



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA IRINEIDE DE ANDRADE MARTINS

**AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010: TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA
BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AÇÃO DOCENTE EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

MARIA IRINEIDE DE ANDRADE MARTINS

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010: TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA
BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AÇÃO DOCENTE EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas de Educação no município de Fortaleza nos Anos 2000.

Orientadora: Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M344a Martins, Maria Irineide de Andrade.
Avaliação da Lei 12.244/2010 – Transformações e Repercussões da Biblioteca Escolar para a Ação Docente em Fortaleza / Maria Irineide de Andrade Martins. – 2025.
203 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Maione Rocha de Castro Cardoso.
1. Avaliação de políticas públicas. 2. lei n.º 12.244/2010. 3. biblioteca escolar. I. Título.
CDD 320.6
-

MARIA IRINEIDE DE ANDRADE MARTINS

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010: TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA
BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AÇÃO DOCENTE EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas de Educação no município de Fortaleza nos Anos 2000.

Aprovada em 27/02/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso (Orientadora)

MAPP/UFC

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso (Examinador interno)

MAPP/UFC

Profa. Dra. Francisca Mônica Silva da Costa (Examinador externo)

SME/FORTALEZA

A Deus,

pois sem Ele, coisa alguma faria!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha luz e proteção desde o primeiro pensamento até a última linha escrita.

À Professora Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso, por acolher e conduzir com tanta leveza a orientação desta dissertação. Transformadores foram os aprendizados desse processo.

À Professora Dra. Ellen Cristine dos Santos Ribeiro, à Professora Dra. Francisca Mônica Silva da Costa e ao Professor Dr. Gil Célio de Castro Cardoso, pelas preciosas contribuições ao trabalho.

A todos os familiares e amigos, indistintamente, que estiveram unidos em boas vibrações e orações. Ao meu esposo e, especialmente, aos meus pais e ao meu filho, Alejandro Lucas, que tanto colaborou nesse processo.

Aos tão estimados colegas do curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP/UFC, pelas vivências e partilhas, sobretudo pela parceria de Tatiana Saboya, Raniere Gondin e Patrícia Barros. Reitero que os momentos de profunda inquietação pelos quais todas passamos se tornaram superáveis porque cuidamos umas das outras.

À minha caríssima amiga, Cleide Ribeiro, com quem partilhei desafios comuns nesta ousada trajetória.

A todos os meus professores, dentre os quais, destaco Alexandre Botelho, educador popular do Recife, cuja atuação sempre instigante ensinou o valor dos processos participativos e democráticos no fortalecimento das lutas sociais para a proposição, controle e avaliação de políticas públicas.

Aos professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, especialmente àqueles que atuam nas bibliotecas escolares, e aos meus gestores pela valiosa compreensão e apoio. Estendo meu agradecimento também aos participantes da pesquisa e aos gestores das escolas visitadas, pela receptividade e colaboração.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela oportunidade de retornar a esta casa tão estimada, a UFC. Que a luta pela ampliação desses processos formativos seja uma constante entre nós, permitindo que mais docentes qualifiquem o trabalho realizado junto aos estudantes.

A garotinha virou as costas ao guarda, com desprezo. A essa altura levantou-se do banco, de onde assistia à cena, o pai da garota, que a reconduziu, sob chorosos protestos, à terra seca dos homens, ao mundo sem relva que o Estado faculta ao ir e vir dos cidadãos. Pois, não há sentido em uma relva na qual não se pode pisar (Campos, 2011, p. 15).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a biblioteca escolar e seu objeto de estudo é a Lei 12.244/2010 com suas transformações e repercussões para a ação docente em escolas públicas municipais de Fortaleza. A referida lei tem como cerne a determinação da universalização das bibliotecas escolares em todas as unidades de ensino do país. Destaca-se que o panorama de pesquisa da última década sobre biblioteca escolar no Brasil aponta a necessidade de superar a visão tradicional e limitada que se tem desse espaço, a fim de pensá-la como um recurso educativo dentro da escola. O objetivo geral deste estudo foi avaliar as transformações e repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente nas escolas da rede pública de ensino no município de Fortaleza. O recorte temporal de análise compreendeu o período que contempla o prazo de implementação da referida lei até o ano de 2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada nos pressupostos da perspectiva crítico-dialética, de caráter descritivo e explicativo. Utilizamos como procedimentos para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, além da pesquisa de campo realizada em seis escolas da rede pública municipal de ensino, envolvendo 17 professores e 09 responsáveis pelas bibliotecas escolares, através da aplicação de formulários. O tratamento dos dados utilizou-se da análise estatística descritiva. Os resultados da pesquisa apontam que a biblioteca escolar não tem atuado de forma relevante como instrumento de apoio a ação dos professores, embora sua importância seja reconhecida por estes e também pelos estudantes que frequentemente buscam a biblioteca. Situação que ocorre como resultado de uma série de fatores, dentre os quais despontam: infraestrutura deficiente, insuficiência de profissionais bibliotecários para atuar mais próximo das bibliotecas, acervo limitado e inexistência de uma proposta pedagógica que norteie o trabalho a ser desenvolvido, levando em consideração o papel ativo que esta deve assumir no processo educativo.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas; Lei n.º 12.244/2010; biblioteca escolar.

ABSTRACT

The central theme of this research is the school library and its object of study is Law 12.244/2010 with its transformations and repercussions for teaching in municipal public schools in Fortaleza. At the heart of this law is the determination to universalize school libraries in all educational units in the country. It should be noted that the research panorama of the last decade on school libraries in Brazil points to the need to overcome the traditional and limited view of this space, in order to think of it as an educational resource within the school. The general aim of this study was to evaluate the transformations and repercussions of Law 12.244/2010 on teaching in public schools in the municipality of Fortaleza. The time frame of analysis covered the period from the implementation of the law until 2024. This is a qualitative study based on the assumptions of the critical-dialectical perspective, of an exploratory and descriptive nature. We used bibliographical and documentary research as our data collection procedures, as well as field research carried out in six schools in the municipal public education network, involving 17 teachers and 9 heads of school libraries, through the application of forms. The data was processed using descriptive statistical analysis. The results of the research show that the school library has not acted in a relevant way as an instrument to support the actions of teachers, although its importance is recognized by them and also by the students who frequently go to the library. This situation occurs as a result of a number of factors, including: poor infrastructure, a shortage of professional librarians to work more closely with libraries, limited collections and the lack of a pedagogical proposal to guide the work to be carried out, taking into account the active role it should play in the educational process.

Keywords: evaluation of public policies; Law No. 12.244/2010; school library.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa dos Distritos de Educação em Fortaleza/2024.....	30
Figura 2 –	Capa do manual de boas práticas de organização e funcionamento da biblioteca escolar/SME Fortaleza.....	93
Figura 3 –	Ambiente interno da biblioteca BIB1 – A.....	119
Figura 4 –	Ambiente interno da biblioteca BIB1 – B.....	119
Figura 5 –	Corredor de acesso para a biblioteca BIB1.....	120
Figura 6 –	Ambiente interno da biblioteca BIB2 – A.....	121
Figura 7 –	Ambiente interno da biblioteca BIB2 – B.....	121
Figura 8 –	Ambiente interno da biblioteca BIB3 – A.....	122
Figura 9 –	Ambiente interno da biblioteca BIB3 – B.....	123
Figura 10 –	Porta de acesso da biblioteca BIB3.....	123
Figura 11 –	Ambiente interno da biblioteca BIB4 – A.....	124
Figura 12 –	Ambiente interno da biblioteca BIB4 – B	125
Figura 13 –	Porta de acesso da biblioteca BIB4.....	125
Figura 14 –	Ambiente interno da biblioteca BIB5 – A (Patrimonial).....	127
Figura 15 –	Ambiente interno da biblioteca BIB5 – B (Patrimonial).....	127
Figura 16 –	Porta de acesso da biblioteca BIB5 (Patrimonial).....	128
Figura 17 –	Ambiente interno da biblioteca BIB5 – A (Anexo).....	129
Figura 18 –	Ambiente interno da biblioteca BIB5 – B (Anexo).....	129
Figura 19 –	Porta de acesso da biblioteca BIB5 (Anexo).....	130
Figura 20 –	Ambiente interno da biblioteca BIB6 – A	131
Figura 21 –	Ambiente interno da biblioteca BIB6 – B	131
Figura 22 –	Porta de acesso da biblioteca BIB6.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Sobre as etapas de atuação dos professores das escolas pesquisadas.....	102
Gráfico 2 –	Sobre as atividades realizadas pelos professores na biblioteca da escola.	103
Gráfico 3 –	Sobre o caráter atrativo da biblioteca.....	104
Gráfico 4 –	Sobre o fator que mais atrapalha o funcionamento da biblioteca.....	106
Gráfico 5 –	Sobre a biblioteca escolar como um auxílio ao trabalho docente.....	109
Gráfico 6 –	Sobre os fatores que favorecem o trabalho da biblioteca.....	109
Gráfico 7 –	Sobre a contribuição da biblioteca para a aprendizagem dos alunos.....	111
Gráfico 8 –	Sobre o nível de conhecimento dos professores acerca da Lei 12.244/2010.....	115
Gráfico 9 –	Sobre as atividades realizadas nas bibliotecas das escolas pesquisadas....	133
Gráfico 10 –	Sobre o público da escola que mais usa a biblioteca.....	134
Gráfico 11 –	Sobre a finalidade dos professores aos buscarem a biblioteca.....	135
Gráfico 12 –	Sobre os principais itens do acervo disponíveis na biblioteca.....	137
Gráfico 13 –	Sobre o nível de conhecimento dos responsáveis pela biblioteca acerca da Lei 12.244/2010.....	139
Gráfico 14 –	Sobre a avaliação dos responsáveis pela biblioteca acerca da Lei 12.244/2010.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas de maior matrícula por Distrito de Educação que possuem biblioteca.....	31
Quadro 2 – Delineamento da pesquisa.....	36
Quadro 3 – Políticas para Leitura e Biblioteca no Brasil.....	78
Quadro 4 – Indicadores básicos para as bibliotecas conforme parâmetros do CFB/2010.....	80
Quadro 5 – Existência de Biblioteca ou Sala de Leitura em Escolas Públicas.....	82
Quadro 6 – Escolas Públicas com Biblioteca e Bibliotecário, por Estado.....	82
Quadro 7 – Existência de Biblioteca ou Sala de Leitura em Escolas Públicas, por Rede de Ensino.....	84
Quadro 8 – Quantitativo de Escolas dos Anos Iniciais e Finais da Rede Pública Municipal de Fortaleza com e sem bibliotecas escolares.....	97
Quadro 9 – Sobre as melhorias necessárias para o funcionamento satisfatório da biblioteca.....	105
Quadro 10 – Sobre a opinião dos professores acerca da biblioteca da escola na qual trabalham.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira pela Educação
AP	Avaliação em Profundidade
ATRICON	Associação de Membros dos Tribunais de Contas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
COGEST	Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GEBE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Biblioteca Escolar
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	Projeto de Lei
PMDE	Programa Municipal de Manutenção Desenvolvimento do Ensino
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Política Nacional do Livro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita

PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
SER	Secretarias Executivas Regionais
SIMBE	Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1	Perspectiva avaliativa.....	20
2.2	Caracterização da pesquisa.....	27
2.3	Lócus e atores envolvidos	29
2.4	Critérios de inclusão e exclusão	32
2.5	Técnicas e instrumentos para coleta de dados.....	33
2.6	Análise dos dados.....	35
2.7	Delineamento da pesquisa.....	36
2.8	Aspectos éticos.....	37
3	ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	38
3.1	Histórico das políticas sociais.....	44
3.2	A educação nas Constituições brasileiras	48
3.2.1	<i>A educação como direito e dever do Estado na Constituição de 1988.....</i>	56
4	A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LEI DE UNIVERSALIZAÇÃO	59
4.1	As políticas para biblioteca escolar no Brasil.....	63
4.1.1	<i>Fatos e políticas que antecederam a criação da Lei n.º 12.244.....</i>	67
4.1.2	<i>O Manifesto da IFLA/Unesco e a Avaliação Diagnóstica do PNBE.....</i>	70
4.1.3	<i>A experiência do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares – SIMBE.....</i>	74
4.1.4	<i>Fatos e políticas que sucederam a Lei n.º 12.244.....</i>	75
4.1.5	<i>Repercussões e Transformações - da Lei n. 12.444/2010 a Lei n. 14.387/2024.....</i>	79
4.2	O papel político e pedagógico da biblioteca escolar.....	85
5	A CONTRIBUIÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AÇÃO DOCENTE E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE FORTALEZA.....	92
5.1	Documento norteador das bibliotecas escolares municipais em Fortaleza.....	92
5.2	A situação da universalização das bibliotecas escolares em Fortaleza.....	95

5.3	As percepções dos professores sobre a biblioteca escolar e a Lei 12.244.....	100
5.4	Os projetos e atividades nas bibliotecas das escolas em Fortaleza.....	117
6	CONCLUSÃO.....	142
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PROFESSOR.....	158
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA.....	171
	ANEXO A – PORTARIA CFB 220/2020 PARÂMETROS PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES.....	185
	ANEXO B – LEI 14.837 QUE ALTERA A LEI 12.244/2010.....	188
	ANEXO C – RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE POSSUEM BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA EM FORTALEZA/2024.....	191

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema central a biblioteca escolar. Seu objeto de estudo centrou-se na Lei 12.244/2010 com suas transformações e repercussões para a ação docente em escolas públicas municipais de Fortaleza. Explicamos que esta lei tem como ponto central, a universalização das bibliotecas escolares em todas as unidades de ensino do país, dentre outras providências.

É coerente supor que, para a comunidade escolar, de um modo geral, a biblioteca represente um ambiente estratégico e importante no que se refere à ampliação de conhecimentos, ao estímulo à leitura e à produção escrita. Entretanto, diálogos com pares e observações iniciais das dinâmicas da biblioteca em escolas públicas de Fortaleza, sinalizam uma problemática: o distanciamento dos professores e também dos estudantes, que deveriam ser os principais usuários desse espaço. Por outro lado, observa-se uma movimentação um pouco mais envolvente e participativa, porém em momentos pontuais durante o ano letivo. Essas variações na dinâmica da biblioteca escolar sugerem a presença de motivações subjacentes que demandam de nossa parte um olhar mais cuidadoso no intuito de entender quais elementos interferem nos diferentes contextos escolares.

Ressaltamos que, por ocasião da pesquisa de campo realizada neste trabalho, o professor teve prioridade como participante da pesquisa tendo em vista que, na maior parte do tempo de sua carga horária escolar, os estudantes estão sob a supervisão de um professor que é o responsável pelas atividades pedagógicas propostas aos alunos, com exceção apenas do tempo de intervalo para lanche e descanso entre as aulas. Logo, nos parece pertinente dar lugar à percepção dos professores, pois é através da ação docente que as propostas pedagógicas de trabalho com e para os estudantes se irradiam para além da sala de aula a outros ambientes da escola, como é o caso da biblioteca. Considera-se que o professor atua como um incentivador para os estudantes, logo sua importância é inegável no contexto escolar.

O interesse em aprofundar os estudos no campo das políticas públicas com o foco nesta Lei, e em última análise, sobre as bibliotecas escolares, tem assento inicial na experiência da pesquisadora como discente, e depois como docente em escolas públicas municipais da cidade ao perceber esse distanciamento com a biblioteca. Tais vivências provocaram o desejo de entender melhor e, assim poder contribuir com esta política pública ocupando um lugar, que pensamos ser coerente com a nossa própria história e com o papel social que hoje ocupamos. Salienta-se que política pública é entendida aqui como uma expressão da ação governamental para atingir determinado objetivo (SECCHI, 2020).

