso à informação e equidade formativa, mostrando como a precariedade informacional limita tanto a formação técnica quanto a humana dos estudantes.

Nessa perspectiva, as narrativas revelam que o trabalho nas bibliotecas do IFNMG não pode ser compreendido apenas como execução de rotinas. Trata-se de uma prática atravessada por disputas de sentido, negociações constantes, cuidados e por uma ética profissional que insiste, apesar das limitações estruturais, em garantir condições dignas de aprendizagem. Como sintetizam os próprios relatos, a biblioteca é frequentemente percebida como um setor de apoio, desvinculado do processo pedagógico institucional, o que reforça sua invisibilização nas decisões e políticas institucionais. Essa constatação dialoga com as reflexões de Perrotti (2023), ao afirmar que o distanciamento histórico entre biblioteca e educação compromete o potencial formativo desse espaço, reduzindo-o a uma função acessória quando, na verdade, deveria ocupar lugar central nos processos educativos.

Do ponto de vista político e social, a atuação bibliotecária articula-se a um conjunto de reflexões que ampliam a compreensão do seu papel na instituição. Foucault (2008) contribui ao compreendermos o acesso à leitura e à informação como tecnologia política, atravessada por relações de poder. Ortega y Gasset (2006) define a missão do bibliotecário como a de organizar a produção informacional da humanidade, unindo método técnico e responsabilidade social. Milanesi (1985), por sua vez, concebe a biblioteca como espaço de conflito, reflexão e transformação, no qual se disputam projetos de sociedade e de formação. No contexto do IFNMG, essas perspectivas permitem compreender que a atuação bibliotecária é atravessada por processos interpretativos nos quais prática profissional e percurso acadêmico se alimentam mutuamente, produzindo sentidos que ultrapassam a lógica técnica e reafirmam o caráter formativo, histórico e social do trabalho na biblioteca.

Assim, a Dimensão Atuação e Desenvolvimento Profissional evidencia que a biblioteca é indispensável à formação integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, mas que a sustentação dessa indispensabilidade ainda recai, de forma desproporcional, sobre o empenho individual dos bibliotecários. As narrativas apontam caminhos - maior integração institucional, fortalecimento da formação contínua, ampliação de recursos, reconhecimento pedagógico da biblioteca - e reafirmam que, apesar das fragilidades, é no cotidiano, nas mediações miúdas e nos encontros com os estudantes que a EPT se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo relato (auto)biográfico é uma abertura: não se conclui, continua em quem o lê”
(a autora).

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar as trajetórias formativas das bibliotecárias do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e suas implicações na prática profissional. A análise permite afirmar que tais implicações se expressam na forma como essas profissionais compreendem seu papel institucional, constroem estratégias de atuação e produzem sentidos para o trabalho na biblioteca. As trajetórias formativas, compreendidas de maneira ampliada - para além da formação acadêmica - revelam-se decisivas na constituição de práticas orientadas pela mediação, pela escuta e pela negociação constante com os limites institucionais. Assim, o objetivo geral encontra resposta ao evidenciar que a prática profissional não se explica apenas pela formação técnica, mas pela articulação entre história de vida, formação e experiência institucional.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, voltado à compreensão da trajetória histórica da Biblioteconomia e das bibliotecas no Brasil, o texto demonstra que a constituição da área foi atravessada, desde o período colonial, por práticas de controle, censura e custódia restritiva do conhecimento. As bibliotecas se organizaram, historicamente, mais como espaços de vigilância ideológica do que como territórios de acesso e mediação, consolidando uma imagem institucional marcada pela restrição e pelo silêncio. Nesse contexto, a figura do bibliotecário acumulava funções operacionais diversas, o que contribuiu para a invisibilização precoce da especificidade técnica, intelectual e pedagógica da profissão.

Esse traço histórico se intensifica ao longo do século XX, especialmente com a incorporação de modelos de inspiração norte-americana que privilegiaram a eficiência, o pragmatismo e a centralidade do processamento técnico. A formação biblioteconômica passou a enfatizar procedimentos normativos e classificatórios, consolidando a biblioteca como engrenagem técnica e o bibliotecário como executor de rotinas. Essa inflexão histórica ajuda a compreender por que, ainda, a biblioteca é frequentemente reduzida a espaço físico e o trabalho bibliotecário a funções operacionais no imaginário social e institucional.

As narrativas das bibliotecárias do IFNMG confirmam e aprofundam essa herança histórica ao evidenciarem um hiato persistente entre a formação acadêmica e as exigências da Educação Profissional e Tecnológica. Os relatos apontam que a graduação, centrada em tipologias rígidas e disciplinas normativas, dialoga pouco com a realidade híbrida das

bibliotecas dos Institutos Federais. A dificuldade com a técnica desvinculada do contexto, a percepção da biblioteca como setor burocrático em experiências escolares anteriores e a ausência de mediação pedagógica aparecem como marcas recorrentes nas trajetórias narradas.

A análise documental e as narrativas também revelam que esse histórico se atualiza na legislação, que ainda trata a biblioteca sob parâmetros funcionalistas, desconsiderando o bibliotecário como agente educativo. O objetivo é, portanto, respondido ao demonstrar que a trajetória histórica da Biblioteconomia no Brasil continua a produzir efeitos concretos no presente, interferindo nas condições de trabalho, no reconhecimento profissional e nas estratégias que as bibliotecárias constroem para deslocar a identidade de “guardiãs de livros” e afirmar uma atuação mediadora e pedagógica no interior do IFNMG.

O segundo objetivo específico teve como foco compreender as trajetórias de vida das bibliotecárias a partir dos relatos (auto)biográficos. As narrativas permitem identificar percursos atravessados por vínculos afetivos precoces com a leitura, deslocamentos geográficos, experiências de escassez e escolhas profissionais inicialmente não planejadas, que se transformam em processos de identificação progressiva com a Biblioteconomia ao longo do exercício profissional. Esses elementos aparecem de forma articulada, produzindo sentidos que orientam o modo como essas profissionais se colocam diante da biblioteca, dos usuários e do território em que atuam.

Destaca-se, nas narrativas, a presença da figura materna ou de outros membros da família como primeiros mediadores da leitura, associando o livro a experiências de afeto, cuidado e pertencimento. Essa herança reaparece na prática profissional, quando as bibliotecárias buscam constituir a biblioteca como espaço acolhedor, seguro e sensível às necessidades dos estudantes. A biblioteca é narrada, também, como refúgio frente a experiências de exclusão ou hostilidade, configurando-se, desde a infância, como lugar de proteção simbólica. Esse passado atravessa o presente e se traduz no compromisso de oferecer, no IFNMG, um espaço de escuta, permanência e possibilidade.

As experiências de deslocamento - do campo para a cidade, entre contextos escolares distintos ou em realidades marcadas pela escassez material - emergem como rupturas que produzem consciência crítica sobre as desigualdades sociais. Essas vivências são reinscritas na atuação profissional, orientando uma postura pedagógica atenta às condições concretas de vida dos estudantes. A sensibilidade social que atravessa os relatos nasce da memória da privação e da exclusão, e se converte em compromisso ético com a educação como possibilidade de transformação.

As escolhas profissionais, frequentemente atravessadas pelo acaso ou por critérios pragmáticos, ganham novo significado no exercício da prática, quando a biblioteca passa a ser reconhecida como espaço vivo de intervenção cultural e social. O encantamento com a profissão não se produz na formação inicial, mas na experiência cotidiana, em que o saber técnico é ressignificado pelo vínculo com a comunidade e com o do Norte de Minas. Dessa forma, o objetivo é respondido ao evidenciar que as trajetórias de vida constituem elemento central na configuração da prática profissional, informando a mediação, a escuta e a construção da identidade bibliotecária.