Entendemos que a biblioteca escolar pode ser inspiradora, uma vez que oportuniza ou deveria oportunizar, o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente construído, e por isso, necessita ser discutida, refletida, resgatada, se é que podemos afirmar que algum dia ela já foi triunfante no contexto educacional brasileiro.

O panorama de pesquisa da última década sobre biblioteca escolar no Brasil aponta a necessidade de superar a visão tradicional e persistente que se tem desse espaço, frequentemente reduzido a ações limitadas e limitantes. Destaca-se a importância de construir um novo significado para a biblioteca, a fim de transformá-la em um profícuo espaço formativo, por meio de processos colaborativos e criativos, que vá além do objetivo de melhorar a capacidade de leitura e escrita dos estudantes (KUHLETHAU, 2002); (MAROTO, 2012); (FARIAS, BRITTO e SANTOS, 2020); (CAMPELLO, 2024); (CASTRILLÓN, 2024).

Salientamos que, em recente busca feita no Portal de Teses e Dissertações da CAPES aplicando os filtros: Assunto: Biblioteca Escolar e Lei 12.244, Tipo: Dissertações e Teses, Anos: entre 2019 e 2023, foram mostrados 13 trabalhos em diferentes áreas (CAPES, 2024).

A dissertação de Oliveira (2019), situada na área da Ciência da Informação, analisou as abordagens dos pesquisadores e profissionais bibliotecários a respeito da biblioteca escolar e da Lei nº 12.244/2010. O trabalho de Conceição (2019), na área da Educação, teve por objetivo verificar a relevância e a contribuição da biblioteca na criação do hábito da leitura entre alunos do ensino médio. Já o estudo de Barbosa (2023) analisou a produção acadêmica sobre biblioteca escolar no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, considerando o período posterior à vigência da Lei nº 12.244/2010.

Mota (2019), em sua dissertação na área da Educação, buscou evidenciar as políticas governamentais brasileiras e seus avanços em relação à universalização do acesso à internet e às bibliotecas escolares, tendo como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os dados do Censo Escolar de 2017. A tese de Silva (2019) teve como objetivo compreender os usos da biblioteca no cotidiano de uma escola da rede pública de ensino fundamental na região metropolitana do Recife. No trabalho de Almeida (2019), foram apresentados os resultados das políticas públicas voltadas às bibliotecas escolares em Tocantins, considerando as três esferas governamentais: União, Estado e Município.

No que se refere à pesquisa de Pereira (2019), sua tese analisou a condição das bibliotecas escolares, com ênfase no estado de Mato Grosso do Sul, à luz da Lei nº 12.244/2010, estabelecendo relações com os conceitos de competência informacional e produção de informação e conhecimento. Por sua vez, Silva (2020) investigou a influência da Lei nº

12.244/2010, buscando responder se houve iniciativas voltadas à universalização das bibliotecas escolares nas escolas de educação básica em nove estados brasileiros. Correia (2021), em sua dissertação, apresentou um estudo do estado da arte sobre a temática da biblioteca escolar nas áreas de Ciência da Informação, Educação e Letras, tomando como marco a Lei nº 12.244/2010.

A dissertação de Pinheiro (2022) teve como objetivo geral analisar os trabalhos acadêmicos cujo eixo central de investigação fosse a biblioteca escolar em Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, no período de 2011 a 2020. No mesmo ano, Silva Neto (2022) desenvolveu sua tese tendo como objeto de estudo o projeto Clube de Leitura na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, iniciado em 2009, com o propósito de compreender seu percurso histórico e sociopolítico.

Eva (2023), em sua dissertação, abordou os possíveis bloqueios institucionais que dificultam a efetivação de direitos na educação básica no estado de Minas Gerais, especialmente no que tange à aplicação da Lei nº 12.244/2010. Por fim, Monteiro (2023), em sua dissertação na área de Gestão da Informação, analisou a gestão da biblioteca escolar sob a perspectiva da configuração em rede como estratégia para viabilizar a existência de bibliotecas em todas as escolas do país, em conformidade com a legislação vigente.

Diante do exposto, este breve levantamento, ainda que não esgote a produção acadêmica sobre o tema no período analisado, evidencia a necessidade de fortalecer as pesquisas sobre a biblioteca escolar, especialmente na área da Educação em nosso estado. Além disso, ressalta-se que a abordagem adotada nesta pesquisa compreende, diferente dos estudos encontrados, uma perspectiva avaliativa e participativa das políticas públicas.

Estudos preliminares nos permitem considerar que ao longo do tempo o significado da leitura, do livro e da biblioteca sofreu alterações, sempre influenciadas por transformações sociais, políticas e econômicas de cada sociedade (CASTRO, 2006); (MAROTO, 2012); (BORTOLANZA, 2019). Esse processo culminou na criação de normativas legais, como a Lei 12.244/2010, conhecida como a lei de universalização das bibliotecas escolares que determina, como já colocamos, a sua existência em todas as instituições de ensino do país, tendo previsto para seu cumprimento o período de dez anos. Logo, consideramos importante e oportuno, dada a finalização do prazo para implementação da lei no ano de 2020, revisitar estudos sobre o tema, de forma que pudéssemos nos apropriar e recuperar esta discussão, apresentando uma contribuição a partir do campo de políticas públicas.

Ora, se consideramos que as políticas públicas nascem e se destinam a resolver uma questão, um problema que afeta a sociedade (SECCHI, 2020), parece razoável pensar que este

estudo contribui com as ciências sociais e, mais especialmente, com a área da educação, porque busca debruçar-se sobre um determinado fato que é a promulgação e aplicação de uma lei criada para dar resposta a uma demanda social e, a partir de sua análise, fortalecer ou levantar novas perspectivas de interpretação da realidade.

Assim, o esforço de reflexão oportunizado por este estudo colabora com o campo da avaliação de políticas públicas, visto que busca uma compreensão de mundo que não se enxerga neutra diante dos fatos que ocorrem, mas requer, sobretudo, comprometimento com um determinado projeto de sociedade e de educação que coaduna com os princípios democráticos constitucionais, mediante o desenvolvimento e compartilhamento de pesquisas que busquem compreender, à luz do rigor científico, o objeto escolhido.

A existência de uma biblioteca em cada escola, como diz a Lei 12.244/2010, é uma obrigação legal de todo município brasileiro. Mas, é igualmente importante saber se essas bibliotecas têm se articulado com o anseio de fortalecer a ação pedagógica dos docentes com foco no desenvolvimento integral dos estudantes, missão essa declarada pela Prefeitura de Fortaleza através da sua Secretaria Municipal de Educação (FORTALEZA, 2024). Neste aspecto, consideramos que os professores se constituem em agentes de enorme relevância, por serem os responsáveis pela mediação das práticas pedagógicas desenvolvidas com e para os estudantes.

Ademais, julgamos que esta pesquisa tem potencial benéfico para a rede pública de ensino, uma vez que podem ser compartilhadas experiências para uso e pertencimento com o espaço da biblioteca, além de serem evidenciados possíveis desafios que podem demandar não só a intervenção dos gestores locais, mas a mobilização de outros atores sociais envolvidos com esta política.

Portanto, buscamos traçar a construção de um caminho investigativo sobre o cenário que hoje envolve a biblioteca escolar, passada bem mais de uma década de publicação da referida lei. Mediante o exposto, a questão central deste estudo foi a de identificar como a Lei 12.244/2010 tem contribuído com a ação docente nas escolas públicas de Fortaleza?

No intuito de refletirmos sobre essa questão elegemos como objetivo geral: Avaliar as transformações e repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente nas escolas da rede pública de ensino no município de Fortaleza. E como objetivos específicos:

1. Analisar a trajetória da biblioteca escolar no Brasil destacando o papel das políticas públicas na sua implementação e funcionamento.
2. Examinar os dispositivos e atualizações da Lei 12.244/2010 no contexto das escolas públicas em relação ao uso da biblioteca para fins didáticos.

3. Mapear os projetos e/ou atividades que estão sendo realizados nas escolas municipais que envolvem a ação da biblioteca escolar.
4. Identificar as percepções atribuídas à biblioteca escolar pelos professores da rede municipal.

No que diz respeito ao caráter metodológico, realizamos um estudo de abordagem qualitativa fundamentado nos pressupostos da Avaliação Crítico-Dialética (SILVA, 2018), de caráter descritivo e explicativo, utilizando-se da revisão bibliográfica, documental e pesquisa de campo com aplicação de formulários junto a professores e responsáveis pelas bibliotecas escolares em escolas públicas municipais de Fortaleza, apoiando-se em Prodanov e Freitas (2013), Gerhardt e Silveira (2009), Gil (2002) e Minayo (2001). Para realizar a análise dos dados levantados, nos valem da Análise Estatística Descritiva mediante contribuições de Fávero e Belfiore (2017), além de Crespo (2009).

Sendo essa uma pesquisa de caráter avaliativo com foco em uma política pública estatal, buscamos na literatura trabalhada eleger uma abordagem que se alinhasse às nossas pretensões e que favorecesse o atendimento das etapas previstas, tendo em mente a questão norteadora, os objetivos e as orientações do curso de mestrado ao qual esta pesquisa está vinculada.

Um dos pontos preponderantes que nos fez optar pela abordagem crítico-dialética reside em seu caráter essencialmente participativo e reflexivo. Ao mesmo tempo, tínhamos ser este um movimento deveras exigente e que talvez não correspondêssemos adequadamente às expectativas da tarefa a ser cumprida. Porém, o chamado do poeta Antônio Machado: “o caminho se faz ao caminhar” representa um convite aos que percebem que o ato de viver, errar e tentar novamente são marcas inevitáveis do processo de aprendizagem. Então, nossa opção foi seguir caminhando...

Adiante apresentamos as categorias analisadas e o referencial de aprofundamento teórico que nos auxiliaram na construção deste estudo.

Inicialmente, buscamos conceituar Políticas Públicas recorrendo às contribuições de Souza (2006), Dias e Matos (2012), Lima (2012), Secchi (2013; 2020), Chrispino (2016), além de Rosa, Lima e Aguiar (2021). Ao nos aproximarmos dos diferentes conceitos que definem o que seja uma política pública foi possível estabelecer uma relação direta com a maneira sobre como o Estado compreende e atende às demandas sociais, o que nos permite como avaliadores de políticas perceber elementos que podem influenciar as ações que permeiam sua elaboração até a sua execução.

Outra categoria explorada foi a de Política Educacional no Brasil recorrendo a Coutinho (2006), Vieira e Farias (2011), Prado Júnior (2011), Abrucio e Segatto (2014), Behring e Boschetti (2016), Faleiros (2010), Resende (2018), Carvalho (2017) e Cristovam e Araújo (2017). Estes autores se mostraram essenciais para o entendimento da origem das políticas sociais e na compreensão do papel histórico do Estado brasileiro ocupou na formulação e consolidação das políticas públicas educacionais.

Por fim, nos debruçamos sobre a categoria Biblioteca Escolar, enfatizando aspectos históricos e a abordagem da Lei 12.244/2010, buscando atualizações e desdobramentos legais em âmbito nacional e municipal. Buscamos ainda discutir a relevância da biblioteca escolar para atuação docente nas escolas municipais de Fortaleza. Para tanto, recorreremos a Paiva e Berenblum (2009), Maroto (2012), Santos e Almeida (2021), Bari (2022), Kuhlthau (2002), Campello *et al.* (2016), Campello (2024), Farias, Britto e Santos (2020), Castrillón (2024).

Os referidos estudos reforçam a importância de atualizar as pesquisas sobre o tema, de modo a contribuir com as discussões que envolvem a biblioteca escolar, sua identidade, seu papel e sua relação com os sujeitos escolares, sobretudo professores e alunos, de modo a contribuir com a democratização da informação e o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Para efeito de organização do trabalho, a sistematização dessa dissertação conta com 08 (oito) seções. A seção 1 que consiste nesta Introdução, trata da apresentação do tema, objeto de estudo, problemática, justificativa, questão norteadora e objetivos de pesquisa. A seção 2 detalha a perspectiva metodológica. As seções 3 e 4 se ocupam do referencial teórico em que se contemplam as categorias de análise. A seção 5 apresenta os resultados obtidos e as discussões. A seção 6 apresenta a conclusão da pesquisa. Por fim, temos a descrição das referências, os anexos e os apêndices.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentaremos os referenciais que sustentaram o caminho teórico e prático percorrido para responder à questão da pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

2.1 Perspectiva avaliativa

A decisão de desenvolver um estudo avaliativo acerca de uma política pública situada no campo da educação, carrega na sua origem o desafio de contribuir, observando seus limites, com uma pesquisa que possa melhorar esta política para as pessoas que dela necessitam,

dando ao Estado o papel de atender às suas demandas. Isto quer dizer que não surgirão soluções prontas para resolver possíveis problemas encontrados em alguma etapa da política, contudo, significa que, partindo de determinado referencial teórico-metodológico possam ser oferecidas contribuições nesta direção, pois a pesquisa é: “um labor artesanal, que se não prescinde da realidade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói em um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2001, p. 8).

Não se pode também pensar que a busca pela melhoria para os sujeitos beneficiários de uma política pública, por si só advogue em favor da mesma, haja vista existirem outros fatores que são levados em consideração durante o processo de decisão até execução de uma política pública.

Dias Sobrinho (2004) discute de maneira muito contundente o caráter que a avaliação, em especial no contexto educacional, pode assumir a depender da concepção ideológica sobre o papel da escola na sociedade. Em sua análise explica que, se a escola é vista como uma instituição que defende valores republicanos, ela irá se esforçar por trabalhar em função de formar o cidadão e os indicadores utilizados para avaliá-la se alinharão a esta perspectiva; porém se, ao contrário, a escola for concebida como uma empresa que serve ao mercado e aos seus interesses, as avaliações empregadas se destinam única e exclusivamente em função da oferta e da demanda, buscando averiguar sua máxima eficácia.

É preciso considerar que a escola como um fenômeno social, histórico e fortemente marcado por decisões políticas, está necessariamente envolvida num campo dinâmico, diverso, e muitas vezes contraditório que agrega consequentemente, diferentes percepções de mundo e de sociedade. Esta complexidade impõe um desafio aos processos que se pretendem avaliativos, pois não há como suprimir ou ignorar a presença de valores que lhes são subjacentes (DIAS SOBRINHO, 2001).

Sobre os sentidos da avaliação Dias Sobrinho (2001, p. 8) esclarece que “não há um único modelo, uma só concepção e uma só prática”, pois ao tratarmos de avaliação teremos que necessariamente pensá-la dentro de uma variedade de possibilidades, cada uma delas firmadas em determinados referenciais. “Plurais, mas não aleatórias e descomprometidas, devem ser confiáveis e justas técnica e eticamente”. O que significa que devem seguir em determinada direção sob um modo de operacionalização próprio, assegurando informações “objetivas e críveis”, mas que também cumpram os “requisitos da equidade” assentando-se na liberdade de expressão, participação e respeito aos sentidos produzidos socialmente e que colabore com a justiça social.

Jannuzzi (2016, p. 118) colabora com este entendimento ao dizer que “como todo campo de conhecimento, a avaliação de políticas e programas é uma atividade humana, orientada por valores ideológicos e paradigmas diversos, regida por métodos e técnicas (...) produzindo resultados contingentes, que podem ser confirmados, refutados ou superados”. Mas tal configuração, acrescenta o autor, não desmerece o processo avaliativo, antes o enaltece, realçando sua natureza científica.

Portanto, a decisão teórico-metodológica assumida por qualquer pesquisador/avaliador envolve a escolha de certas lentes pelas quais irá analisar o objeto de pesquisa, para o que convém agora nos aproximarmos, mesmo que brevemente, das principais abordagens que têm sido utilizadas no campo da avaliação de políticas públicas, e a partir daí, possamos comunicar nossa opção e dar seguimento ao nosso fazer.

Salientamos de antemão que ao percorrer os principais estudos sobre avaliação de políticas públicas, declaramos acolher uma perspectiva em que esta é concebida como um processo no qual se reconhece e evidencia a pluralidade de fatores que podem interferir na elaboração e implementação das políticas, e que assim se afirmando, rejeita como salienta Dias Sobrinho (2004, p. 711), “instrumentos unívocos e monorreferenciais”.

Em sua exposição sobre os modelos avaliativos possíveis, utilizados em especial no campo educacional, o autor chama a atenção para o caráter complexo da avaliação que segue, frente às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de cada tempo, “adquirindo novas formas e conteúdo, ajustados a essas dinâmicas históricas” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 9). Em seu texto analisa duas lógicas que sustentam, na sua percepção, os modelos mais utilizados: a epistemologia objetivista e a epistemologia subjetivista.

A avaliação na perspectiva objetivista é técnica e científica, orientada para fornecer informações objetivas e quantificáveis que ajudam a guiar o mercado e os governos. Essa abordagem enfatiza a importância de padrões pré-estabelecidos, mensuráveis e comparáveis, com o objetivo de controlar a qualidade dos serviços, manifestando-se através da “psicometria”, “cienciometria” e “econometria”¹, criando uma “indústria de medida” que busca quantificar e comparar resultados (DIAS SOBRINHO, 2004).

A epistemologia subjetivista, desenvolvida a partir da década de 1970 nos Estados Unidos, é uma abordagem que embora se distinga da epistemologia objetivista, não a exclui, haja vista entender que estas, quando combinadas, podem servir melhor à tarefa de avaliar. O principal argumento dessa perspectiva se sustenta na premissa de que as abordagens

¹ Esses termos são utilizados em diferentes áreas de estudo para realizar medições e análises quantitativas.

quantitativas por si só não são suficientes para abarcar a complexidade dos fenômenos sociais. Contudo, considera que a linguagem e os instrumentos da racionalidade objetivista podem enriquecer a análise, reconhecendo que práticas objetivas podem coexistir com abordagens mais subjetivas e reflexivas. Sua principal contribuição está em considerar o caráter dinâmico e complexo da realidade ao buscar contemplá-la em seus movimentos interpretativos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Da mesma maneira, para Minayo (2001, p. 07), “a diferença entre quantitativo-qualitativo é de natureza”, porém, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não são opostos. “Ao contrário se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Essa coexistência, no entanto, não é pacífica, pois “correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista”.

Por muito tempo, o paradigma positivista que ancora as avaliações objetivistas apontadas por Dias

Dias Sobrinho (2004), impõe-se como referencial hegemônico para avaliar políticas públicas, porém Cruz (2019, p. 4) destaca que ‘sendas têm sido abertas nas últimas décadas, por onde adentra a interdisciplinaridade.’ Estes novos modelos avaliativos recusam processos que tenham como único foco a aferição de resultados com base nos parâmetros da eficiência, eficácia e efetividade.

O positivismo é um modelo científico criado pelo francês Augusto Comte no século XIX, cuja principal ideia é a de que o conhecimento é a mola mestra para impulsionar o desenvolvimento da humanidade. Sua perspectiva metodológica tem base nas ciências físicas e naturais, e na sua visão “a realidade é única, objetiva e exterior, regida por leis gerais e passível de manipulação a partir de procedimento lógicos” (CRUZ, 2019, p. 11). Nesta visão científica não há lugar para a subjetividade, pois é o método científico, dito neutro, objetivo, quantificável, replicável e verificável, a garantia de validação do conhecimento produzido.

Cruz (2019) acrescenta que o positivismo ganhou força no Brasil, a partir dos anos 1990, em função de reformas neoliberais, através das quais eram realizadas ações governamentais que movimentavam recursos emprestados de agências financeiras internacionais. Tais agências exigiam a fiscalização desses recursos dando origem a processos avaliativos tecnicistas que buscavam aferir os efeitos previstos, não havendo, portanto, espaço para as imprevisibilidades.

Segundo Cruz (2019), no limiar do século XX, novos modelos avaliativos de políticas públicas surgem em contraposição àqueles ancorados no positivismo. Estrutura-se o paradigma construtivista hermenêutico com foco na participação. Por sua vez, Furtado (2001)

ao analisar o trabalho de Guba e Lincoln em 1989, explica que estes autores ao se debruçarem sobre os processos avaliativos, de forma mais intensa na área da saúde, identificaram três modelos de avaliações sobre os quais teceram críticas, apresentando como alternativa a Avaliação de Quarta Geração.

O primeiro modelo citado pelos autores concentra sua atenção na mensuração de resultados, na qual o avaliador atua como um técnico que cria e utiliza instrumentos de medida. A segunda geração centra-se não somente nos resultados, mas na descrição dos processos que os antecedem. Já a terceira geração tem como cerne o julgamento, ou seja, além de identificar os resultados e descrever o processo, esse tipo de avaliação atua aferindo o mérito da política. As principais críticas tecidas pelos dois autores a esses modelos referem-se ao predomínio do caráter gerencial nos processos avaliativos; desprezo pelo pluralismo dos diferentes atores envolvidos com as políticas; supremacia de métodos quantitativos de análise e desconsideração do contexto (FURTADO, 2001).

Na Avaliação de Quarta Geração, apresentada como uma opção avaliativa diferente das três anteriores, por se intitular inclusiva e participativa, Guba e Lincoln tinham a preocupação de envolver os grupos de interesse em todo o processo avaliativo, com o cuidado de garantir a utilização dos resultados revelados no processo, sendo este organizado em uma série de passos com o intuito de evidenciar as diferentes percepções dos grupos implicados, capacitar os atores envolvidos e criar espaços de negociação que viabilizassem futuras mudanças, como vimos em Furtado (2001).

Já dentro de outra perspectiva de ciência, representada pelo paradigma interpretativo pós-construtivista, a contribuição que destacamos se deu pelas reflexões de Raul Lejano em 2012, ao propor um olhar multidimensional para a política, considerando sua complexidade, inteireza e contexto. Este paradigma em semelhança com o construtivista, se opõe ao modelo de avaliação positivista na qual a subjetividade dos sujeitos é desprezada.

Seguindo nesta seara, salientamos que alguns pesquisadores têm oferecido importante contribuição para a missão de avaliar políticas públicas no Brasil, e seus estudos têm se tornado valiosos para pensar os processos avaliativos como um campo de aprofundamento teórico-político-metodológico formativo, a exemplo do Mestrado Profissional e do Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas (UFC-CE). Dentre estes autores, podemos citar a professora Léa Carvalho Rodrigues, idealizadora da intitulada Avaliação em Profundidade – AP.

Essa avaliação se caracteriza principalmente pela preocupação em captar os sentidos da política pela lógica dos sujeitos que a vivenciam e por buscar aproximar-se dos

contextos nos quais a política acontece. Como a denominação já anuncia, a AP intenciona construir processos avaliativos profundos, mediados por quatro eixos que se desenvolvem através da coleta e interpretação de dados que partem de diferentes fontes, e que visam alcançar todo o ciclo da política, compreendendo quais as motivações para a sua elaboração e o contexto de sua criação, quem são seus destinatários, que recursos mobilizam, que sentidos lhes são atribuídos e que perspectivas apontam (CRUZ, 2019).

Considerando o propósito já anunciado na introdução deste trabalho, evidencia-se a necessária relação com uma das abordagens de natureza qualitativa que legitime a subjetividade dos sujeitos diretamente envolvidos com a política, no caso aqui os professores. Logo, nossa opção metodológica, se guiará pela perspectiva avaliativa crítico-dialética que é trabalhada com mais evidência, pela professora Maria Ozanira Silva e Silva, da Universidade Federal do Maranhão.

A perspectiva crítico-dialética na avaliação de políticas públicas enfatiza uma análise mais cuidadosa que vai além dos discursos oficiais da formulação da política. Seu enfoque está em identificar os aspectos subjacentes, considerando as contradições e os interesses que influenciam a implementação e os resultados da política. A abordagem crítico-dialética considera que toda política tem duas dimensões muito importantes: a técnica e a política (VERAS *et al.*, 2024). A dimensão técnica diz respeito a utilização de métodos e procedimentos da pesquisa social, portanto, contribui para a produção de conhecimento. E a dimensão política considera que no contexto social onde as políticas públicas são elaboradas e operacionalizadas, existem diferentes sujeitos e entendimentos, logo, diversos interesses e intencionalidades envolvidos que não podem ser desconsiderados no processo avaliativo.

Silva (2018, p. 5) defende que a avaliação crítico-dialética cumpre três funções: uma técnica – ao oferecer subsídios para possíveis correções na implementação da política; uma política – ao contribuir com informações que podem fortalecer as lutas sociais; e uma acadêmica – porque produz conhecimento em um esforço de ir “da aparência à essência, superando a descrição na busca da interpretação”.

Quanto aos possíveis resultados da avaliação de políticas à luz desta perspectiva, esse modelo os considera como uma versão parcial de realidades sociais que são historicamente construídas, por serem relativas e temporais, fruto da ação de diversos sujeitos, situados em diferentes conjunturas e que posicionam a política na sua relação com o Estado e a sociedade.

Neste sentido, Silva (2018) considera que a avaliação na perspectiva crítico-dialética não percorre um caminho único e neutro; ao contrário, reconhece que os resultados de qualquer avaliação são parciais e questionáveis, porque estão situados no campo social.

Portanto, não tem, por consequência, a intenção de produzir uma verdade infalível, pois todo saber científico é uma interpretação que apresenta os limites de um tempo histórico e de determinado contexto.

E embora não desprezasse a importância da dimensão técnica, a avaliação crítico-dialética sustenta que a função política é o elemento central, pois constitui-se o fio condutor, afirmando o enfoque participativo para pensar e desenvolver as experiências no campo da investigação social, em particular, no campo da prática de avaliação de políticas e programas sociais. É por meio da participação, da percepção crítica sobre a realidade social, do posicionamento político que se promove a formação da consciência das classes inferiorizadas, cujo objetivo é a fundamentação de suas lutas e demandas, tendo como horizonte a transformação social (SILVA, 2018).

Consideramos que este exercício de tentar compreender o professor em sua relação com a Lei 12.244 e a biblioteca escolar, política estatal situada num determinado contexto social, político e econômico, trará elementos importantes para pensar a implementação e desenvolvimento dessa política, considerando suas complexidades e os interesses dos sujeitos envolvidos, que por sua vez apresentam suas próprias interpretações da realidade histórica e social. Portanto o modelo Crítico-Dialético ao considerar esses pressupostos, rompe com a neutralidade e objetividade positivista.

Além disso, ao optar por esse modelo avaliativo, assumimos como pesquisadores avaliadores, inerente inserção neste processo, pois nossas escolhas teórico-metodológicas estão impregnadas de nossas visões de mundo e de nosso posicionamento político frente à realidade que se apresenta, pois de acordo com a afirmativa de Silva (2018, p. 6), “nesse *lócus* o pesquisador e as classes sociais encontram-se inseridas, desenvolvendo e defendendo projetos de sociedade que possam favorecer mudanças ou manutenção do *status quo*”. Assim, ao refletir criticamente sobre a realidade social busca-se fazer das avaliações, não só “atos teóricos, mas também políticos” que possam estar a serviço da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

No que diz respeito ao marco temporal, a pesquisa contemplará o período de 14 (catorze) anos, a contar do ano 2010 até 2024, contemplando plenamente o prazo anunciado de dez anos, previsto para o cumprimento da Lei 12.244 nos municípios brasileiros.

2.2 Caracterização da pesquisa

Este estudo apresenta-se como de natureza básica, pois soma forças no entendimento teórico e histórico sobre um determinado fenômeno social que foi a criação e implementação da Lei 12.244/2010. Destaca-se que para Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica se caracteriza por ampliar os conhecimentos sobre os fenômenos sociais ou naturais, no intuito de contribuir com a evolução da ciência.

No que diz respeito à abordagem do problema situamos este estudo como qualitativo, pois mediante enfatizam os autores referenciados, a pesquisa qualitativa valoriza o aprofundamento na compreensão de grupos sociais, organizações e fenômenos específicos, ao invés de focar na representatividade numérica. Essa abordagem é essencial para captar nuances e complexidades que são frequentemente negligenciadas por métodos quantitativos.

Ao movimentar-se em direção aos sujeitos e espaços que envolvem a biblioteca escolar, nos aproximamos da definição de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ao dizer que “há uma relação entre o mundo real e o sujeito” que não pode ser quantificada. Os autores ainda acrescentam: “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” e “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”.

Além disso, a pesquisa qualitativa enfatiza a importância de uma postura reflexiva do pesquisador, que deve estar consciente de seus próprios preconceitos e crenças para evitar que estes influenciem os resultados. Essa autorreflexão constante é vista como crucial para garantir a integridade e a validade dos achados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Ressalta-se que a pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil em contextos onde os fenômenos são emergentes ou pouco explorados, oferecendo flexibilidade metodológica que se adapta bem a mudanças e descobertas inesperadas durante o processo de investigação. Assim, a pesquisa qualitativa não só enriquece o campo das ciências sociais, mas também contribui para um entendimento mais profundo e humanizado da realidade social (MINAYO, 2001).

Em referência à classificação quanto aos objetivos localizamos a pesquisa como descritiva e explicativa. De acordo com Gil (2002, p. 42), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relação entre variáveis”. Além disso, neste tipo de estudo, o pesquisador se limita a observar, registrar, ordenar e analisar os dados sem interferir na realidade observada.

Sobre a pesquisa explicativa, esta ocorre quando o pesquisador procura “explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 53). Alinhando-se a esta vertente, nossa intenção de pesquisa se aproxima da construção de um panorama interpretativo da política para biblioteca escolar no Brasil e seus desdobramentos em âmbito municipal.

No tocante aos procedimentos, este trabalho se vale de “fontes de papel e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” concordante com a classificação de Gil (2002, p. 43) a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica está composta com base em material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002), com preferência para estudos dos últimos dez anos. Este aprofundamento deu suporte a todos os objetivos específicos estabelecidos. A pesquisa bibliográfica atuou de forma mais clara no alcance do Objetivo Específico 1 - Analisar a trajetória da biblioteca escolar no Brasil destacando o papel das políticas públicas na sua implementação e funcionamento.

No que diz respeito aos artigos científicos selecionados para leitura foram prioritariamente coletados da base de dados *Scielo*, *Redalyc* e *Google Acadêmico*, optando sempre que possível, pelos de maior relevância entre os pesquisadores.

A pesquisa documental de que trata este estudo enfatizou o texto da Lei 12.244/2010 com suas atualizações e desdobramentos oficiais, emitidos por órgãos nacionais ou pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através de Diário Oficial do Município, Portal Oficial na internet ou outros documentos de outras instituições competentes que dispunham de informações relevantes para o trabalho.

Ressalte-se que, para Gil (2002, p. 45), os dados documentais referem-se aqueles que “não receberam ainda tratamento analítico”. Consideramos que esta etapa contemplou mais diretamente o Objetivo Específico 2 - Examinar os dispositivos e atualizações da Lei 12.244/2010 no contexto das escolas públicas em relação ao uso da biblioteca para fins didáticos.

A pesquisa de campo recorreu a definição de Cruz Neto (1994, p. 51) ao dizer que esta trata da coleta de dados junto a pessoas, tendo em vista que se constitui “fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano”.