O terceiro objetivo específico, voltado à análise dos itinerários formativos e das práticas profissionais na Educação Profissional e Tecnológica, revela um descompasso estrutural entre a formação inicial em Biblioteconomia e as exigências concretas do trabalho nos Institutos Federais. A graduação não aborda de modo sistemático a EPT, tampouco prepara para a complexidade dos públicos atendidos, fazendo com que a atuação das bibliotecárias do IFNMG seja construída majoritariamente no cotidiano institucional.

As bibliotecas da Rede Federal configuram-se como espaços híbridos, atravessados por públicos diversos - Ensino Médio Integrado, cursos técnicos, graduação, pós-graduação, PROEJA e programas de inclusão social. Essa condição de biblioteca multinível exige a capacidade de transitar entre diferentes linguagens, estratégias de mediação e demandas formativas, algo pouco previsto na literatura tradicional da área. Soma-se a isso a invisibilidade recorrente da biblioteca e do bibliotecário nos Projetos Político-Pedagógicos, onde esses profissionais aparecem, quando muito, como suporte logístico.

Apesar dessas limitações, as bibliotecárias afirmam-se na prática como agentes pedagógicas, atuando no letramento informacional, na mediação da leitura e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As ações desenvolvidas extrapolam o processamento técnico e incluem projetos culturais, iniciativas de memória institucional e enfrentamento de temas contemporâneos, como tecnologias digitais, diversidade e direitos humanos. O objetivo é respondido ao evidenciar que a identidade profissional na EPT se constrói de forma situada e experiencial, a partir da reinvenção cotidiana do fazer bibliotecário.

O quarto objetivo específico, voltado à formação contínua e ao desenvolvimento da carreira, encontra resposta nas narrativas que apresentam a pós-graduação como experiência decisiva de reposicionamento profissional e subjetivo. O mestrado e o doutorado não aparecem apenas como etapas formais de progressão funcional, mas como conquistas simbólicas profundas, especialmente considerando as origens sociais e os percursos marcados por desigualdades. Essas trajetórias são viabilizadas pelas políticas institucionais de qualificação

do IFNMG, embora as narrativas também apontem para a necessidade de ampliação dessas políticas, sobretudo no incentivo à pesquisa interna.

A formação contínua é apresentada como espaço de produção de conhecimentos situados, permitindo que as bibliotecárias se afirmem como produtoras de ciência vinculada aos contextos sociais e culturais do Norte de Minas. As pesquisas desenvolvidas conferem visibilidade a territórios, práticas informacionais e saberes historicamente marginalizados, fortalecendo uma Biblioteconomia mais plural e socialmente comprometida.

A articulação entre os objetivos permite reconhecer, ao longo das análises, a presença da Biblioteca Menor como prática efetivamente observada no cotidiano das bibliotecárias. Longe de um conceito abstrato, ela se manifesta nos modos de enfrentar limitações institucionais, construir vínculos e produzir ações que escapam à lógica estritamente normativa. Ao priorizar a escuta, o encontro e a mediação, as bibliotecárias deslocam a biblioteca da condição histórica de depósito inerte para afirmá-la como território simbólico vivo, onde a memória coletiva produz sentidos, aprendizagens e resistências.

A metodologia (auto)biográfica foi decisiva para tornar visíveis essas práticas, ao permitir acessar não apenas o que as bibliotecárias fazem, mas como significam suas próprias trajetórias. Ao narrar, elaboram o vivido e produzem compreensões sobre si, sobre a profissão e sobre o território. A identidade profissional emerge, assim, não como dado fixo, mas como potência em permanente construção.

As narrativas também evidenciam que, embora a formação seja de bacharelado, a prática na Educação Profissional e Tecnológica qualifica essas bibliotecárias como profissionais da educação. No enfrentamento da desinformação, das desigualdades e da invisibilidade institucional, atuam como mediadoras do conhecimento, exercendo uma função pedagógica essencial à formação crítica dos estudantes.

Esse fechamento não pretende encerrar o debate, mas abrir caminhos. Pensar a Biblioteconomia a partir das narrativas de quem habita o cotidiano das bibliotecas constitui um gesto ético e político, capaz de tensionar a normatividade institucional que historicamente silencia essas vozes. Enquanto houver bibliotecárias dispostas a narrar, investigar e significar suas práticas, a Biblioteconomia seguirá se afirmando como campo vivo, situado e comprometido com os sujeitos e os territórios que a constituem.

Por fim, a escrita assume deliberadamente o lugar da bibliotecária que observa, escuta e escreve, consciente de que não ocupa uma posição externa ou neutra em relação ao campo que analisa, mas o habita e é por ele atravessada. Desde a introdução, narrar foi apresentado não como ornamento do texto, mas como gesto constitutivo da pesquisa: um escrever-agir em

que a palavra não apenas registra trajetórias, mas produz formação, deslocamentos e reconhecimento.

As (auto)biografias aqui mobilizadas não se configuram como relatos lineares de vida, tampouco como exercícios de memória descolados da prática, mas como espaços de elaboração do vivido, nos quais memória, experiência e cotidiano profissional se entrelaçam. Ao narrar, as bibliotecárias atribuem sentido ao que as atravessou - infâncias, escolhas, silêncios institucionais, reinvenções - transformando vivências dispersas em experiência refletida.

Nessa perspectiva, a escrita afasta-se do registro descritivo e da pretensa neutralidade acadêmica para afirmar-se como ação ética e política. Narrar é intervir nos modos de compreender a Biblioteconomia, de visibilizar sujeitos historicamente silenciados e de tensionar práticas que reduzem a biblioteca à técnica e ao controle. Assim, o percurso que se iniciou no silêncio das bibliotecas faz emergir, ao final, os ecos das vidas que as habitam, reafirmando a biblioteca como espaço de experiência, resistência e possibilidade, sustentado por escuta, encontro e produção de sentido no cotidiano profissional.

Evidencia-se na pesquisa a necessidade de novas investigações que aprofundem a compreensão acerca das trajetórias formativas e profissionais de bibliotecários em distintos contextos institucionais, considerando as especificidades das bibliotecas escolares, universitárias e públicas, bem como os diferentes espaços educacionais em que esses profissionais atuam. Tais estudos podem contribuir para ampliar o entendimento sobre os processos de constituição da identidade profissional, as experiências formativas e os desafios enfrentados no exercício da prática bibliotecária.

Além disso, destaca-se a relevância de pesquisas que explorem a biblioteca enquanto espaço de memória, experiência e mediação cultural, investigando de que modo esses ambientes se configuram como lugares significativos nas trajetórias pessoais e profissionais de bibliotecários e usuários. Investigações nessa direção podem favorecer novas interpretações acerca do papel social das bibliotecas e de sua presença nas dinâmicas educacionais e culturais.

Também se mostra pertinente o desenvolvimento de estudos que aprofundem a utilização da pesquisa (auto)biográfica no campo da Biblioteconomia, considerando seu potencial para revelar dimensões subjetivas, formativas e reflexivas presentes nas narrativas de vida e de trabalho desses profissionais. A ampliação desse enfoque metodológico pode contribuir para a produção de conhecimentos que valorizem a experiência, a memória e os processos de construção de sentido na constituição da prática bibliotecária.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Regina. **Memória social: itinerários poéticos-conceituais**. In: DOBEDEI, Vera;

FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô. Porque memória social? Universidade Federal do Rio de Janeiro; Híbrida. **Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social**, Rio de Janeiro, Ed. epsc., v. 9, n. 15, 2016. p. 41–66. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/5475/4929>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ALENCAR, Maria da Glória; OLINTO, Gilda. Biblioteconomia social na formação do bibliotecário: reflexões e análise de projetos pedagógicos no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 28, fluxo contínuo, e-43260, 2023. DOI: 10.1590/1981-5344/43260. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/j9JSJ4ppqvgzDd9yBFMHhKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Livros de devoção, atos de censura: ensaios de história do livro e da leitura na América Portuguesa (1750-1821)**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2004.

ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de Língua Inglesa. **Holos**, Natal, v. 27, n. 4, p. 201–214, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549217015.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

ALMEIDA, Jobson Louis Santos de; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. A biblioteca multinível no IFPB Campus Sousa: conceito, descrição e finalidade. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/44554>. Acesso em: 23 set. 2024.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Biblioteconomia e sociedade**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018. (Curso de Bacharelado em Biblioteconomia na Modalidade a Distância – Semestre 1).

ALVES, Nicole Fernandes. Silenciadas ou silenciosas? Abuso e a submissão: trajetória das mulheres no Brasil Colonial (1500–1822). **Periódico Por Uma Ideia**, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/periodicopui/silenciadas-ou-silenciosas-abuso-e-a-submissao-trajetoria-das-mulheres-no-brasil-colonial-1500-1822/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BÁEZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____ **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1, p. 197–221.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAVENTURA, Edvaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BOLÍVAR, Antônio. Introdução. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: Editora da PUCRS; Editora Universitária da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 2012, p. 27–69.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.166, de 6 de maio de 1940. Desdobra as carreiras de Bibliotecário, que especifica, nas de Bibliotecário e Bibliotecário-Auxiliar, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 08 maio 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2166-6-maio-1940-412203-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. Cria o Departamento Administrativo do Serviço Público e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0579.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 682, de 26 de abril de 1949. Dispõe sobre a promoção dos bibliotecários-auxiliares à classe inicial da carreira de bibliotecário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 1949. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-682-26-abril-1949-363859-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 27.097, de 26 de agosto de 1949. Regulamenta a Lei nº 682, de 26 de abril de 1949, dispondo sobre a promoção dos bibliotecários-auxiliares à classe inicial da carreira de bibliotecário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 27 ago. 1949b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D27097.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 35.956, de 11 de maio de 1961. Dispõe sobre o exercício da profissão de bibliotecário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d35956.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.084, de 27 de junho de 1962. Regulamenta a profissão de bibliotecário e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14084.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 56.725, de 16 de agosto de 1965. Regulamenta a Lei nº 4.084, de 27 de junho de 1962, que dispõe sobre a profissão de bibliotecário. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 ago. 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56725-16-agosto-1965-397075-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Comissão Estratégica de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024/2028. **Plano de desenvolvimento Institucional:** 2024/2028. Aprovado pela Resolução do Conselho Superior no 375, de 26 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/pdi?id=30637>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 22 de março de 2024. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, e institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, SNBE. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

CARLI, Deneide Teresinha de. O documento histórico como fonte de preservação da memória. **Ágora**, Florianópolis, v. 23, n. 47, p. 183-197, 2013. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/454>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CEVASCO, Maria Elisa. **10 lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: _____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: UNB, 1998a. p. 11-31.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998b. p. 75-96.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro das Sombras: a política imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Maria Carmen Romcy de. **Redes de bibliotecas: considerações para o desenvolvimento**. In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (orgs.). *Biblioteca do século XXI: desafios e perspectivas*. Brasília: Ipea, 2017. cap. 7, p. 177–198.

CASTRO, César. **História da biblioteconomia Brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de et al. Políticas públicas culturais: análise das principais leis do livro, leitura e biblioteca no Brasil. In: **Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas**, 8., 2017. Documentos... Madrid: GIGAPP, 2017. Disponível em: https://www.gigapp.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/abs_319_1504357125GIGAPP201730319.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

COSTA, Júlio Resende. A opulência do período joanino no Brasil e o legado da obra de D. João VI para a educação e a cultura brasileira (1808-1821). **Revista Delos**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 877–896, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/876>. Acesso em: 26 jun. 2025.

COSTA, Daniela Machado Sampaio; LEAL, Débora Leitão. O lugar da biblioteca escolar e da pessoa bibliotecária na proposta pedagógica da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Rev. Inf. na Soc. Contemp.**, Natal, RN, v. 7, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/30881>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. São Paulo: Artmed; Bookman, 2007.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21–34.

CUNHA, Murilo Bastos da. O bibliotecário brasileiro na atualidade. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 178–194, set. 1976. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/download/36195/28335/108883>. Acesso em: 08 jul. 2025.

DARTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523–536, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DUARTE, Ruth Gonçalves; MACHADO, Diego De Queiroz; MATOS, Fátima Regina Ney. Pesquisa qualitativa nas ciências sociais: uma discussão acerca de sua complexidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 104, v.14, sem., 2 ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8951.2013v14n104p203>. Acesso em: 08 jul. 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, v. 16, n. 35, p. 274–305, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jXq5XN7RP3g6wFJqpQqXBTN/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

GONDAR, Jô. Persistência da Memória Social. In: DOBEDEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô. **Porque memória social?** Universidade Federal do Rio de Janeiro; Híbrida. Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social, Rio de Janeiro, Ed. epsc., v. 9, n. 15, 2016. p. 19–40. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/5475/4929>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GOTTSCHALG-DUQUE, Cláudio; SANTOS, Jhonathan Divino Ferreira dos. A concorrência do bibliotecário no século XXI. In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (org.). **Bibliotecário do século XXI: pensando o seu papel na contemporaneidade**. Brasília: Ipea, 2018. cap. 3, p. 47-66. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8298/3/Bibliotecario_do_seculo_XXI_pensando.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. e20200141.pdf, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670505>. Acesso em: 29 jan. 2026.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Arthropods Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACOB, Christian. Prefácio. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. In: JACOB, Christian; BARATIN, Marc. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

_____. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p.59-79.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/560/528>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Gen Atlas, 2017.

MARTINS, Hermelinda Peixoto Pereira; PEIXOTO, Edson Maciel. **O labirinto do conhecimento: um guia de ações pedagógicas para bibliotecas**. Vitória - ES: Edifes Acadêmico, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/items/75ae33d3-6e96-4f6a-9d01-d4645997e3e3>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7225/722579544002.pdf>. Acesso em:

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, Manuel de Oliveira. **Dom João VI no Brasil (1808-1821)**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), 2019. Edição fac-similar da obra originalmente publicada em 1908. 2.v. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/10-1-dom_joao_vi_no_brasil_1808_1821_volume. Acesso em: 07 jul. 2025.

MILANESI, Luiz. **O que é uma biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2.ed. São Paulo: Briquet de Lemos, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. 1993. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1992. p. 18-25.

NUNES, Claudio Omar Iahnke. A flexibilidade curricular na formação de gestores de unidades de informação. In: VERGUEIRO, Waldomiro; MIRANDA, Angélica Conceição Dias (orgs.). **Administração de unidades de informação**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007. cap. 7. p.103-118.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico (Conferência). **Anuário Antropológico** [online], v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.758>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ORTEGA, Cristina Dotta. Relações históricas entre biblioteconomia, documentação e ciência da informação. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 3-16, out. 2004. Disponível em: <https://bsf.org.br/wp-content/uploads/2017/05/ORTEGA-RELA%C3%87%C3%95ES-HIST%C3%93RICAS-ENTRE-BIBLIOTECONOMIA-DOCUMENTAÇÃO-E-CIÊNCIA-DA-INFORMAÇÃO.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ORTEGA y GASSET, José. **Missão do Bibliotecário**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

DEZUANNI, Michael; OSMAN, Kim; HECK, Elizabeth; BURTON, Alexander. **IFLA Trend Report 2024: facing the future of information with confidence**. Brisbane: Digital Media Research Centre, Queensland University of Technology, 2024. p. 115-116. Disponível em: <https://repository.ifla.org/items/ae4dfcc0-8def-4318-8c4c-7f0507d15609/full>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciencia. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 91–109, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9504>. Acesso em: 29 jan. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017. Disponível em: Acesso em:

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2025.