À luz dos objetivos traçados, percebemos congruência com esta tipologia em especial quanto ao Objetivo Específico 3 - Mapear os projetos e/ou atividades que estão sendo

realizados nas escolas municipais que envolvem a ação da biblioteca escolar e ao Objetivo Específico 4 - Identificar as percepções atribuídas à biblioteca escolar pelos professores da rede municipal.

2.3 Lócus e atores da pesquisa

A fim de definirmos a amostra, quanto aos atores investigados, o lócus da pesquisa de campo contemplou 06 escolas públicas que possuem biblioteca na rede municipal, sendo escolhida a maior em número de matrículas de cada um dos seis Distritos de Educação existentes em Fortaleza que contemplam, preferencialmente, as seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, e quando possível, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os Distrito de Educação são divisões administrativas que agrupam um certo número de escolas sob seu gerenciamento, atuando em vinculação com a Secretaria Municipal de Educação. Estes estão organizados na cidade segundo a Figura 1.

Figura 1 – Mapa dos Distritos de Educação em Fortaleza/2024



Fonte: SME/2024 disponível em <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/mapaescolas/mapa>.

Dentro de cada Distrito de Educação, optamos pelas escolas com maior número de matrículas, por terem uma infraestrutura mais ampla e, assim, atenderem a uma demanda maior de alunos das diferentes etapas de ensino. Logo, consideramos ter mais chances de obter uma melhor representatividade dos participantes.

O público-alvo da pesquisa previa a participação de professores de sala de aula que desenvolveram projetos ou atividades na biblioteca nos últimos dois anos, na quantidade de pelo menos 03 professores por escola, perfazendo um total de 18 professores pesquisados nas seis regionais.

Além dos professores de sala, pretendíamos contar com a participação de 06 responsáveis pela biblioteca, que estivessem lotados na biblioteca das escolas selecionadas. Explicamos que a escolha desses sujeitos, ocorreu em função de sua atuação direta na biblioteca escolar e que, supôs-se, estarem munidos de informações que podiam colaborar com o alcance do Objetivo 3, especialmente.

Sobre o lócus e sujeitos da pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 57) destacam que “de acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população”. Logo, a escolha dos sujeitos a serem pesquisados neste estudo segue a amostra ilustrativa.

A definição desse quantitativo de participantes e do tipo de unidades escolares foi definido de forma intencional, não probabilística e objetivando responder aos objetivos propostos. Todos os atores pesquisados formalizaram o Termo de aceite livre e esclarecido - TCLE como condição para participar da pesquisa, cujo modelo utilizado se encontra nos Apêndices deste trabalho.

A “Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo” (MATTAR, 1996, p. 132).

Ratificamos que a opção pelos professores como principais sujeitos, deve-se ao fato de serem eles os agentes diretamente responsáveis pelas atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes e, que, portanto, supõe-se acompanham os alunos nos ambientes pedagógicos existentes na escola.

Concordante com os últimos dados fornecidos no site da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, as escolas municipais com maior número de matrícula e que atendem diferentes etapas de ensino estão indicadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas de maior matrícula por Distrito de Educação que possuem biblioteca

Distrito de Educação	Escolas c/ Maior Número de Matrícula	Número de matrículas	Etapas e Modalidades de Ensino ofertadas
I	Escola Municipal BIB1	1108	Educação Infantil (creche e pré-escola, Fundamental I e II
II	Escola Municipal BIB2	1449	Educação Infantil (creche e pré-escola, Fundamental I e II
III	Escola Municipal BIB3	903	Educação Infantil (pré-escola), Fundamental I e II
IV	Escola Municipal BIB4	1308	Educação Infantil (pré-escola), Fundamental I e II

V	Escola Municipal BIB5	1797	Educação Infantil (pré-escola), Fundamental I/II e EJA ²
VI	Escola Municipal BIB6	1522	Educação Infantil (creche e pré-escola, Fundamental I e II

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa.

Neste quadro, estão listadas as escolas de cada Distrito de Educação, que possuem biblioteca em funcionamento com o respectivo quantitativo de alunos, etapas e modalidade de ensino ofertadas. Salientamos que o nome real das escolas foi substituído por um nome fictício com vista a zelar pela confidencialidade e anonimato dos participantes, mediante acordado no TCLE. Salientamos que a lista completa de todas as escolas da rede municipal que possuem biblioteca está disponível nos Apêndices.

2.4 Critérios de inclusão e exclusão

Para aplicação dos formulários com professores, os critérios foram:

- De inclusão dos professores: estarem lotados em escolas públicas escolhidas para locus da pesquisa em qualquer etapa de ensino; encontrarem-se em pleno exercício das suas atividades; aceitarem participar formalmente da pesquisa; terem desenvolvido projeto ou atividades pedagógicas na biblioteca da escola nos últimos dois anos.
- De exclusão dos professores: aqueles cujas turmas não participem de atividades ou projetos na biblioteca; que estejam atuando há menos de seis meses na rede municipal; que estejam afastados de suas atividades no período de realização da pesquisa; aqueles que a qualquer momento desistam de participar da pesquisa, mesmo tendo assinado o termo de aceite.

Para a aplicação dos formulários com responsáveis pelas bibliotecas³, os critérios foram:

- ✓ De inclusão dos responsáveis pela biblioteca: estarem lotados nas escolas escolhidas como locus da pesquisa; encontrarem-se em pleno exercício das suas atividades; aceitarem participar da pesquisa documentando previamente.

² Educação de Jovens e Adultos

³ Professores readaptados ou assistentes.

- ✓ De exclusão dos responsáveis pela biblioteca: aqueles que estejam atuando há menos de seis meses na escola selecionada; que estejam afastados de suas atividades por qualquer motivo; sujeitos que a qualquer momento desistam de participar da pesquisa, mesmo tendo assinado o termo de aceite.

2.5 Técnicas e instrumentos para coleta de dados

Em função da pesquisa de campo realizada em seis escolas da rede municipal com professores e responsáveis pela biblioteca escolar, lançamos mão da aplicação de formulários para coleta dos dados, à luz das contribuições de Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013).

“Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo...” (GIL, 2002, p. 53). No nosso caso, intencionamos fazer pesquisa em escolas públicas e para tanto, seguimos os protocolos necessários para obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação, da gestão das escolas e dos sujeitos pesquisados, apresentando previamente o formulário que seria aplicado, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, além de outros documentos que se fizeram necessários, como a carta de apresentação emitida pela coordenação do MAPP/UFC.

Tanto com os professores de sala, quanto com os responsáveis pela biblioteca realizou-se a técnica da aplicação de formulário. De acordo com Gil (2002, p. 115), “formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas”.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o formulário é:

o sistema de coleta de dados que obtém informações diretamente do entrevistado. É uma lista de questões que serão anotadas por um entrevistador, à medida que fizer suas observações ou receber respostas, numa situação face a face com a outra pessoa (o informante), ou pelo próprio pesquisado, sob sua orientação (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 111).

Acerca desta técnica elaboramos um combinado de perguntas, em sua maioria fechadas e algumas abertas. A aplicação do formulário foi feita de modo presencial, sendo feito agendamento prévio mediante disponibilidade do pesquisado, utilizando com meio de registro dos dados, Formulário do *Google Forms*⁴, preparado com as questões que estão contidas nos Apêndices.

⁴ O Google Forms é uma ferramenta gratuita do Google que permite criar formulários online para pesquisas, testes, cadastros e outras atividades.

Para cada aplicação cumpriu-se na maioria das vezes, o tempo estimado de 20 minutos, de acordo com pré-teste realizado. As exceções ao tempo previsto se deram em função de interferências externas no ambiente de realização da coleta dos dados, como a interrupção por parte de algum membro da comunidade escolar para tratar de assunto com o sujeito pesquisado. O formulário aplicado com professores de sala comportou 29 questões e o formulário para o responsável pela biblioteca contou com 33 questões. Os formulários disponibilizados continham ainda o Termo de Aceite Livre Esclarecido – TCLE que foi respondido afirmativamente por todos os participantes como requisito para continuidade da coleta dos dados.

As questões utilizadas nos formulários seguiram a escala linear Likert ou do Tipo Likert⁵, questões de múltipla escolha, caixa de seleção e questões abertas de respostas curtas.

Explicam Aguiar, Correia e Campos (2011), que a escala Likert recebeu esse nome em função de seu criador Rensis Likert, a qual consiste numa variação de concordância ou discordância do respondente, em cada questão, escolhendo um ponto numa escala com cinco gradações.

“O uso de escalas de autorrelato (escalas onde o respondente avalia algo através de respostas dadas num questionário) serve para coletar opiniões de maneira mais objetiva” (AGUIAR, CORREIA e CAMPOS, 2011, p. 1).

As questões abertas permitiram ao participante discorrer sobre suas respostas, para as quais, na maioria das vezes, o próprio pesquisado preferiu preencher o formulário, e em alguns casos, o pesquisador preencheu, condizente com o relatado pelo pesquisado e sob sua supervisão.

Por sua vez, a pergunta de múltipla escolha forneceu uma lista de respostas possíveis, no entanto, o participante só poderia escolher uma opção de resposta. As questões de caixa de seleção, também conhecidas como grades de seleção ou grelhas de caixas de verificação, são perguntas nas quais os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta (AGUIAR, CORREIA e CAMPOS, 2011).

Acerca dos instrumentos, em nosso caso os formulários para professores e responsáveis pelas bibliotecas, Gil (2002, p. 115) acrescenta: “qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a

⁵ O que diferencia é a quantidade de pontos de variação. Na escala Likert a variação é de exatamente cinco pontos. Já as escalas Tipo Likert, a quantidade de pontos pode variar.

partir do ponto de vista dos pesquisados”. Logo, acreditamos que esta técnica agiu em coerência com os objetivos pretendidos.

2.6 Análise dos dados

Para viabilizar a análise dos dados coletados mediante formulários aplicados junto aos participantes nas escolas selecionadas, nos utilizamos da Análise Estatística Descritiva. Em Crespo (2009, p. 5) vimos que essa se refere “a coleta, organização e a descrição dos dados” sem buscar, contudo, generalizações ou inferências sobre uma determinada população, o que caberia a estatística inferencial.

Por sua vez, Fávero (2017) explica que:

a estatística descritiva descreve e sintetiza as características principais observadas em um conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, permitindo ao pesquisador melhor compreensão do comportamento dos dados. A análise é baseada no conjunto de dados em estudo (amostra), sem tirar quaisquer conclusões ou inferências acerca da população (FÁVERO, 2017, p. 51).

Logo, a análise descritiva dos dados constitui uma etapa importante, que permite compreender as características gerais da amostra, identificar padrões e verificar a adequação do conjunto de dados aos objetivos da pesquisa, mas, pelo que salientam os autores, a estatística descritiva não se ocupa de apontar “verdades” sobre o objeto, antes auxilia com possibilidades de interpretação da realidade, limitando-se ao contexto estudado.

Ao adotar a análise estatística descritiva como método de análise foi possível sumarizar e apresentar os dados de forma organizada e detalhada, promovendo a compreensão de aspectos essenciais como frequências, distribuições e proporções. De maneira simplificada, a frequência refere-se ao número de vezes que uma determinada categoria de resposta aparece no conjunto de dados. A distribuição descreve como as respostas estão organizadas entre as diferentes categorias. Já a proporção expressa a frequência relativa de cada categoria em termos percentuais, permitindo comparativos (CRESPO, 2009).

Como já informado neste estudo, os dados foram coletados através de formulários, disponíveis nos Apêndices, com questões fechadas em sua grande maioria, e as respostas se encontram organizadas na seção seguinte representadas graficamente para facilitar a interpretação.

Os passos para viabilizar a análise incluíram a organização dos dados, com tabulação das respostas e verificação de consistência, cálculo de frequências e representação gráfica. O uso dos gráficos especialmente, mostrou-se como recurso visual importante para ilustrar as respostas mais frequentes e identificar padrões relevantes. Para tanto nos utilizamos

dos recursos disponíveis na plataforma Google Forms que se apresenta muito útil em pesquisas acadêmicas uma vez que permite realizar inúmeras tarefas, dentre elas criar formulários ou questionários personalizados, coletar e analisar dados estatísticos de forma organizada e prática (MOTA, 2019).

Reforçamos que, embora a Estatística Descritiva forneça informações valiosas sobre as tendências e proporções das respostas, ela não permite inferências estatísticas ou generalizações sobre a população. Assim, os resultados apresentados neste trabalho devem ser considerados descritivos e restritos ao universo da pesquisa.

2.7 Delineamento da pesquisa

No quadro abaixo apontamos as etapas de ação desenvolvidas durante o processo de pesquisa, no qual também indicamos os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados utilizados, relacionando-os aos objetivos que havíamos estabelecido (ver no Quadro 2).

Quadro 2 – Delineamento da pesquisa

ETAPA	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Estudo bibliográfico	Pesquisa em materiais já publicados.	Artigos, livros	1 Analisar a trajetória da biblioteca escolar no Brasil destacando o papel das políticas públicas na sua implementação e funcionamento.
Pesquisa documental	Análise documental	Leis de âmbito nacional e local, portarias, diretrizes, proposta pedagógica da rede municipal de ensino, dentre outros.	2 Examinar os dispositivos e atualizações da Lei 12.244/2010 no contexto das escolas públicas em relação ao uso da biblioteca para fins didáticos. 3. Mapear os projetos e/ou atividades desenvolvidas nas escolas municipais relacionados com a biblioteca escolar na atual gestão municipal.
Pesquisa de campo	Aplicação de formulário com professores de sala	Formulário e Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)	4. Identificar as percepções e sentidos atribuídos à biblioteca escolar pelos professores.
	Aplicação de formulário com responsáveis pela biblioteca	Formulário e Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)	3.Mapear os projetos e/ou atividades que estão sendo realizados nas escolas municipais que envolvem a ação da biblioteca escolar.
Produção do texto dissertativo	Sistematização, análise dos dados e discussão dos resultados	Relatório da dissertação	1, 2, 3, 4

Fonte: autoria própria com dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos os aspectos éticos que orientaram o desenrolar do trabalho, em observância às orientações e normas do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza– SME.

2.8 Aspectos éticos

A presente proposta de pesquisa foi submetida à Secretaria Municipal de Educação. Somente após a aprovação da metodologia, incluindo os formulários e o termo de aceite, em consonância com as diretrizes da secretaria, e mediante a obtenção da carta de consentimento dos gestores, bem como da formalização do TCLE pelos participantes, a pesquisa foi realizada nas escolas.

Foi assegurada aos participantes da pesquisa a proteção frente aos riscos decorrentes da participação. Reconhecendo a possibilidade de alguma questão suscitar desconforto entre os participantes diante da presença da pesquisadora e ao abordarem aspectos do seu cotidiano na instituição escolar, portanto, foi garantido o direito de retirada voluntária a qualquer momento.

Ademais, preservamos o sigilo, o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados, garantindo que os resultados obtidos não serão divulgados nem utilizados para finalidades alheias ao escopo do presente estudo.

Concluída a apresentação da metodologia utilizada neste estudo, avançamos para as seções teóricas com o objetivo de apresentar os principais conceitos e reflexões que fundamentaram a pesquisa.

3 ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para realizar uma avaliação que se lançasse teoricamente orientada sobre políticas públicas, foi fundamental aproximar-se dos conceitos que as embasam enquanto um campo de estudo. Neste início da seção, trabalhamos algumas formulações possíveis para entendimento do que sejam políticas públicas, apresentando as principais contribuições de estudiosos clássicos e sua influência para as abordagens mais atuais. Em seguida, fizemos um breve histórico da origem das políticas sociais e ainda da conjuntura fundante das políticas educacionais no contexto brasileiro, no intuito de compreendermos seu percurso e o papel que o Estado ocupou nesse processo.

A política pública como área de estudo e interesse acadêmico iniciou nos Estados Unidos de maneira diversa daquela compreendida na Europa. Enquanto nos países europeus os estudos se concentravam na discussão do papel do Estado e de suas instituições como produtores legítimos de políticas públicas, nos Estados Unidos a ênfase era colocada na ação dos governos, com o argumento de que “aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22). Nesse campo, destacam-se na literatura, as contribuições de quatro teóricos que se destacaram na área de políticas públicas, a saber Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton.

Para Varão e Sousa (2006, p. 6), a contribuição de Harold Lasswell ganhou destaque ao longo da história de desenvolvimento deste campo como ciência, por defender a importância de abordar a formulação e implementação de políticas públicas, de maneira sistemática e baseada em evidências, considerando que os processos de tomada de decisão são influenciados pelos diferentes atores e seus interesses. O filósofo e economista americano foi um pioneiro nas pesquisas em Comunicação, conhecido principalmente por seu paradigma comunicacional: “Quem? Diz o quê? Por qual canal? Com que efeito? Para quem?”. Em 1927, fez contribuições significativas não apenas para a teoria da comunicação, mas também para a ciência política e as políticas públicas. Sua abordagem analítica e seus modelos teóricos proporcionaram uma base para entender a comunicação de massa e a propaganda, especialmente em contextos políticos e governamentais.

Já sobre as contribuições de Harold Lasswell para a comunicação e a ciência política, Varão e Sousa (2006) consideram que seus estudos oferecem uma base teórica e metodológica robusta para a análise e o desenvolvimento de políticas públicas. Isso se deve ao fato de que o paradigma comunicacional, a análise da propaganda e a perspectiva funcionalista

da comunicação elaborada por Lasswell são ferramentas importantes para compreender como as políticas públicas são formuladas, comunicadas e percebidas pela sociedade.

Herbert Simon, no final da década de 1950, apresentou o conceito de “racionalidade limitada”, direcionando o foco de seus estudos para os tomadores de decisão política. Ele enumerou os desafios enfrentados no processo de tomada de decisão, entre os quais se destacam: a natureza vaga e dispersa do conhecimento e das informações; as mudanças no contexto em que as decisões eram feitas; limitações relacionadas à capacidade de memória humana; além do conflito entre interesses públicos e privados, que colocava em dúvida a racionalidade dos tomadores de decisão. Para o teórico, esses desafios poderiam ser mitigados por meio da especialização dos indivíduos e das organizações, bem como através do uso de ferramentas técnicas que regulam e organizam as informações essenciais para a tomada de decisão (RODRIGUES, 2013); (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017).

Charles Lindblom se destacou ao criticar o modelo racionalista de análise proposto por Laswell e Simon, ao entender que “em contextos onde a estrutura governamental está consolidada e o processo decisório institucionalizado,” o movimento que envolve a definição de políticas públicas é, sobretudo, “político”. Ou seja, envolve a tomada de decisão, negociação, disputa e relações de poder que se estabelecem de forma contínua, sem que o governo tenha “liberdade total” na definição e aplicação dos recursos. Portanto, suas ações têm um caráter incremental, e não estrutural (RODRIGUES, 2013, p. 40).

Araújo e Rodrigues (2017) se dedicaram a estudar a contribuição de David Easton, com um teórico que contribuiu com uma abordagem analítica, que se baseia em um sistema no qual as políticas são formuladas e implementadas a partir de um conjunto de interações que envolvem a imposição de valores na sociedade. As políticas públicas seriam o resultado da relação entre as demandas sociais e a tomada de decisão dentro do sistema político, sendo essa relação mediada por alguns fatores que determinam se essas demandas sociais se tornam um problema público na agenda política. Entre esses fatores, Araújo e Rodrigues (2017, p. 16) mencionam: “a visibilidade das exigências, os jogos de poder dentro e fora do sistema, e a existência de competências políticas e técnicas para tratar das exigências”.

Observa-se que as contribuições desses teóricos realçam tanto particularidades quanto características comuns que contribuem para o aprofundamento conceitual no campo das políticas públicas, pois permitem considerar os fenômenos políticos como multidisciplinares; que respondem a problemas oriundos de contextos específicos; que são guiados por determinados valores e interesses; e que a ação ou inação dos tomadores de decisão é passível de análise, mediante discutido por Araújo e Rodrigues (2017).

Souza (2006) argumenta que não existe um conceito ideal ou definitivo para políticas públicas. No entanto, destaca que é possível alcançar entendimentos relevantes com base nos teóricos pioneiros deste campo, que se dedicaram a compreender os interesses, as motivações e as implicações das decisões adotadas e implementadas pelos governos.

A pesquisadora acrescenta que algumas definições enfatizaram o papel da política na resolução de problemas, sendo questionadas por aqueles que percebiam o jogo de interesses, o conflito de ideias e as possíveis cooperações como aspectos inerentes à essência do processo político, amplo e diverso, e que, portanto, não deveriam ser ignorados (SOUZA, 2006).

Dessa forma, a busca por um conceito exige a consideração das contribuições de diversas áreas do conhecimento, uma vez que as políticas públicas abrangem e interconectam o Estado, a economia, a política e a sociedade. Assim, a política pública poderia ser definida como um “campo de conhecimento que busca colocar o governo em ação, e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26).

Melazzo (2010) destaca que as “políticas públicas” podem ser compreendidas de diferentes maneiras, dependendo do campo de investigação e da análise subsequente. Na economia, por exemplo, o termo refere-se à discussão sobre decisões racionais no uso de recursos. Nas teorias organizacionais da administração, o foco está na obtenção de resultados. No direito administrativo, a atenção recai sobre o aparato do Estado e sua estrutura normativa. Do ponto de vista sociológico, o interesse reside em entender que a política pública é resultado das interações (sejam elas conflituosas ou não) entre diferentes grupos, segmentos ou classes sociais.

Assim, diversos são os conceitos construídos para definir o que sejam “políticas públicas” ao longo da história, requerendo que elas sejam compreendidas como parte de um todo complexo, sistêmico e dinâmico, no qual os diferentes atores da sociedade exercem, em maior ou menor medida, influência em seu processo de elaboração, execução e controle, visando a garantia dos direitos sociais previstos em lei como aponta Melazzo (2010).

Contudo, mesmo considerando a participação da sociedade nos processos que envolvem as políticas públicas, Melazzo (2010, p. 11) é claro ao dizer que “para existir uma Política Pública é necessário que ela seja mediada pelo Poder Público, sendo função dos governos municipais, estaduais e federais torná-la parte de sua agenda de atuação.”

Seguindo essa linha de pensamento, para Dias e Matos (2012), a definição de políticas públicas baseia-se no argumento de que existe uma área da vida que não se restringe à esfera particular, mas a transcende, formando assim a esfera pública. Essa parte que é

“pública” não pertence a ninguém individualmente. É nessa área comum que o governo, responsável pela gestão dos recursos e pela provisão da ordem e da segurança, atua com fins públicos representando o ente Estado.

Portanto, uma definição trazida pelos autores acolhe as políticas públicas como ações ou não dos governos, que deveriam prover condições de equidade no convívio social, com vistas a garantir a melhoria da qualidade de vida e a dignidade humana. Aqui o Estado e os governos têm papel primordial na definição desse conceito, muito embora se considere a possibilidade de um programa de ação do governo ser executado também por organizações não-governamentais, desde que investidas de poder público e legitimadas pelo Estado.

Por sua vez, Lima (2012, p. 5), em referência a obra de Leonardo Secchi em 2010, explora duas abordagens: a “multicêntrica” e a “estadocêntrica”, utilizadas para classificar conceitualmente o que sejam políticas públicas, agregando sua contribuição ao oferecer uma sugestão de denominação que julga mais adequada para respeitar os argumentos das duas vertentes.

Para os defensores da abordagem estadocêntrica, o autor propõe utilizar a expressão “política pública estatal” para as ações que são protagonizadas pelo Estado e “política privada de interesse público” para as ações que também se destinam a resolver um problema público, mas que são protagonizadas por outros atores não-estatais. Já para os que acreditam na abordagem multicêntrica, a nomenclatura mais adequada seria “política pública estatal” para as ações do Estado e “política pública não estatal” para as ações afins que não têm o Estado como protagonista do processo (LIMA, 2012).

Secchi (2013, p. 16) enfatiza que essas diferentes compreensões acerca da definição de política pública, entre os teóricos que exploram o tema, têm origem na existência de alguns “nós conceituais” que irão demandar perspectivas de análise que não são uniformes.

A primeira questão ou “nó conceitual”, como se refere o autor, trata das duas abordagens já citadas: a estadocêntrica e a multicêntrica. Na primeira, o que é crucial para definir política pública é a ação protagonista do Estado, sendo este o único com a prerrogativa de constituir as leis, mesmo em face da influência de atores não-estatais, como vimos no texto de Dias e Matos (2012). Já na perspectiva multicêntrica, incluem-se além do Estado, outros atores como protagonistas no estabelecimento das políticas, por exemplo, as organizações não-governamentais ou organizações privadas. Não interessa de onde parte a ação. Ela se torna pública quando se destina a resolver um problema que é público (SECCHI, 2013, p. 15-16).

O segundo “nó conceitual” discutido pelo autor refere-se à ação ou à omissão do Estado em fazer ou não fazer uma política. Nesta perspectiva, quando o Governo se omite em

executar uma ação para resolver um problema, também está fazendo uma forma de política. Discordando desta compreensão, salienta que a falta de atuação dos governantes em face de um problema para o qual não haja uma diretriz específica, não deve ser confundida com a inércia diante de uma política já estabelecida. Se há uma diretriz específica, o seu não cumprimento é que constituiria uma expressão desta política (SECCHI, 2013).

Já o terceiro “nó conceitual” refere-se a dimensão estrutural de maior ou menor amplitude coberta pelas políticas públicas. As compreensões se diferenciam na medida em que se considerem políticas públicas somente “macrodiretrizes estratégicas” ou “conjunto de programas”, que seriam marcos estruturantes para ações menores, portanto, desconsidera-se desse entendimento as políticas operacionais ou mais localizadas, como programas, planos e projetos regionais, estaduais ou municipais (SECCHI, 2013, p. 18).

Apesar dessas questões, existe um elemento comum e fundamental que contribui para a formulação de um possível conceito de política pública: o enfrentamento de um problema público. A política pública pode ser vista como uma diretriz com uma intencionalidade específica para resolver uma situação que, para um grupo significativo, é inadequada ou não ideal (SECCHI, 2013), e se configura como um “conceito abstrato, que se materializa com instrumentos concretos” (SECCHI, 2020, p. 19).

Para Agum, Riscado e Menezes (2019, p. 5), a política pública pode ser definida como “a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas”. Há discordância quanto a compreensão trazida por Secchi (2013), acerca da política pública como enfrentamento de um problema público. Estes autores argumentam que não é suficiente apontar a política pública como resposta a um problema, porque essa definição não captura toda a complexidade do processo de formulação e implementação das políticas, visto que para isso seria necessária uma conjunção de fatores advindos de construções sociais.

Chispino (2016, p. 19) ao se dedicar à análise das inúmeras definições sobre políticas públicas na literatura corrente, concorda que se torna deveras difícil elaborar um conceito que atenda a todos os campos com os quais as políticas se relacionam haja vista “o grau de complexidades e as inúmeras variáveis que se combinam, no espaço nucleador” das mesmas. Contudo, pontua num esforço de síntese que “a política pública seria a ação intencional do governo que visa atender à necessidade da coletividade”.

Rosa, Lima e Aguiar (2021, p. 16), ao agregarem reflexões ao estudo deste campo, reiteram que os vários conceitos formulados enfatizam três dimensões fundamentais: “o

propósito (por que fazemos políticas?)”, “os atores (quem faz as políticas?)” e os “processos (como são elaboradas as políticas?)”.

Na primeira dimensão a questão conceitual está centrada no propósito da política, funcionando como “instrumentos técnicos voltados ao enfrentamento de um dado problema social”, ou seja, pretendem promover mudanças sociais, como enfatizado na obra de Secchi (2013). Aqui evidencia-se o esforço de demonstrar a relação de causa e efeito entre determinado problema e sua solução.

A segunda dimensão conceitual, também explorada nos textos de Lima (2012) e Secchi (2013), entende as políticas concebidas a partir de seus atores (visão estadocêntrica ou multicêntrica), porém sem fazer vinculação de causalidade com a solução de problemas. Neste ponto, Rosa, Lima e Aguiar (2021) fazem menção a obra de Thomas Dye, outro teórico de relevância para o campo de públicas, salientado que estas representam tudo aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer.

Colocando no centro da questão agora não mais os fins e nem os atores, a terceira dimensão compreende que a política pública pode ser entendida como “o processo de construção de intervenções junto à realidade social, por meio de instrumentos considerados adequados” (ROSA, LIMA e AGUIAR, 2021, p. 16). O que está em foco são os processos decisórios, os conflitos e as interações que influenciam a formulação das políticas.

Estas dimensões, continuam os autores, comportam cinco elementos constitutivos das políticas públicas. O primeiro relaciona-se com o processo que envolve um conjunto de interpretações, decisões, ações e avaliações. O segundo elemento trata da finalidade como uma resposta política à percepção de um problema social. Já o terceiro trata da substância que se refere às ideias, valores e visões de mundo que estão colocadas como pano de fundo das ações. O quarto elemento trata da dinâmica que compreende as interações e os conflitos entre os diferentes atores durante o processo decisório. Por último, temos o elemento da consequência, pelo qual entende-se que a política pública ao operar a partir de diferentes contextos, interesses e valores forma uma ordem local na qual os diferentes atores interagem. Logo, a análise de uma política pública deve levar em conta a conexão destes diversos elementos (ROSA, LIMA e AGUIAR, 2021).

À luz do exposto até aqui, percebe-se que as definições apresentadas explicam a política pública como a ação do Estado com determinado objetivo, geralmente em resposta a uma demanda identificada na sociedade, constituindo-se como um campo de constante disputa proveniente dos diferentes interesses envolvidos nos processos decisórios, e que o Estado, por

ser legitimamente autorizado a definir os marcos legais que vão referenciar a aplicação dos recursos públicos, detém poder de decisão.

Não obstante, na luta pela consolidação de um Estado Democrático, preconizado pela Constituição de 1988, a participação dos diferentes atores sociais tem mostrado que essa supremacia não é absoluta, embora se mostre preponderante. Daqui em diante, cuidaremos em explorar a origem da política social e o papel histórico que o Estado brasileiro tem desempenhado na formulação e implementação das políticas sociais de educação.

3.1 Histórico das políticas sociais

A Revolução industrial e a ascensão do capitalismo desenharam durante o século XIX, uma configuração na qual foram gestadas as primeiras iniciativas políticas de impacto social influenciadas pelos movimentos de operários fabris e pelo desenvolvimento dos Estados-nação na Europa ocidental. Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, esse desenho se generaliza alcançando os países da América Latina, marcado pela “passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista” (BEHRING e BOSCHETTI, 2016, p. 46).

Sobre as expressões “capitalismo concorrencial e capitalismo monopolista” Paulo Netto (2017), os distingue como dois estágios representativos da modificação verificada na organização do capitalismo⁶, cada um com características econômicas e sociais próprias. De forma sucinta, entende-se que no capitalismo concorrencial as forças de oferta e demanda do mercado atuam mais livremente, o que diminui o poder das empresas. Já o capitalismo monopolista remete a uma fase seguinte do capitalismo, que se caracterizou pela concentração do capital em grandes conglomerados empresariais, que tendem a exercer forte influência no mercado, reduzindo ou eliminando a concorrência em muitos setores econômicos.