PAIVA, A. H. V.; CUNHA, J. de A.; MARTINS, J. S.; SILVA, J. D. O. da; SANTOS, R. M. dos. Biblioteconomia: aspectos da formação bibliotecária no contexto brasileiro. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–20, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/11578>. Acesso em: 23 set. 2024.

PEREIRA, Gleice et. al. O lugar da biblioteca e do bibliotecário na Base Nacional Comum Curricular. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, Marília, SP, v. 15, p. e02110, 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11500..> Acesso em: 2 fev. 2026.

PERROTTI, Edmir. Biblioeducação, Rompendo Paradigmas: transversalidade e verticalidade na Era da Informação. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**. vol. 17, Dossiê: Transversalidade e Verticalidade na Ciência da Informação, publicação contínua, 2023, e023055. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9275903.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PINEAU, GASTON. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

RASTELI, Alessandro. Em busca de um conceito para a mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 120–140, jul./set., 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4656/465668004006/html/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

REIS, Sandra Gomes de Oliveira. **Identidade profissional do bibliotecário e sua atuação em ambientes não convencionais**. 2023. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/30684>. Acesso em: 23 set. 2024.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo no relato histórico**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Um projeto católico de nação: Serafim Leite S. J. (1890-1969) e a obra. **Páginas de História do Brasil. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.29004>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SANTOS, Josiel Machado. Biblioteca no Brasil: um olhar histórico. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.6, n.1, p. 50-61, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132>. Acesso em 07 jul. 2025.

SANTOS, Maria Aparecida Brito; GRACIOSO, Luciana de Souza; AMARAL, Roniberto Morato. As bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma

análise de literatura científica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/668>. Acesso em: 23 set. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13658, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13658>. Acesso em: 23 set. 2024

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65–78. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Luiz Antonio Gonçalves da. As bibliotecas dos jesuítas: uma visão a partir da obra de Serafim Leite. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 219–237, maio, 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/4vfGN3vfcPfK4zxYVJxDFJN/>. Acesso em 07 jul. 2025.

SILVA, Magali Lippert da. **Sob o signo do paradigma informacional: representações sociais de dirigentes de classe sobre identidade e práticas profissionais**. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14934?locale-attribute=en>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Biblioteca, memória e identidade social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 3, p. 67–86, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/4jq9Fg66W6sYQ3XxTMSbCRD/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A (auto)biografia como um evento: contexto político e diálogos epistêmico-metodológicos. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1F, n. 3, p. 16–33, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 23 set. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A escola de biblioteconomia e a ancoragem da profissão de bibliotecário. **Informação & Sociedade Estudos**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 111-122,

2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/298>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas de. O nome profissional “bibliotecário” no Brasil: O efeito das mudanças sociais e econômicas dos últimos anos do século XX. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 90–106, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p90>. Acesso em: 23 set. 2024.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. O perfil das bibliotecas contemporâneas. In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (orgs.). **Biblioteca do século XXI**: desafios e perspectivas. Brasília: Ipea, 2017. cap. 1, p. 19–42.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles. Identidades, Valores e Mudanças: o poder da identidade profissional. Os bibliotecários subsistem na era da informação?. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 287–299, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/96>. Acesso em: 23 set. 2024.

APÊNDICE A - POSFÁCIO

Aquele que escreve se inscreve no mundo - no mundo do que lê (a autora)

Quando iniciei esta dissertação, eu sonhava. Não apenas como sonham os romancistas, mas como sonha quem deita à noite para dormir e dorme. Foi a partir de um sonho que este trabalho começou. E sim, ele foi feito desses pedaços de sonho.

E, se você o leu, podemos juntos afirmar que ele não foi tecido apenas dos meus sonhos. Eu meramente o escrevi. Mas quem o inscreveu não fui eu. Foram vozes diversas. Vozes dos meus antepassados; vozes dos meus, que ainda me gritam; vozes de autores da ciência e da literatura; a voz do meu orientador; as vozes dos meus professores do mestrado, da graduação e de tantos outros; vozes de bibliotecárias e bibliotecários; vozes de estudantes que me fizeram compreender a biblioteca enquanto espaço menor, as vozes dos meus amigos e de todas as pessoas que me atravessam e também atravessaram essa escrita.

Eu já não sou mais aquela que se apresentou no começo. Quando volto ao meu diário de campo, há coisas de que me lembro, mas que já não consigo significar como antes. Aprende-se a resignificar. Aprende-se a entrar no mundo por outras frestas. Até o próprio processo desta dissertação se transformou. O que antes era método tornou-se experiência; o que era registro, hoje habita minhas memórias; o que era escuta e escrita passou a ser, também, uma escuta de mim.

Há algo de irreversível quando se escreve implicada. O diário de campo, que antes funcionava como lugar de ancoragem, hoje se apresenta como território instável, atravessado por sentidos que já não se deixam capturar com facilidade. Algumas palavras permanecem, outras se deslocam, e há aquelas que simplesmente se recusam a ser retomadas. Talvez porque escrever também seja aceitar que nem tudo pode ser dito da mesma maneira duas vezes (nem lido).

Nesse processo, compreendi que pesquisar é também aprender a perder: perder certezas, perder versões anteriores de si, perder a ilusão de um sentido fixo. Mas é justamente nessa perda que algo se abre. Uma outra forma de habitar a escrita, o mundo e a própria biblioteca. Uma forma menos segura, talvez, mas mais viva.

Foi nas vozes das bibliotecárias que encontrei a biblioteca menor que tanto buscava. Mas encontrei também outra. Se hoje pudesse acrescentar algo a essa noção, diria que o seu lugar é o lugar da existência. Não há biblioteca menor sem território. Sem os corpos que ocupam sua espacialidade, que a atravessam, que a significam. Sem o espaço geográfico. Ricoeur que o

diga. Ela é lugar de desterritorialização, mas é também lugar de presença, de corpos que se apresentam.

A biblioteca menor é fruto do devir. Um devir que já vivia comigo, mas que também fez nascer outros. Na biblioteca - cujo silêncio busquei a vida toda - encontrei vozes que ecoavam junto a mim, vozes que soavam permanentemente iguais às que eu gritava. Mas não idênticas. Iguais porque, nelas, vi a possibilidade de reescrita. De outras possibilidades. De reinvenção. Da criação. Da imaginação. Da subjetividade. Mas também da objetividade.

Se antes a garotinha que estudava procurava encontrar na biblioteca o seu lugar, hoje ela percebe que esse lugar já lhe é próprio. Tanto e tanto que já pode chamá-lo de seu. No entanto, esse lugar não é somente seu. É das bibliotecárias que deram voz a esta dissertação. Mas é também de todos os outros que aqui falaram. E é seu, leitor. Porque, democraticamente, a biblioteca se inscreve nesse lugar: o lugar que é de todos.

E o meu papel não é torná-la mais à minha cara, nem mais próxima do meu desejo. O meu papel, aqui, é somente escrever. Eu desejo. Desejo tanto. Se antes eu sonhava, hoje eu desejo. Mas também sonho. Porque sonho e desejo se performam juntos, entrelaçados, como forças que não se excluem, mas se convocam.

O sonho abriu o caminho. O desejo fez permanecer. Sonhei para começar; desejei para continuar. Desejei porque fui atravessada, porque fui afetada, porque já não era possível voltar ao ponto inicial. O desejo, aqui, não é posse, nem controle. É movimento. É aquilo que insiste, que empurra, que faz nascer outros devires.