Behring e Boschetti (2016, p. 47) esclarecem que nas sociedades pré-capitalistas a força do mercado não era tão relevante, havendo inclusive responsabilidades sociais assumidas pelo Estado, mesmo que o objetivo principal não fosse o bem comum. Destacam-se entre os anos de 1349 e 1834, as leis inglesas do Estatuto dos Trabalhadores, Estatuto dos Artesãos, Leis dos Pobres Elisabetanas, Lei do Domicílio, *Speenhamland*⁷ e Lei Revisora da Lei dos Pobres.

⁶ O capitalismo é um sistema econômico caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, onde a produção de bens e serviços é orientada pelo mercado, com o objetivo de gerar lucro.

⁷ O termo *Speenhamland* não tem uma tradução direta para o português, pois se refere a um sistema histórico específico implementado na Inglaterra em 1795. Portanto, o termo é geralmente usado como referência direta ao contexto original. Em português, é possível entendê-lo fazendo relação com auxílio público aos pobres.

Ressaltam as autoras, não eram estas leis protetoras da população, mas sim de caráter punitivo, repressivo e violento com o “intuito de manter a ordem social e combater a vagabundagem”.

Ainda de acordo Behring e Boschetti (2016), o aspecto central dessas leis era o de obrigar o exercício do trabalho a todos que estivessem em condições de fazê-lo, além de regular a remuneração e coibir a mendicância. As poucas ações assistenciais existentes incentivavam o trabalhador a se sustentar por seus próprios meios. Entre essas leis, a *Speenhamland* se destacava por uma característica diferente. Enquanto as demais pressionavam o trabalhador a aceitar qualquer ocupação, esta lei permitia que ele negociasse minimamente sua força de trabalho, estabelecendo limites ao mercado competitivo que se estabelecia. Com o avanço e solidificação do capitalismo e início da Revolução Industrial ocorre a substituição do trabalho coercitivo pela liberdade explorada, expressa por condições laborais indignas com jornadas extenuantes, sob as quais homens, mulheres e crianças estavam subordinados.

É dessa organização socioeconômica, marcada pela propriedade privada dos meios de produção e pela busca incessante do lucro, que emerge a discussão sobre a questão social em relação ao capitalismo com ênfase nas dinâmicas de exploração, exclusão e desigualdade, através das quais, a própria força de trabalho tornou-se uma mercadoria. Em meados do século XIX os trabalhadores reagem e “a luta de classe irrompe contundente em todas as suas formas, expondo a questão social: a luta dos trabalhadores com greves e manifestações em torno da jornada de trabalho e também sobre o valor da força de trabalho – o salário” (BEHRING e BOSCHETTI, 2016, p. 54).

Em resposta, o Estado age defendendo os interesses do capital, reprimindo veementemente os trabalhadores, enquanto diante da tensão criada pela luta de classes, inicia a regulamentação da legislação fabril em resposta às manifestações dos operários contra as longas jornadas de trabalho que chegavam até dezesseis horas por dia. De acordo com Behring e Boschetti (2016, p. 56) inicia-se aí o papel que o Estado irá ocupar “na relação com as classes e os direitos sociais no século XX” tendo os princípios do liberalismo como base sólida dessa atuação. Dentre os princípios do liberalismo as autoras citam o predomínio do individualismo; relações comerciais livres e competitivas, além da manutenção de um Estado mínimo, que não interfere no mercado.

Para Behring e Boschetti (2016), os princípios legitimadores do sistema capitalista foram fortemente incorporados pelo Estado liberal do século XIX, tendo sido amenizados, mas não confrontados na sua essência, pelo Estado Social na transição do século XIX para o século XX. Dentre os vários princípios citados pelas autoras estão o individualismo, o predomínio da

liberdade e da competitividade e a manutenção de um Estado mínimo, com a menor interferência possível nas ações do mercado.

As autoras abordam ainda algumas marcas específicas para o surgimento das políticas sociais, decorrentes das lutas da classe trabalhadora. A primeira delas ocorreu na Alemanha, a partir de 1883 com políticas de seguro social, reconhecendo publicamente que a incapacidade para o trabalho se devia a certas circunstâncias que deveriam ser protegidas. A segunda marca é de que as políticas sociais, antes dirigidas a indivíduos em situação de extrema pobreza, passam a ser ampliadas, mesmo que timidamente em diferentes países da Europa. Mesmo sinalizando algum avanço, essas medidas estavam distantes de significar mudanças nas raízes do capitalismo até que, a primeira grande crise econômica ocorrida em 1929, lança dúvidas no cenário econômico mundial ao revelar os limites do livre mercado.

Essa crise que durou anos, iniciou nos Estados Unidos, tendo como fator principal a combinação da especulação financeira descontrolada e a sobreprodução industrial. A rápida queda no valor das ações levou à falência bancos e empresas, ao aumento massivo do desemprego e à retração do comércio internacional (BEHRING e BOSCHETTI, 2016).

Ocorre que a economia brasileira, pouco diversificada, dependia fortemente do café vendido para o mercado consumidor americano, que correspondia a 75% de nossas exportações. A quebra da Bolsa de Nova York em 1929 afetou então diretamente o Brasil. As exportações de café, que em 1929 alcançaram US\$ 445 milhões, despencaram para US\$ 180 milhões em 1930 (COSTA, 2016).

É nesse contexto de crise que a emergência por políticas sociais de promoção e defesa de direitos se intensifica, obrigando os Estados a intervirem e a constituir sistemas de garantias legais dado o “reconhecimento da incapacidade da esfera econômica para suprir, via mercado, um conjunto de necessidades consideradas socialmente relevantes” como apontam Cardoso Júnior e Jaccoud (2005, p. 184). A garantia de direitos sociais, dentre eles a promoção social, saúde e educação, base da cidadania social, torna-se uma estratégia que se relaciona com o enfrentamento da desigualdade em vários países, alcançando na Europa, não só os trabalhadores, mas estendendo-se a toda população.

Após a Segunda Guerra Mundial se estabeleceu na Europa um Estado de Bem-Estar Social, inspirado nas ideias keynesianas⁸, com o objetivo de garantir a segurança do sistema econômico através de prestações sociais que atuariam na segurança econômica das pessoas.

⁸ Refere-se as ideias do economista John Maynard Keynes, que defendia uma intervenção ativa do Estado na economia para promover a estabilidade e o crescimento econômico.

Esse modelo tem suas bases colocadas na regulação do mercado pelo Estado num esforço pactual de articular crescimento econômico, segurança social e respeito às liberdades políticas. Salienta-se que, esse pacto social não se deu pelo pleno reconhecimento estatal da importância de estabelecer garantias sociais, mas pelas crescentes lutas por direitos sociais e políticos no pós-guerra, que permitiram a classe operária de alguma forma resistir à exploração do mercado e obter reconhecimento importantes na esfera legal, por exemplo, a garantia do direito de greve (FALEIROS, 2010).

Faleiros (2010, p. 285) acrescenta que esse reconhecimento social e político, mesmo marcado por constantes tensões, trouxe cobertura de risco para os capitalistas ao mesmo tempo em que beneficiou os pobres pelo acesso a direitos aos quais antes não gozavam, “com regulamentação do mercado de trabalho e de prestação de serviços e oferta de serviços e prestações por parte do Estado a toda a população”.

Esse jogo de forças, construção de alguns consensos, implementação, garantia e proteção de direitos, assim como a participação da população nos processos decisórios em torno das políticas públicas é que definem a construção do conceito de cidadania em uma sociedade, como pontua Faleiros (2010, p. 288): “postulamos que a cidadania seja um processo de inclusão fundado na correlação de forças e no pacto civil-político”.

No Brasil, estudos como o de Cardoso Júnior e Jaccoud (2005), bem como Coutinho (2006), apontam que o país não desenvolveu um Estado de bem-estar social de forma plena, apesar de algumas tentativas em diferentes momentos históricos. Ocorre mesmo é que adotou algumas políticas sociais de caráter assistencialista, mas sem um comprometimento substancial com a universalização e a integração das políticas públicas, características centrais do Estado de bem-estar social em outros países. A partir da década de 1930, com a era Vargas e a implementação de leis trabalhistas, houve avanços no campo da proteção social, mas esses não se traduziram em um sistema de seguridade social universal e efetivo, antes configurou o que os teóricos chamam de *Estado desenvolvimentista*. Além disso, o modelo econômico e as desigualdades estruturais do Brasil dificultaram a criação de uma rede de proteção social robusta.

A articulação entre Estado e mercado, que no contexto brasileiro privilegia a lógica do clientelismo e das desigualdades regionais, impediu que se formasse uma rede de bem-estar social eficiente e abrangente. Dessa forma, o Estado brasileiro não conseguiu transitar

plenamente para o modelo de *welfare state*⁹, caracterizado por um compromisso com a redistribuição de renda e a redução das desigualdades sociais (COUTINHO, 2006).

Para melhor compreensão acerca do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil, as quais melhor se relacionam como nosso objeto de estudo, nos debruçaremos agora, mesmo que brevemente, sobre a nossa história. Nela iremos encontrar marcas que até hoje repercutem em nossa sociedade, fruto de decisões governamentais que se relacionaram com a conjuntura internacional mencionada. Destacaremos neste percurso, as políticas educacionais através dos textos constitucionais republicanos entre os anos de 1891 e 1988, base para a compreensão das políticas para a biblioteca escolar que virão depois.

3.2 A educação nas constituições brasileiras

É Caio Prado Júnior quem discute mais atrás, precisamente em 1942, no clássico livro *A Formação do Brasil Contemporâneo*, o sentido principal que se deve observar na história da constituição do Estado brasileiro, pois o conjunto dos fatos essenciais segundo o autor, ocorrem em função “de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada direção” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 15).

Elucida que o fato da nossa história por muito tempo chamado de “descobrimento”, nada mais foi do que a continuidade de um “capítulo da história do mercado europeu”. “Tudo que se passa são incidentes da imensa empresa colonial a que se dedicam os países da Europa a partir do século XV, e que lhes alargará o horizonte pelo oceano afora” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 19).

Ao discorrer sobre vários aspectos que deram origem a constituição do Estado brasileiro, Caio Prado destaca o que, na sua análise, deve ser realçado e jamais esquecido: não fazíamos parte de um projeto de nação, antes uma peça que se mostrou muito valiosa para o funcionamento de uma engrenagem maior, que se expressou pelo fornecimento de produtos, especialmente agrícolas, a um mercado externo competitivo e voraz (PRADO JÚNIOR, 2011).

“É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem do interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras”, sendo a subserviência ao mercado exterior sob qualquer custo (inclua-se aqui a escravidão), o aspecto fundante desse período colonial que recairia sobre o futuro do país (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 29). Assim, não podemos pensar a nossa história, muito menos a

⁹ Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

história da política social de educação, desconectada de uma conjuntura maior que influenciaria as ações assumidas pelos governantes desde sua origem.

Sobre as principais ideias que inspiraram os movimentos republicanos, a que tomou mais relevância foi a de auto governança do país, sem a necessidade de um imperador de origem europeia. Carvalho (2017, p. 13) ressalta que “a corrente mais forte era a liberal-federalista, de derivação anglo-americana. O liberalismo vinha do lado anglo, da Inglaterra, o federalismo, do lado norte-americano”. Apesar desse ideal inspirador para qualquer país em construção, o período republicano afirma o autor, pecou em sua origem, pois não foi capaz de promover a ampliação da participação política, tampouco uniu e incorporou os povos aqui existentes.

Em consonância com essa interpretação, Resende (2018, p. 81) salienta que a Primeira República foi composta por um interstício de tempo, no qual o Brasil ensaiou a continuidade da construção da sua identidade como Estado-nação, mantendo contraditoriamente um aspecto fundante das épocas colonial e imperial: a exploração de muitos para privilégio de poucos. Contraditório, porque a República, cujo pressuposto teórico é o de um governo destinado a servir à coisa pública ou ao interesse coletivo, teve um significado extremamente limitado.

Praticando uma política econômica baseada na grande lavoura com destino ao abastecimento do mercado europeu, a organização do nosso Estado republicano estabeleceu relações políticas e econômicas pautadas no clientelismo¹⁰. O comando do país nesse período transitou entre presidentes militares ou advindos das elites com marcas peculiares: abusos de poder, conchavos políticos e processos excludentes. A transferência do poder político se dava principalmente entre as oligarquias rurais dos estados de Minas Gerais e São Paulo que revezavam apoio para eleger o presidente da República e manter sua hegemonia como descreve Resende (2018).

O cenário de poder setorizado e restrito a poucos; a crescente população de imigrantes, tendo em vista o processo de industrialização que se iniciava, somado às transformações no contexto internacional, sobre as quais falamos na seção anterior, contribuíram para o processo de urbanização em detrimento da supremacia das oligarquias eminentemente rurais, que se viram provocadas a ajustar-se ao modo de vida urbano. A constituição de uma nova classe social (burguesia) juntamente com as crescentes ebulições no cenário econômico, político e social, demandaram novas configurações e aparatos legais que

¹⁰ O clientelismo é um fenômeno político e social caracterizado pela troca de favores entre líderes políticos (patronos) e eleitores (clientes), em que o apoio político é recompensado por benefícios individuais.

pudessem representar legalmente a intervenção do Estado. Um destes marcos legais foi a Primeira Constituição Republicana do Brasil, datada de 1891 (RESENDE, 2018).

Conforme Resende (2018, p. 83) “mais que o individualismo, é o federalismo a grande inovação da Constituição de 1891”. No sistema federalista, estados e municípios ganham muito poder, poder esse que manifestou na força política dos coronéis e das oligarquias nas esferas estadual, federal e municipal.

Além disso, “a centralidade conferida aos direitos individuais, deixando de lado a preocupação com o bem público (...) funciona como barreira no processo de construção da cidadania no Brasil” (RESENDE, 2018, p. 83). Mesmo sendo um texto constitucional que garantia direitos individuais, na prática, cuidou em garantir o direito de uma minoria privilegiada à propriedade em sua plenitude. No que diz respeito ao direito político de voto, presente na Carta de 1891, representou texto vazio de significado para a grande maioria da população, tendo vista que até os anos 1930, o percentual de votantes aptos nunca ultrapassou a marca de 3,5% da população (RESENDE, 2018).

Em relação a educação, Cristovam e Araújo (2017, p. 4) destacam que na Constituição de 1891, “as preocupações dos nossos governantes eram centradas na economia e de formar mão de obra barata para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no país, principalmente nas regiões sul e sudeste”.

Outro aspecto que irá se destacar na Carta de 1891 é a laicidade do ensino, demonstrando rompimento com a igreja católica. Além disso, há a demarcação de responsabilidades entre o ensino superior e o ensino secundário e primário, ficando para a União legislar sobre o Ensino Superior, criar escolas de educação superior e ensino secundário nos estados, além de prover a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Aos Estados Federados coube tratar das escolas de ensino secundário e primário, com o cuidado expreso de não interferir na ação dos governantes locais (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Em 1924 ocorrem importantes reformas educacionais, destacando-se a contribuição que se deu pelas mãos de intelectuais da época, dentre eles, Lourenço Filho, personalidade que se destacou por sua atuação no Ceará, ao conduzir a reforma da instrução pública, diante do cenário nacional que amargava uma população com 75% de analfabetos. O grupo funda neste ano, a Associação Brasileira pela Educação (ABE) cujo objetivo era discutir as questões educacionais no país, “propondo políticas, objetivos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas” (CARVALHO, 1997, p. 115).

Embora a criação da Associação Brasileira pela Educação (ABE) tenha representado em alguma medida, avanço por colocar em discussão políticas educacionais para o país num período de intensas transformações, as propostas que dela decorreram foram idealizadas por representantes das elites brasileiras. “Eram advogados, médicos, professores e, principalmente, engenheiros que, desiludidos com a República e convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela *causa educacional*” (CARVALHO, 1997, p. 115).