Escrever, então, não foi imprimir minha marca, mas sustentar o espaço onde muitas marcas puderam existir. Não foi afirmar uma verdade, mas cuidar para que as vozes pudessem permanecer audíveis. Talvez seja isso o que aprendi: que escrever é menos um gesto de autoria e mais um gesto de passagem.

E eu passo. Deixo aqui minhas pegadas. Mentira seria dizer que não fiz esta dissertação por mim. Fiz porque fui atravessada por dúvidas que somente a ciência poderia me ajudar a elaborar.

A abordagem (auto)biográfica permitiu-me afirmar que é possível ensaiar uma escrita neutra, mas é impossível ouvir o outro sem ser tocada. Não se passa duas vezes pelo mesmo rio. Mas também não se toca o rio do outro com os próprios dedos.

Se antes já não sou aquela que se propôs a escrever, hoje tampouco tenho a escrita que imaginei fazer. Tenho certeza de que, se me sentasse com meu orientador hoje para dizer, pela primeira vez, tudo aquilo que disse na entrevista, ele me diria outras coisas. Eu também não

diria as mesmas. Ainda assim, ambos sabíamos: dali estávamos dispostos a enfrentar essa jornada juntos.

Esta escrita é também dele, porque sua voz ecoa nos meus pensamentos. Mas é também dos professores do programa, das leituras, dos encontros. Oxalá eu pudesse dizer: fiz tudo isso sozinha. Oxalá o quê? Se nem lembrando eu me lembro sozinha. Imagine escrever.

Fizemos escolhas nesse caminho. Aprender foi a primeira delas: aprender a ouvir. Optar por escutar bibliotecárias foi também parte desse processo de escuta ampliada, um modo de desafiar silêncios históricos. A abordagem (auto)biográfica permite afirmar que o conhecimento nasce do que é vivido e sentido - daquilo que chamamos de experiência. Cada palavra escrita carregou a responsabilidade de não trair as vozes escutadas, de não domesticar suas potências, de não reduzir vidas a categorias. Escrever foi, assim, um gesto de cuidado: com o outro, com a memória e com a própria pesquisa.

É curioso que minha relação com a memória sempre tenha sido outra. Eu, que não me lembro a ponto de sentir saudades. Talvez mais um dos contornos da neurodivergência. Ainda assim - ou justamente por isso - escrever tornou-se um modo de habitar a lembrança, mesmo quando ela não se apresenta como nostalgia, mas como rastros de presença, pegadas do que sou, do que fui ou do que ainda serei.

Eu, bibliotecária do IFNMG, sou uma voz, aspectos de minhas muitas identidades ao longo do meu percurso. As outras bibliotecárias também o são. Nossas experiências, quando colocadas em diálogo, convergem nesta pesquisa para afirmar que temos histórias de vida distintas, mas percursos e trajetórias que se implicam em um mesmo território: o Norte de Minas.

E que nossas trajetórias nos atravessaram de tal modo que nos implicaram a sentir receios semelhantes, a produzir a coletividade de nossos trabalhos, a reconhecer que é no encontro - e não no isolamento - que nossas práticas ganham sentido. Nesse lugar de conflito que é a biblioteca, nós, bibliotecárias, buscamos fazer nosso trabalho: entre limites e possibilidades, entre silêncios e vozes, sustentando o cotidiano como espaço de cuidado, resistência e criação.

Se antes eu procurava, no idealismo da pesquisa acadêmica, encontrar vozes que convergissem para um mesmo fundamento - o da biblioteca -, hoje finalizo essa busca com muito mais perguntas, ainda que algumas das primeiras tenham sido respondidas. O que se desloca não é a pesquisa, mas o modo de olhar. Já não busco um fundamento único, estável e universal.

Hoje, meus fundamentos de desejo são outros: o da escuta atenta, o do encontro possível, o da implicação ética com as vidas que atravessam a biblioteca. Fundamentos que não se sustentam pela rigidez, mas pela abertura; não pela certeza, mas pela permanência da pergunta. Fundamentos que se constroem no cotidiano, nos gestos menores, nas relações que insistem em existir mesmo em contextos de conflito.

Talvez seja isso o que reste ao final deste percurso: não um alicerce definitivo, mas a disposição para continuar perguntando. E, sobretudo, para continuar escutando. Porque, como posso dizer, “sou feliz, alegre e forte, tenho amor e muita sorte por onde quer que eu vá”⁴⁷. A todas e todos que me acompanharam nesta jornada, meu agradecimento.

Ao finalizar este percurso, reconheço que muitas questões permanecem abertas. Algumas histórias pediriam mais tempo, outras análises mais profundas, outros diálogos teóricos ainda não explorados. Essa incompletude não é falha, mas condição própria de uma pesquisa que se propõe a lidar com vidas em movimento. As narrativas aqui apresentadas não se encerram nas páginas desta dissertação; elas continuam a se desdobrar nos cotidianos das bibliotecas, nos encontros com estudantes, nas práticas que se reinventam a cada dia.

Se esta escrita teve um propósito, talvez tenha sido o de afirmar que as bibliotecas são feitas de pessoas - e que as pessoas que as habitam carregam histórias que importam. Importam para a Biblioteconomia, para a Educação, para a produção do conhecimento e para a construção de espaços mais humanos e sensíveis às diferenças. Encerro este trabalho não com respostas definitivas, mas com a certeza de que narrar vidas é também um modo de contar e ouvir histórias, de resistir ao apagamento, de rememorar e de abrir frestas para outros modos de existir e de fazer ciência.

⁴⁷ Trecho da música de Marisa Monte e Rachell Luz “Feliz, alegre e forte”, 2021.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação: Breve introdução sobre a pesquisadora e o objetivo da entrevista, conforme TCLE e TAUID

Objetivo da Entrevista: Explicar a finalidade da entrevista e como as informações serão utilizadas, conforme TCLE e TAUID.

Confidencialidade e Consentimento: Garantir a confidencialidade das respostas e obter o consentimento para gravação, ao iniciar a gravação confirmar todos os itens.

Perguntas norteadoras:

Parte 1: Contexto e Histórico Pessoal:

1. Histórico Pessoal

- Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória pessoal antes de se tornar bibliotecário? Como foi sua infância? E adolescência? E os livros? As bibliotecas? A escola? Os professores? Suas leituras?
- Quais foram suas principais motivações para escolher a carreira de bibliotecário?

2. Formação Acadêmica e Profissional

- Como foi sua formação acadêmica em Biblioteconomia?
- Quais foram as principais influências e experiências durante sua formação? E os livros? Suas leituras? As bibliotecas? A Universidade? Os professores?

Parte 2: Experiência Profissional

1. História das Bibliotecas e da Biblioteconomia

- Como você percebe a evolução das bibliotecas e da biblioteconomia no Brasil ao longo de sua carreira?
- Que mudanças significativas você notou nas bibliotecas e na profissão?

2. Trajetória Profissional

- Pode descrever seu percurso profissional até o momento?

- Quais foram os principais desafios e conquistas em sua carreira?

3. Experiências no IFNMG

- Como é sua experiência trabalhando no IFNMG?
- Quais aspectos da sua vivência no IFNMG mais influenciaram sua identidade profissional?

Parte 3: Identidade Profissional

1. Construção da Identidade

- Como você descreveria sua identidade profissional como bibliotecário?
- Quais experiências e vivências foram mais significativas para moldar sua identidade profissional?

2. Práticas e Reflexões

- De que maneira suas experiências influenciam suas práticas diárias e sua abordagem profissional?
- Como você reflete sobre a sua prática profissional e seu papel no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?

Parte 4: Perspectivas Futuras

1. Desenvolvimento e Expectativas

- Quais são suas expectativas para o futuro da profissão de bibliotecário no Brasil?
- Como você vê a evolução da sua própria carreira nos próximos anos?