Abre-se aqui um espaço para recuperar a contribuição de Ferreira (2020) sobre a obra da filósofa indiana Gaiatri Spivak¹¹, em sua interessante reflexão sobre o sujeito subalterno:

A cultura de um determinado grupo é essencial para a formação de sua identidade. No entanto, as representações apresentadas à sociedade não expressam as experiências vividas, não reconhecem suas singularidades culturais, e, portanto, os obriga a se enquadrar em grupos pré-determinados por uma cultura hegemônica. (...) Pois somente a classe subalterna tem a propriedade de se auto representar, porque ela que vive em uma posição social específica e tem um olhar singular a respeito de sua localização social, que jamais pode ser perfeitamente pontuada por outra pessoa que não compartilha das mesmas experiências de aprendizagens (FERREIRA, 2020, p. 285).

Caso pudéssemos transportar essa reflexão para a época em que foi constituída a ABE no Brasil, seria possível questionar qual a legitimidade dessas reformas pensadas pelas elites dirigentes e qual foi a intencionalidade para resolver as questões que tocavam profundamente a maioria da população economicamente menos favorecida da época.

Diante de uma situação extremamente precária de massivo analfabetismo, com questões sanitárias alarmantes, pois era um período de muitas epidemias no Brasil, e com a iminência de prover instrução mínima para capacitar os trabalhadores, porém, com o cuidado de manter o controle das massas para que a instrução não se tornasse uma arma perigosa de desestabilização social, foram instituídos a partir desse período, amplos programas de educação moral e cívica (CARVALHO, 1997).

Logo depois da criação da ABE, início do século XX, o país assiste a um acontecimento histórico que ficou conhecido como a “Revolução de 30” na qual se inaugura, a partir do governo de Getúlio Vargas (Era Vargas), o período que ficou conhecido pela modernização brasileira, expressa pela transição da sociedade agrária para uma sociedade industrial, o que para Coutinho (2006) foi o esteio de inserção do capitalismo no Brasil.

¹¹ A obra citada da autora intitula-se: *Pode o subalterno falar?* publicada em 2010 pela editora UFMG.

Para Costa (2016, p. 108) a modernização no Brasil foi implementada de maneira extremamente excludente. O rápido desenvolvimento de uma sociedade capitalista, industrial, urbana e de consumo não beneficiou a maior parte da população. Pelo contrário, essa modernização aprofundou as desigualdades sociais. Dessa forma, "o Brasil, que já havia surpreendido as nações civilizadas ao manter a escravidão até o final do século XIX, volta a chocar a consciência moderna ao exibir a sociedade mais desigual do mundo".

Pochmann (2022) colabora com a compreensão desse processo por entender que, mesmo com os avanços decorrentes do financiamento estrangeiro à industrialização brasileira, os resultados para o Brasil foram bem diferentes daqueles obtidos pelas grandes economias localizadas no centro do capitalismo mundial, isso devido ao atraso tecnológico identificado no setor de produção, que se tornou incompatível para ocupar papel de destaque; a presença de governos desenvolvimentistas, porém antagônicos ao regime democrático e a manutenção das velhas estruturas presentes na sociedade agrária, como a desvalorização do trabalho e a permanência dos grandes latifúndios.

No que se refere a “Era Desenvolvimentista” Paulani (2012) destaca que se reconfigura aí o eixo de circulação da economia, substituindo a exportação pela ideia de um país que inicia seu processo de modernidade, por meio do fortalecimento do parque industrial nacional. É neste momento que o Brasil assume sua inserção na lógica do capital perseguindo um ideal de “crescimento” e “desenvolvimento” importado de outros países, porém que não atendeu às necessidades das populações empobrecidas e excluídas.

Para a autora, a lógica do capital criou no imaginário do povo brasileiro uma percepção de que o país, seguindo os passos ditados pelo referido sistema, estaria na via de ascensão para o desenvolvimento, quando, na verdade, o que se verificou foi um movimento de fortalecimento da dependência. Ao final do século XX observa-se que o Brasil, apesar do impressionante crescimento econômico entre 1930 e 1980, ainda se mostrava dependente de insumos essenciais básicos como aço, petróleo, cimento e papel (PAULANI, 2012).

Em 1930 havia sido criado o Ministério da Educação e da Saúde. Neste período, para Carvalho (2017), percebe-se forte influência das ideias liberais, mantendo um caráter conservador, na qual se engendrava uma educação voltada para o saneamento e controle das massas¹², com foco na educação para o trabalho no intuito de formar mão-de-obra para a indústria. Também no campo da educação este período de intensa movimentação política e

¹² No início do século XX, com o surto de epidemias em áreas urbanas, principalmente nas grandes cidades como o Rio de Janeiro, surgiram campanhas de saneamento que visavam não apenas melhorar a infraestrutura, mas também educar a população sobre a importância da higiene.

econômica, teve sua expressão com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, a partir das contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, dentre outros.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia a implementação de um sistema nacional de ensino que fosse único, público, laico, obrigatório e gratuito, com descentralização na sua execução. Essa proposta estava em sintonia com o contexto histórico da época, quando se estabelecia um novo modelo estatal centralizado, sob a liderança do presidente Getúlio Vargas. Ocorre que, muito embora, a proposta de governo tenha sido amplamente adotada, o modelo educacional do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não foi totalmente realizado. A gestão da educação continuou a ser realizada por estados e municípios sem uma coordenação nacional efetiva. Isso resultou em desigualdades significativas no acesso e na qualidade da educação entre diferentes regiões e estados do Brasil, devido às variações socioeconômicas e às fragilidades institucionais nos níveis estadual e municipal (ABRUCIO e SEGATTO, 2014).

Os autores explicam, ao estabelecer uma relação com o sistema federativo brasileiro, as razões pelas quais o modelo pensado pelo Manifesto não se concretizou plenamente. “A federação consiste em uma forma de Estado que busca conjugar em um mesmo território princípios de autonomia e interdependência.”, ou seja, as relações intergovernamentais descrevem um tipo específico de estrutura estatal que implica uma interação ampla e constante entre o Governo Federal, os estados e as administrações locais (ABRUCIO e SEGATTO, 2014, p. 44).

Guardadas as especificidades em cada país, o que o faz optar pelo sistema federativo, explicam, é a heterogeneidade expressa por características diversas, por exemplo, linguísticas e/ou religiosas, como na Índia e na Bélgica; socioeconômicas, no caso da Alemanha; diversidade de identidades culturais e políticas, no caso dos Estados Unidos. Mas, o importante é entender que esta razão não é suficiente para justificar essa escolha. “É preciso também haver um projeto de unidade na diversidade, ou seja, um projeto de nação.”, assim, faz-se necessário um pacto federativo que articule autonomia e interdependência (ABRUCIO e SEGATTO, 2014, p. 46).

Saviani (2019, p. 357) contribui com esta reflexão ao colocar que “sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”.

No caso do Brasil, ocorre que não haviam elementos que pudessem articular a unidade territorial e a unidade política, visto que a formação do Estado nacional após a colonização se deu em função de um governo unitarista, comandado verticalmente, ocasionando a existência de desigualdades regionais que se transformaram em movimentos separatistas¹³, sendo estes veementemente combatidos. Tais movimentos, geraram a “necessidade de criar um pacto federativo especial de poder diante dessas heterogeneidades” (ABRUCIO e SEGATTO, 2014, p. 47).

Heterogeneidades expressas em função de quatro aspectos principais: a extensão territorial do país, a existência de culturas próprias locais e sentimentos de nativismo, desigualdade socioeconômica regional ou macrorregional (principalmente em relação a região nordeste) e a “opção constitucional de transformar todos os municípios em entes federativos plenos e fazer da descentralização da execução das políticas públicas uma das grandes metas da Constituição brasileira”, caso em que o Brasil se diferencia de outros países de Estados federados (ABRUCIO e SEGATTO, 2014, p. 48).

Essa opção constitucional de descentralização dos entes federados trouxe consequências e desafios para os municípios, pois mesmo aqueles pequenos e pobres se tornariam responsáveis pela execução de várias políticas públicas, inclusive no âmbito da educação fundamental. Assim, embora o Manifesto dos Pioneiros tivesse o ideal de criar e fortalecer uma política nacional de educação, isso não se concretizou devido às fragilidades locais e a ausência de um compromisso coletivo de cooperação nas diferentes esferas políticas (ABRUCIO e SEGATTO, 2014, p. 48).

Seguindo para a Constituição de 1934, conta que esta foi a primeira a destinar mais atenção à educação, com 17 artigos, dos quais 11 eram dedicados exclusivamente ao tema. De acordo com as normas estabelecidas, o ensino primário deveria ser integral, gratuito e obrigatório, com tendências à gratuidade dos níveis superiores. O financiamento da educação foi uma novidade, com a vinculação de receitas: a União e os municípios deveriam destinar pelo menos 10% e os Estados e o Distrito Federal 20% de suas receitas fiscais à educação (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Sobre a Constituição de 1937, observa-se aspectos de retrocesso, sendo promulgada durante o Estado Novo, adotou uma orientação contrária à Constituição de 1934, pois inspirou-se em constituições de regimes autoritários. Este texto ampliou a competência da União sobre

¹³ Os movimentos separatistas no Brasil foram mobilizações que pregavam a independência de certos territórios, dos quais podemos citar a Confederação do Equador em 1824 e a Revolução Farroupilha em 1835.

a educação, atribuindo ao Estado o poder de "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional", priorizando a formação física, intelectual e moral da juventude. A liberdade de ensino foi garantida, mas com enfoque na livre iniciativa de indivíduos e instituições privadas (VIEIRA e FARIAS, 2011).

O papel do Estado na educação foi minimizado, sendo visto como uma função compensatória para os que não pudessem arcar com o ensino privado, colocando o ensino profissional para as classes desfavorecidas como a principal obrigação do Estado. A educação pública foi tratada como um serviço voltado para os pobres, e o ensino primário, embora obrigatório e gratuito, continha uma cláusula que permitia a cobrança de uma contribuição de famílias com condições financeiras, destacando o preconceito contra o ensino público como vimos em Vieira e Farias (2011).

A Constituição de 1946 retomou o espírito da Constituição de 1934 com algumas inovações. Atribuiu à União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e reafirmou a educação como um direito de todos. Diferente da Constituição de 1934, a de 1946 não vincula diretamente o direito à educação com o dever do Estado. Ela estabelece que o ensino seria ministrado tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada, sob regulamentação legal, e que o ensino primário oficial seria gratuito para todos, enquanto os níveis subsequentes seriam gratuitos apenas para aqueles que comprovassem falta de recursos.

Em termos financeiros, essa Constituição retoma a destinação mínima de recursos para a educação em proporção de 10% de competência da União e 20% de responsabilidade dos Estados e Municípios, oriundos de receitas provenientes de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, a União deveria fornecer auxílio financeiro para apoiar o desenvolvimento dos sistemas de ensino, especialmente o primário (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Montalvão (2011) destaca que a dualidade do ensino, caracterizada pela clara diferença entre aquele destinado a quem tinha condições de pagar em contraposição ao ensino que era ofertado em função da caridade ou como um favor aos pobres, sem a responsabilização do dever do Estado vai evidenciar e intensificar as desigualdades sociais existentes, gerando profundas críticas que se prolongariam nas discussões acerca da história da educação no Brasil.

Já a Constituição de 1967, embora tenha sido promulgada do período que se relaciona com a Ditadura Militar no Brasil, foi gestada em um contexto político em que as liberdades ainda não estavam completamente suprimidas, resultando em dispositivos que não rompem significativamente com as legislações anteriores. O tema da liberdade de ensino, central na tensão entre ensino público e privado, permanece evidente, refletindo interesses

políticos e econômicos estabelecidos em constituições passadas. Embora, a Constituição de 1967 mantenha a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, semelhante à Constituição de 1946, também introduz novas atribuições, como os planos nacionais de educação. Reitera temas como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e o ensino religioso, acrescentando a noção do dever do Estado em garantir a educação (VIEIRA, 2007).

Essa Constituição também aprimora o apoio ao ensino privado, reconhecendo a necessidade de amparo técnico e financeiro por parte do Estado, algo que não era tão explícito em textos anteriores. Contudo, destaca-se uma preocupação com o financiamento da educação, permitindo intervenção do Estado em municípios que não aplicarem uma porcentagem mínima de suas receitas na educação, mas, ao mesmo tempo, representando um retrocesso ao desvincular a obrigatoriedade de aplicação de recursos públicos na educação, aspecto que só seria reestabelecido posteriormente (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Percebe-se que, nos textos constitucionais dos anos de 1891 até 1967, situados em contextos políticos específicos que vão desde a Primeira República até a Redemocratização, ocorrem estagnações, retrocessos e avanços nas discussões e decisões sobre o tema da educação. Dentre os aspectos mais relevantes estão a vinculação, desvinculação e revinculação de verbas orçamentárias que obrigavam a destinação de recursos públicos para este fim; tendência em priorizar o ensino profissionalizante para atender a demanda industrial; definição de competências para legislar sobre diretrizes e bases da educação; afirmação da educação como direito e a gratuidade do ensino.

3.2.1 A educação como direito e dever do Estado na Constituição de 1988

Com muitos desafios, amplia-se a compreensão do Brasil como um país pautado pela via da democracia e do reconhecimento de direitos, protegidos pela Constituição de 1988. Porém, contraditoriamente, é a partir desse período, mais precisamente nos anos de 1990, que o Estado brasileiro assume seu caráter ajustador, que significa modificar o modo de atuação da lógica do capital, sem alterar sua estrutura fundamental: a exploração para o lucro. Para isso o Estado, de acordo com Carvalho (2018) atua de forma significativa moldando-se aos interesses do mercado.

Esclarece Carvalho (2018) que o Estado Brasileiro, assumiu desde os anos de 1990 diferentes Ciclos de Ajuste¹⁴. Todos esses ciclos em suas diferentes faces, têm em comum uma linha-mestra: acatar os ditames dos centros do capitalismo e de instituições multilaterais. Nesta conjuntura temporal, na qual o Brasil experimentou diferentes governos, constitui-se um modelo peculiar, o rentista-neoextrativista, que, ao mesmo tempo em que se vale da exploração por meio do capital financeiro (através do pagamento de juros), também se aproveita da retomada do caráter exportador de *comodities*¹⁵ agrícolas e minerais. Essa disputa entre a ampliação da cidadania, na perspectiva do reconhecimento de direitos e a lógica mercadológica com a intervenção estatal geram movimentos antagônicos no combate às desigualdades sociais.

Na Constituição de 1988 identificamos inegáveis avanços em relação às Cartas anteriores, sinalizado tanto pelo detalhamento para o tema da educação, quanto pela marca do espírito de “Constituição Cidadã”, evidenciada pela ampliação dos direitos sociais, dentre eles, os educacionais.

Os principais avanços referem-se a compreensão da educação como direito público subjetivo, o que garante a qualquer cidadão exigir esse direito do Estado; premissa da gestão democrática do ensino público, envolvendo maior participação da comunidade na gestão escolar; oferta de creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado, bem como a oferta de ensino noturno regular; oferta de educação inclusiva, com o atendimento especializado para pessoas com deficiência¹⁶ (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Outro avanço foi a revinculação de financiamento mínimo obrigatório para União, Estados e municípios. A liberdade de ensino foi abordada em novos termos, permitindo a iniciativa privada desde que observadas as normas gerais da educação nacional e a qualidade avaliada pelo poder público. Além disso, a constituição estimulou a mobilização de esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, ao mesmo tempo em abriu espaço para a discussão do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que se consolidaria mais tarde em 2001 (VIEIRA e FARIAS, 2011).