2. Sugestões e Contribuições

- Que mudanças ou melhorias você acredita que poderiam ser feitas para fortalecer a profissão de bibliotecário?
- Como você acha que o IFNMG pode contribuir para o desenvolvimento da biblioteconomia?

Encerramento

1. Agradecimento: Agradecer ao participante pelo tempo e pelas contribuições.
2. Perguntas Finais: Oferecer a oportunidade para o participante adicionar qualquer informação ou fazer comentários finais.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Caro(a) senhor(a),

Convidamos o(a) senhor(a) para participar de uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. Quem são as pessoas responsáveis por esta pesquisa?

Pesquisador responsável: Sabrina da Silva de Oliveira
Orientador: Sebastião Kennedy Silva Soares

1. Qual o nome desta pesquisa, por que e para que ela está sendo feita?

Título da pesquisa: História de vida de bibliotecários do IFNMG: tecendo fios (auto)Biográficos
Por que estamos fazendo esta pesquisa (Justificativa): Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a compreensão da identidade profissional dos bibliotecários que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase no IFNMG. A escolha por uma abordagem (auto)biográfica se justifica pela importância de considerar as experiências e vivências pessoais como elementos centrais na formação e desenvolvimento da identidade profissional. A investigação também busca preencher uma lacuna na literatura sobre a história de vida e trajetória dos bibliotecários, uma área ainda pouco explorada no Brasil. Ao examinar os relatos (auto)biográficos desses profissionais, espera-se ampliar a compreensão sobre como fatores formativos e contextuais influenciam suas práticas e perspectivas dentro de uma instituição educacional. Este estudo pode servir como base para futuras pesquisas sobre a identidade profissional de bibliotecários e para o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas à valorização e formação continuada desses profissionais. Além disso, esta pesquisa pretende evidenciar a relevância das bibliotecas e dos bibliotecários no ambiente educacional, reforçando o papel dessas instituições como mediadoras de conhecimento e desenvolvimento humano na sociedade.

Para que estamos fazendo esta pesquisa (Objetivos):

Objetivo Geral: Investigar como as experiências e vivências pessoais e profissionais dos bibliotecários do IFNMG, contribuem para a construção da identidade profissional dos bibliotecários que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de seus relatos (auto)biográficos.

Objetivos Específicos:

- Analisar a história das bibliotecas, dos bibliotecários e da biblioteconomia no Brasil até a criação dos Institutos Federais, visando compreender os aspectos identitários e formativos que influenciam a identidade profissional do bibliotecário;
- Analisar os relatos (auto)biográficos dos bibliotecários que atuam no IFNMG; • Investigar como os itinerários formativos e profissionais dos bibliotecários impactam suas práticas no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica; • Explorar as implicações das experiências pessoais e profissionais na formação contínua e no desenvolvimento da carreira dos bibliotecários.

3. O que você (ou o indivíduo sob sua responsabilidade) terá que fazer? Onde e quando isso acontecerá? Quanto tempo levará? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O que será feito: Será conduzida uma entrevista semiestruturada, a luz da pesquisa (auto)biográfica que permitirá ao participante narrar suas experiências e vivências profissionais e pessoais de forma livre, com perguntas norteadoras sendo feitas conforme necessário para garantir que os objetivos da pesquisa sejam abordados.

3.2 Onde e quando faremos isso: A entrevista poderá ser realizada presencialmente, na instituição onde o participante atua, ou de forma remota, via Google Meet, conforme a preferência do participante e as condições logísticas. A entrevista será agendada em um momento conveniente para o participante, após a concordância com os termos e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos (TAUID).

3.3 Quanto tempo durará cada sessão: Cada sessão terá uma duração estimada de 1 (uma) hora, podendo variar conforme o andamento da entrevista e o nível de detalhamento das respostas do participante

4. Há algum risco em participar dessa pesquisa?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 na verdade, o que pode acontecer é:

Cansaço ou aborrecimento ao narrar ou responder à entrevista;

Constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista;

Desconforto ou constrangimento durante as gravações de áudio e vídeo;

Alterações emocionais provocadas pela evocação de memórias, que podem afetar a autoestima;

Mudanças de perspectiva em relação à visão de mundo, relacionamentos e comportamentos, especialmente ao refletir sobre temas como satisfação profissional; **Estresse** decorrente da participação no processo de entrevista.

4.2 Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte: Para evitar que essas situações ocorram, será garantido que os participantes possam realizar pausas regulares durante a entrevista, evitando, assim, cansaço ou aborrecimento. O consentimento informado será assegurado, tranquilizando os participantes quanto à preservação do anonimato e à confidencialidade dos dados, a fim de minimizar qualquer constrangimento. Será oferecida a opção de os participantes escolherem se preferem ser gravados em vídeo ou apenas em áudio, garantindo total controle sobre o conteúdo gravado. Além disso, será proporcionado um ambiente acolhedor e de suporte, permitindo que os participantes interrompam ou retomem a entrevista a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis. Por fim, os participantes terão plena liberdade para decidir se desejam continuar a entrevista em situações de estresse ou emoções intensas, promovendo-se um diálogo contínuo que respeite seus limites e bem-estar.

5. O que é que esta pesquisa trará de bom?

5.1 Benefícios Diretos (aos participantes da pesquisa):

Os participantes poderão refletir sobre suas trajetórias profissionais e pessoais, favorecendo uma autoanálise sobre como suas experiências impactaram a construção de suas identidades profissionais. Esse processo de reflexão pode proporcionar maior clareza sobre suas práticas, motivações e desafios na atuação como bibliotecários no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, a pesquisa oferece a oportunidade de valorização de suas histórias, ao documentá-las como parte integrante da narrativa sobre a profissão no Brasil.

5.2 Benefícios Indiretos (à comunidade, sociedade, academia, ciência...): A pesquisa contribuirá para ampliar o entendimento sobre a formação e a identidade dos bibliotecários no contexto brasileiro, especialmente na rede IFNMG, preenchendo uma lacuna de estudos na área. Ela proporcionará insumos valiosos para o desenvolvimento de políticas educacionais e de capacitação profissional para bibliotecários, promovendo maior integração entre as áreas de Biblioteconomia e Educação. Além disso, a pesquisa contribuirá para o fortalecimento da identidade profissional dos bibliotecários, servindo de base para estudos futuros e fomentando discussões sobre práticas profissionais e educativas mais inclusivas, representativas e transformadoras.

6. Mais algumas coisas que o(a) senhor(a) pode querer saber (Direitos dos participantes):

6.1 Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2 Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: O pesquisador responsável o precisará ressarcir estes custos.

6.3 E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4 É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5 Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6 Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: Nenhum.

6.7 O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa? R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8 Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9 Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10 Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11 E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. Contatos importantes:

7.1 Pesquisador(a) Responsável: Sabrina da Silva de Oliveira
Endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Estrada do Bem Querer, KM 04
 Vitória da Conquista – Bahia
 CEP: 45083-900
 Fone: (77) 3424-8749
 E-mail: 2024f0005@uesb.br

7.2 Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
 Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. Cláusula de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo em participar do presente estudo;
 Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____

9. Cláusula de Compromisso do Pesquisador

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS - TAUID

Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB
em 14/02/2020

Informações sobre a pesquisa:

Título da pesquisa:	Histórias de vida de bibliotecários do IFNMG: tecendo fios (auto)biográficos
Pesquisador responsável:	Sabrina da Silva de Oliveira

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens) da minha pessoa.

Assinatura do participante:

APÊNDICE E - CARTA DE DEFESA

Piúma, 27 de fevereiro de 2026

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- PPGED,

A banca de defesa do Mestrado,

Nereida e Nilton,

Ao meu orientador Sebastião,

Pessoas,

Escrevo-lhes como quem retorna a um lugar que nunca deixou. Talvez porque toda escrita seja uma forma de voltar ao que fomos, ao que nos aconteceu, aquilo que nos atravessou aquilo que Bondía nos ajuda a compreender como experiência: algo que nos toca. Principalmente quando essa escrita está imbricada nas lembranças que me permitiram escrever minha dissertação. Mas também como alguém que acaba de conhecer esse lugar. Justamente porque durante o processo da minha escrita ocorre o que acontece aquilo que Josso, entende enquanto reflexividade narrativa. Enquanto escrevo narro.

Assumo assim aquilo que a metodologia me permitiu assumir: Essa dissertação é um processo de pesquisa-formação. O que para Passeguí, é justamente perceber que a pesquisa faz parte da formação e não está alheia a ela.

Ao escolher a abordagem (auto)biográfica como metodologia, precisei primeiro entender o que isso significava, entre conversas com o orientador, entre leituras, atividades realizadas no programa, pude então entender a tríade que Passeguí nos traz: o eu (auto) é inseparável da vida (bíos) e da linguagem/discurso (grafia). A (auto)biografia pode ser pensada a partir de três elementos fundamentais: auto, o eu, referindo-se ao ser existencial e reflexivo que narra; bios, a vida, que representa a vida pessoal e coletiva; e, por fim, a grafia, a escrita, o discurso, que é o vínculo de linguagem que une o “eu” à vida e ao discurso das ciências. Portanto, podemos afirmar que a (auto)biografia se confirma como um processo implicado do eu que ouve e do outro que narra, conforme nos aponta Delory-Momberger.

Os capítulos desta dissertação foram desenvolvidos, pensados, primeiro a partir do lugar de alguém que não se sentia parte da educação, apesar de estar atuando nela, desde 2017. Depois, foi reconstruído por alguém implicado pela necessidade de fazer parte, por fim, após a

escuta das narrativas das bibliotecárias, na entrevista autobiográfica, de alguém que entende seu lugar como educadora. Pois, compreende no outro que narra, também esse lugar.

Minhas escolhas e decisões nesse processo, não vieram alheias às minhas experiências, seja durante meu percurso de vida, seja durante o meu percurso profissional, seja durante meu percurso no próprio mestrado. Mas estaria a vida tão distante daquilo que chamamos de trabalho e estudo? Não estou eu, enquanto estudo e trabalho também a vivendo?

Cada vez que participava de um grupo de estudos, seja o Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas, seja o Grupo de Estudos e Pesquisa em (Auto)biografias, Formação, Linguagem e Educação. Eu percebia nas falas e compartilhamentos, nas leituras o quanto o viver social durante o processo educativo é essencial para a formação do estudante. O quanto participar destes grupos puderam engrandecer o fazer desta pesquisa.

As disciplinas, os afetos, as discussões, por vezes calorosas, também fizeram parte das escolhas que realizei neste texto. Portanto, acredito que jamais teria realizado esse trabalho, da forma como ocorreu, se tivesse estado em outro programa de mestrado, acredito que isso também, me permite vislumbrar outro processo da pesquisa autobiográfica. O agir político e social, o escrever-agir, conforme descrito por Delory-Momberger.

Isso também fez sentido, quando depois de ler inúmeras vezes os artigos sobre a metodologia de análise, a compreensiva-interpretativa, eu pude entender o que Souza, nos apresentava, e sua fonte de inspiração, Ricoeur. A relação do objeto de pesquisa, as práticas de formação, acontecem em uma perspectiva colaborativa, e constitui uma investigação formação. A partir das singularidades das histórias e das experiências, as narrativas, mesmo que individuais, compõe aspectos coletivos dos sujeitos, porque eles também se sentem implicados nesse processo de pesquisa e formação.

Entender que seguir as três etapas desta pesquisa, eram cruciais para o processo, não avançar, antes de que cada etapa estivesse concluída, também foi importante. Reconhecer que a conclusão não se dava também em um processo de fim. E sim de compreensão e interpretação a partir do que minhas subjetividades permitiam. A escuta e a leitura que eu fazia das narrativas.

Lembrar que esse processo metodológico foi antecedido pelo processo da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica, dos estudos e da própria vida vivida. Também influenciou a prática do estudo. A dissertação foi meu lugar de conflito, e por vezes eu me lembrava daquilo que Milanesi dizia: A biblioteca é o lugar do conflito. Para ele a biblioteca é o "testemunho radical das oposições do pensamento", e passar por ela é uma "experiência de

conflito" entre diferentes ideologias, autores e sínteses. Posso afirmar que a minha experiência no mestrado, também foi atravessada por esse mesmo conflito.

Minha escrita, no mestrado inicia pelo processo de construção do memorial, os outros capítulos apesar de não terem o mesmo tom, ou serem escritos na mesma perspectiva, apresentam também o pouco de minhas crenças e conflitos. Poderia afirmar que no capítulo 2, assumo o processo de que o pesquisador é um agente de primeira ordem na interpretação das experiências que se passa durante a pesquisa, vendo o ponto de vista das experiências narradas pelas entrevistas, os encontros dos documentos e das referências bibliográficas, a teoria que faz essa pesquisa.

Com dificuldade de sintetizar, por vezes eu recebia do orientador a indicação de que era preciso organizar o texto, reescrever, aprofundar, retirar, pensar. É um processo longo, doloroso. Desafiador. Mas foi também o que possibilitou os resultados apresentados, as discussões produzidas. Esse lugar de conflito produziu, igualmente, o afeto que construiu este texto e que me conduziu durante o mestrado.

Nenhuma parte da dissertação foi escrita por mim sozinha; ecoaram vozes externas e internas ao programa. As entrevistas, realizadas com cinco bibliotecárias e um bibliotecário, atravessam este trabalho. As vozes que ecoam neste texto - Laura, Rubens, Edson, Nice, Lúcia e Voline - não são apenas participantes de uma investigação. São presenças. São corpos que significam a biblioteca. São histórias que fazem da biblioteca o território da existência. Aqui assumo a premissa já apontada de que a pesquisa (auto)biográfica é um "vínculo de linguagem" que une o ser existencial à vida coletiva e à ciência.

Escrever esta dissertação foi também um modo de habitar a memória. De reconhecer o que Halbwachs nos diz, que não lembramos sozinhos, que nossas narrativas são sempre entrelaçadas às vozes que nos antecederam e nos acompanham. Foi, em muitos momentos, um exercício de revirar estantes internas, de revisitar silêncios, de aceitar que a ciência também se escreve com hesitação, metáfora e desejo e em conjunto.

Os ecos mais marcantes das bibliotecárias e do bibliotecário não são apenas falas registradas em entrevistas. São memórias que rompem o silêncio institucional e revelam como suas trajetórias atravessam o fazer profissional no IFNMG, lugar onde atuam e onde também se reconhecem. Cada narrativa expõe que a biblioteca não é cenário neutro, mas extensão de suas histórias.

Laura ecoa empoderamento e influência. Fala da coragem de recomeçar após a separação, do concurso público como alívio e segurança de vida, da satisfação em romper

barreiras e estereótipos da profissão. Define-se como mulher poderosa e deseja ser lembrada como presença que transforma, como influência que permanece na vida dos outros.

Rubens ecoa pertencimento territorial e identidade social. Vê a biblioteca como espaço vivo, que se reconfigura conforme o público que a habita. Reconhece-se nos estudantes - “eu me vejo neles” - ao lembrar sua origem rural e as privações da infância. O doutorado surge como conquista simbólica inimaginável que se tornou real, não apenas título acadêmico, mas afirmação de possibilidade.

Edson ecoa refúgio e memória materna. Sua relação com a biblioteca é atravessada pela imagem da mãe, primeira professora, e pelas brincadeiras entre caixas de livros enquanto ela preparava aulas. A biblioteca aparece como ambiente seguro, espaço de paz e imaginação, lugar onde foi possível suportar o bullying escolar e vislumbrar, por meio das histórias, outra vida possível.

Nice ecoa acesso e curiosidade. Insiste que o essencial é garantir o acesso. Questiona o estereótipo do bibliotecário leitor compulsivo, mas defende a leitura diversa como ampliação de repertório para o exercício profissional. Aponta para a necessidade de atualização constante, para o diálogo com a tecnologia e para os desafios contemporâneos, como a inteligência artificial, sem perder de vista a função social da biblioteca.

Lídia ecoa alegria e resiliência. Apresenta-se como pessoa acessível, que acolhe para aproximar. Define-se como cigana, nômade, marcada por deslocamentos geográficos e culturais que a ensinaram a valorizar pequenos gestos - um bom dia sincero, um olhar atento no atendimento. Sua presença é convite e permanência.

Voline ecoa compromisso ético diante da desigualdade. Seu desejo de incentivar os estudantes nasce da própria experiência de ter transitado entre duas realidades sociais distintas. A vivência na escola particular e na escola pública rural produziu nela sensibilidade para reconhecer vulnerabilidades e afirmar a educação como possibilidade concreta de transformação.

Esses ecos revelam que, para esses profissionais, a Biblioteconomia no IFNMG não se reduz à técnica. Ela se configura como território de existência, onde histórias de superação, afetos, deslocamentos e identidades regionais se convertem em compromisso com a formação humana integral dos estudantes. Aqui, a biblioteca deixa de ser apenas espaço funcional e se torna lugar onde vidas se narram e se refazem.

Destes ecos surgiram dimensões para serem analisadas, a primeira dimensão, pessoal, familiar e escolar, nasce da infância e da adolescência desses profissionais. Muitas cresceram em contextos rurais ou em cidades do interior, marcadas por laços de afeto e solidariedade. Em

suas memórias, a presença materna - frequentemente associada à docência - aparece como força decisiva no despertar para o estudo. O hábito da leitura, antes de ser prática acadêmica, foi gesto doméstico, experiência compartilhada, descoberta cultivada no seio da família.

A segunda dimensão, acadêmica, atravessa os percursos formativos em Biblioteconomia. As escolhas pelo curso não foram homogêneas: variaram entre decisões pragmáticas e encantamentos quase imediatos com a profissão. Contudo, um ponto se repete nas narrativas: o descompasso estrutural entre a formação inicial e as exigências concretas da Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso, a prática cotidiana e a formação continuada tornaram-se espaços de reinvenção, onde saberes precisaram ser buscados, construídos e ressignificados.

A terceira dimensão, da atuação e do desenvolvimento profissional, revela como essas bibliotecárias constroem suas trajetórias no interior do IFNMG. No cotidiano institucional, enfrentam desafios, negociam identidades e criam estratégias de mediação que ultrapassam a técnica. O pertencimento à educação se afirma como marca identitária, e as conquistas na pós-graduação *stricto sensu* emergem como movimentos de reposicionamento profissional e subjetivo - não apenas títulos, mas afirmações de lugar.

Essas dimensões não se apresentam de forma estanque. Entrelaçam-se. São atravessadas umas pelas outras. Permitem compreender o fazer bibliotecário como tecido vivo, no qual história de vida, formação e experiência institucional se imbricam, produzindo sentidos que não cabem em classificações rígidas.

...

Termino essa carta, como uma interrupção, quebrando o texto, e os ouvidos, para talvez causar a azia que senti quando comecei escrever a dissertação, e que pensei que os leitores também pudessem sentir. Não conseguiria em uma carta, trazer toda a dimensão do texto, deixo aqui, as mesmas palavras que deixei na epígrafe da dissertação:

É uma satisfação enorme eu ir trabalhar [...] ser bibliotecária é quebrar barreiras, né? Ser bibliotecária é quebrar barreiras, é quebrar preconceitos, estereótipos de pessoas que não conhecem [...] mas eu sou muito grata, sou muito feliz e quero ser lembrada. Quero ser lembrada e ser uma influência na vida de alguém (Laura Russo).

[...] as bibliotecas estão aí, elas não vão sair, elas vão permanecer, e elas vão se reconfigurar, porque os espaços de biblioteca são vivos, é um espaço vivo. Eles se adequam às necessidades desse público, se esse público muda (Rubens Borba) .

E, para mim, profissionalmente, eu acho que eu trago isso no sentido de que eu sempre quis e sempre trabalhei para as bibliotecas em que eu trabalhei, para que as pessoas que fossem

lá, que se sentissem em paz naquele lugar, que se sentisse que era um ambiente seguro para elas, para elas poderem ler, imaginar e ali serem quem elas, né? Gostariam de ser através da literatura, do conhecimento, do que quer que seja (Edson da Fonseca).

[...] o meu papel aqui, é tentar fazer essa gestão direcional, é fazer com que a biblioteca tente cumprir esse papel [...] E para que você consiga fazer as pessoas encontrem aquilo que elas estão procurando, você tem que ter, né, desenvolver habilidades, óbvio que a gente não começa já tendo habilidades, mas cada dia é desenvolvendo mais. Então, eu acho importante ser um profissional ligado na tecnologia e sempre se atualizando. As questões tecnológicas e outras questões também, né, diversidade, né, sobre os públicos diferentes que a gente recebe, as bibliotecas, questões de gênero, é sempre ligado aí [...] (Nice Figueiredo).

E acho que o desafio maior que eu tenho é de melhorar, enquanto bibliotecária, enquanto profissional, para tentar atrair os alunos, as pessoas, no local que estejam, que a pessoa tenha, frequente biblioteca, tenha acesso a material, se interesse, realmente, por ter acesso a esse conhecimento (Lídia Sambaquy).

Eu acho que essa questão de eu ter vivido duas realidades sociais, de estar numa escola particular e de ter ido para uma escola rural, estar dentro hoje do IFNMG me faz querer incentivar os meninos a poderem se dedicarem nessa fase da vida, né? Porque isso vai ser importante para eles depois. Eu nunca pensei em trabalhar numa escola e aí você... Na hora que você lida com uma realidade dessa, você quer ajudar os meninos mesmo, assim (Voline Cardim).

Assim como no texto, em que, por vezes, não discuto as falas nem relaciono autores, reconheço isso como falha, mas também como escolha processual, pois as falas podem ser compreendidas e interpretadas tais como são: um grito coletivo para que possamos fazer com que a biblioteca seja vista pelas pessoas, mas também para que, quando eu olhe para a biblioteca, eu veja pessoas. Pessoas que leem, pessoas que trabalham, pessoas que fazem a biblioteca acontecer; pessoas que possuem histórias, memórias, experiências que podem ser narradas.

Que esta dissertação seja lida como um território. Um território instável, atravessado por memórias, teorias, silêncios e vozes. Um território onde a biblioteca é pensada como lugar da existência, e onde o bibliotecário é reconhecido como educador, mediador, sujeito histórico e político.

E eu ainda desejo. Se, ao final da leitura, alguma pergunta insistir, algum incômodo permanecer, algum gesto menor parecer maior do que parecia, terei cumprido o que desejei ao escrever: abrir uma fenda no silêncio e permitir que algo passe.

Por fim, desejo que encontrem também em vocês o desejo, o sonho, de que a biblioteca seja na educação, um lugar de refúgio, mas também um lugar de ecos. E que a dissertação atravesse vocês, e lhes tragam a experiência necessária para reproduzirem esses ecos.

Atenciosamente,

Sabrina Oliveira

Estudante de mestrado do PPGED - UESB