¹⁴ Os Ciclos de Ajuste brasileiro ao capitalismo financeirizado dependente, abordados pela autora Alba Carvalho referem-se a sete períodos: ciclos de adesão ao Consenso de Whashington e abertura da economia aos interesses internacionais (1990-1992); ciclos de estabilização da economia (1992-1994/1995-2002); ciclo de consolidação das políticas de ajuste e de reconstrução do mercado interno de consumo (2003-2006/2007-2008); ciclos de articulação de políticas de ajuste e neodesenvolvimento (2008-2010/2011-2014); ciclo de intensificação de ortodoxia rentista em um ajuste à direita 2015-2016); ciclo de aprofundamento do estado ajustador e de contrarreformas neoliberais (2016-2018); ciclo de articulação do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo político-cultural (2019-2022). O referido texto está citado nas referências bibliográficas deste trabalho.

¹⁵ Produtos primários, minerais ou agrícolas, produzidos em larga escala e destinados ao comércio internacional. São insumos básicos para a produção de bens e serviços em diversos setores da economia.

¹⁶ Termo adequado à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Salienta-se que, durante os anos que permearam esses marcos constitucionais, intensas reivindicações eclodiram no país que, oriundas da organização da sociedade civil em diferentes frentes, influenciaram respostas por parte dos governantes, fossem elas repressivas ou de concessão de alguns direitos com o objetivo de acalmar os ânimos da população. No entanto, para Coutinho (2006, p. 185), as discussões e lutas sociais que pareciam caminhar para a garantia da defesa de direitos para todos não se concretizou. “Embora juridicamente a Constituição de 88 consagre importantes direitos sociais, eles não são implementados na prática (...) sobretudo porque não há vontade política de fazê-lo, ou seja, não há um verdadeiro interesse público embasando a ação dos governantes”.

A afirmação do autor nos reporta para a discussão trazida quando trabalhamos a conceituação de políticas públicas na seção anterior e para a análise de Caio Prado Júnior. sobre o sentido e as marcas da colonização no Brasil. Partimos de uma educação escolar marcada por desigualdades e desafios que narram a história de um país que se constituiu em contextos políticos de recorrentes disputas devido a interesses antagônicos. Essa constatação nos ajuda a concluir que da mesma forma, o processo de formulação e elaboração de políticas responde a diferentes interesses, que nem sempre coadunam com os interesses da coletividade, porém requerem constante vigilância e mobilização social no sentido de buscar a materialização dos direitos previstos no texto constitucional vigente.

Morin (2002, p. 77) ao seu tempo, nos lembra que “a era da fecundidade dos Estados-nações dotados de poder absoluto está encerrada, o que significa que é necessário não os desintegrar, mas respeitá-los, integrando-os em conjuntos e fazendo-os respeitar o conjunto do qual fazem parte”. Impõe-se, portanto, a necessidade de considerar que qualquer política pública definida pelo entendimento estatal será necessariamente fruto de uma determinada conjuntura social, política e econômica, na qual diferentes forças atuam e repercutem durante todo o ciclo da política.

O ciclo de políticas à luz de Chrispino (2016, p. 67) consiste na divisão “em etapas racionais que permitem uma ordenação de tempo, recursos, pessoas, etc. na busca da execução daquilo que a vontade política intentou projetar”.

Para Frey (2000, p. 226) o ciclo de políticas públicas é formado por cinco etapas: 1ª. Percepção e identificação de problemas (identifica necessidades que necessitam de resposta política); 2ª. Definição da Agenda (aqui se decide se a proposta de política é prioridade); 3ª. Elaboração de programas e de decisão (fase de escolha da melhor ação ou caminho para responder ao problema); 4ª. Implementação da política (concretização da política na busca pelo

objetivo pretendido) e 5ª. Avaliação e controle (comparação dos resultados pretendidos e alcançados).

Portanto, no processo que vai da identificação de um problema público até que efetivamente lhe seja apresentada uma resposta, muitos passos precisam ser percorridos e muitas discussões precisam ser vencidas.

Fundamentados nestas reflexões, iremos na seção seguinte, abordar elementos que ajudam a compreender a história e os processos políticos que envolvem a criação e ampliação das bibliotecas escolares no Brasil, como uma ação pública estatal ligada a área da educação que ora abordamos, especialmente a Lei n.º 12.244/2010, objeto de nosso estudo. Buscaremos ainda identificar elementos que relacionam a biblioteca escolar à ação docente dos professores, recorrendo a autores que discutem sua existência e importância no contexto escolar. Tal apanhado viabilizará a discussão e análise dessa política em face de nosso movimento avaliativo.

4 A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LEI DE UNIVERSALIZAÇÃO

A figura do leitor que se dirige até uma biblioteca representa uma cena comum em nosso tempo, entretanto, a história relata que da Antiguidade até Idade Média, esse “leitor” praticamente não existia, visto que a “maioria das bibliotecas pertencia a um corpo religioso” cuja responsabilidade era de administrar oficinas de copistas, nas quais se traduziam manuscritos antigos e sagrados, que não estavam ao alcance daqueles considerados profanos (MAROTO, 2012, p. 31). Nestas oficinas havia monges que supervisionavam a transcrição dos textos, além de assegurar a guarda e o controle dos livros (FERRAZ, 2014).

Como se vê remonta de um passado longínquo a percepção da biblioteca como um espaço que serve para a guarda de livros, na qual pela visão religiosa da época, a palavra escrita “era considerada como elemento maléfico para os não iniciados, os profanos” à luz do que afirma Maroto (2012, p. 32). Deste modo, o conhecimento produzido e sistematizado (religioso, científico ou literário) era monopolizado pelos sacerdotes detentores da linguagem escrita.

Enquanto os sacerdotes zelavam pelos textos considerados sagrados, duas bibliotecas da Antiguidade Clássica se destacaram por difundir e conservar o registro do pensamento laico. Alexandria (305 a 221 a. C), idealizada por Alexandre, o Grande, que após sua morte foi fundada sob o reinado de Ptolomeu I, e Pérgamo (197 a 160 a. C), construída por Eumenes II, abrigaram inúmeras obras de mentes consideradas brilhantes em diversas áreas,

com o objetivo de transformá-las em grandes centros de conhecimento e cultura, como vimos em Maroto (2012) e Santos (2013).

Em alusão ao nome das cidades fundadas pelo conquistador Alexandre, as bibliotecas de Alexandria possuíam duas imponentes construções, nos bairros egípcios de Bruquion (biblioteca “mãe”) e Serapeu (biblioteca “filha”). Estes locais abrigavam aproximadamente 700 mil rolos de papiro produzidos por geógrafos, filósofos, gramáticos, dramaturgos, médicos e matemáticos, como Aristófanes, Erastóstenes, Teóclito, Diodoro, Euclides e Arquimedes. As bibliotecas alexandrinas influenciaram os modelos de bibliotecas posteriores e seu acervo foi obtido em parte pela cópia de livros trazidos por embarcações estrangeiras (SANTOS, 2013).

De acordo com pesquisas históricas, em função de questões políticas e religiosas, a biblioteca de Alexandria sofreu várias destruições, sendo a primeira e grande perda causada por Júlio César, general e político romano, em 48 a.C., que, ao incendiar seus próprios navios durante um conflito com egípcios, acidentalmente atingiu o edifício da biblioteca “mãe”. Durante os séculos seguintes, a cidade e suas bibliotecas passaram por sucessivos declínios, agravados por rebeliões e invasões, culminando na destruição definitiva da instituição após a invasão árabe no século VII. Em 2000, o governo egípcio, com apoio da Unesco¹⁷, inaugurou a nova Biblioteca de Alexandria, um centro cultural moderno, com diversos setores e museus, reafirmando sua importância no mundo árabe (SANTOS, 2013).

Maroto (2012), traz que a Biblioteca de Pérgamo foi a segunda maior da Antiguidade em comparação com a de Alexandria. Localizada na Ásia Menor, foi fundada por Eumenes II (197-160 a.C.), destacando-se por suas atividades culturais e pelo desenvolvimento do pergaminho, um suporte de escrita feito de pele de animal. Estima-se que o acervo da biblioteca continha mais de 200 mil volumes, incluindo manuscritos de Aristóteles, distribuídos em quatro salas. Da mesma forma que a de Alexandria, Pérgamo sucumbiu aos conflitos políticos e religiosos em 41 a.C.

Sobre o ataque histórico às bibliotecas, Castro (2006) pontua que, além daquelas utilizadas em épocas passadas, a exemplo do ocorrido em Alexandria e Pérgamo, outras formas de destruição têm sido impostas gerando o desmantelamento de acervos e de instituições de memória, sendo essa uma resultante:

da ausência e/ou descontinuidade de políticas públicas de preservação de acervos de arquivos e bibliotecas, da falta de apoio governamental para a aquisição de materiais

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura, criada em 1945.

bibliográficos e eletrônicos, da inexistência de bibliotecas escolares em muitas instituições de ensino (CASTRO, 2006, p. 9).

Em consonância com Santos (2013) e Maroto (2012), Ferraz (2014) acrescenta a importância de outras bibliotecas na história antiga, como a de Roma, por exemplo, onde teria sido criada a primeira biblioteca pública com acesso ao povo¹⁸, embora reitere que diferentes textos discordam dessa afirmativa. Consta que Roma possuía um sistema com 29 bibliotecas documentado em um catálogo datado de 350 d.C., sendo este administrado por um Diretor de Bibliotecas. Esse sistema incluía restauradores e escribas, que desempenhavam um papel crucial, copiando os textos, uma vez que a imprensa ainda não existia, o que só aconteceria no século XIII. Seja como for e independente de qual tenha sido a primeira, Cunha (2003, p. 3) reforça e todos os pesquisadores consultados concordam, que o acesso era “restrito em função do reduzido número de letrados da época”.

Castro (2006) por sua vez, utiliza como instrumento a obra literária de Umberto Eco, *O nome da Rosa*¹⁹, para analisar a biblioteca como lugar de memória, de produção e circulação de conhecimento. De acordo com sua narrativa, Eco fez uma imersão nas bibliotecas medievais revelando seu poder e as estratégias usadas para que o conhecimento não fosse acessado:

a biblioteca retratada por Eco metaforiza, num sentido mais amplo, o sonho de todos os povos, desde as mais antigas civilizações, de ter sob a sua guarda toda a memória do mundo, como fonte de importância e poder. Por outro lado, evidencia as estratégias de destruição da identidade de uma sociedade através da censura e da queima de livros (CASTRO, 2006, p. 4).

Percebe-se que a biblioteca ao longo do tempo assumiu uma identidade difusa que transitou na história como “espaço de memória”, “fonte de inspiração” e contraditoriamente, como “objeto de destruição” por diferentes povos ao longo das diversas civilizações e épocas. Ainda assim, “são justamente essas instituições, com uma trajetória tão turbulenta, que cumprem o papel essencial de guardar e preservar a memória individual e coletiva de uma sociedade” (CASTRO, 2006, p. 4).

Distingue-se na obra literária citada, um ator: “o bibliotecário - e tão somente ele detinha o conhecimento total das obras guardadas nas salas e armários”. Hoje, também como um guardião que ultrapassa épocas, “constrói arqueologias”. “Para isso monta catálogos,

¹⁸ Embora, a maioria dos textos encontrados se refiram à Roma, como a primeira a ter uma biblioteca pública, encontramos um texto que se refere a cidade de Atenas, a saber Cunha (2003).

¹⁹ A história retrata o cotidiano de um mosteiro medieval entre 1316 e 1334, durante o papado de João XXII. Ao longo de uma semana, ocorrem sete assassinatos misteriosos relacionados a uma tentativa de impedir o acesso ao terceiro volume da *Poética* de Aristóteles, visto como profano pelo bibliotecário.

elabora biografias, estabelece regras e recorre às atuais tecnologias da informação e comunicação”. Tal função de guarda observada na atuação do bibliotecário medieval tinha conexão com a restrição que este impunha às obras consideradas proibidas em função de seu conteúdo, e mais ainda pela fragilidade do suporte e pela existência de um único exemplar, ou seja, o original, que necessitava ser protegido. Essa figura histórica, que atuou como cerceador das práticas leitoras, hoje requer que atue como agente apto a contribuir com mudanças sociais, compartilhando e viabilizando o acesso à informação (CASTRO, 2006, p. 4).

Obviamente que o avanço tecnológico pode contribuir significativamente para a preservação da memória e disseminação do conhecimento, próprias da função do bibliotecário na sociedade atual, porém, inserir a biblioteca na modernidade não é suficiente, “as bibliotecas têm que se debruçar num processo de reedificação do ser humano”. E neste sentido, o “bibliotecário deve assumir o papel de um ativista do bem-estar social, com profunda vocação e convicção sociopolítica” (CASTRO, 2006, p. 15-16).

Reiteramos que além de Alexandria, Pérgamo e Roma, várias outras bibliotecas da Antiguidade aparecem nos textos históricos como lugares onde transitaram o sagrado, o profano, o erudito e o proibido, sendo intituladas por seus fundadores em determinado momento, como “tesouro dos remédios da alma” ou “lugar de cura da alma”, o que para Maroto (2012, p. 32) e Castro (2006) revela um inegável interesse e afeto expresso pelos amantes do livro e do conhecimento, no passado.

Sobre as bibliotecas medievais, podem ser organizadas nos seguintes grupos: monacais, particulares e bizantinas, e as universitárias. Sobre as monacais, temos que nos mosteiros os armários eram embutidos nas paredes e os livros acorrentados. Todos os mosteiros tinham oficinas de copistas, trabalho que era destinado aos monges (SANTOS, 2011).

As bibliotecas particulares e bizantinas localizadas no Oriente eram “consideradas núcleos da civilização helênica, um conteúdo profano para os cristãos” (SANTOS, 2011, p. 10). Na cidade de Constantinopla, encontravam-se algumas das maiores Bibliotecas Particulares, que eram mantidas por imperadores ou grandes nobres. No geral, as bibliotecas particulares do Oriente eram imponentes, chegando a conter cerca de cem mil volumes.

No caso das bibliotecas universitárias consta que foram criadas a partir do século XIII com a Fundação das primeiras Universidades na Europa. À medida que estas eram criadas, crescia também a demanda por textos para estudo, o que a princípio foi resolvido com acesso às bibliotecas monacais. Foi também organizado o primeiro catálogo unificado, que continha autores e obras, bem sua a localização. Aos poucos, as próprias universidades foram montando

seus acervos, destacando-se na literatura, por exemplo, a Universidade de Paris, também conhecida como *Sorbonne*²⁰, à luz de Santos (2011).

Maroto (2012, p. 39) pontua que a criação das universidades e de suas bibliotecas significou muito para a vida intelectual das cidades, e “principalmente para os centros de produção e difusão do livro. Com elas um novo mundo de profissionais e de leitores se estabelecia”, porém mantendo um caráter restrito, visto que no regulamento inicial da Universidade de Paris em vigor até o século XV, haviam expressos dispositivos que impediam a entrada de iletrados e de crianças.

Não podemos esquecer que na história das bibliotecas, vistas às vezes como um tesouro ou templo do sagrado, não estavam para o livre acesso do povo. Antes, constituíam-se em símbolos não só da erudição, mas principalmente do poder das elites e motivo de práticas de censura que se estenderiam com preponderância pela Idade Média, alcançando as terras colonizadas, como foi o caso do Brasil. Vejamos então, como essa história foi escrita entre nós.

4.1 As políticas para biblioteca escolar no Brasil

A nossa relação com os livros inicia no século XVI, por ocasião da chegada dos jesuítas durante a colonização portuguesa. Os primeiros títulos que aqui chegaram se destinavam prioritariamente à catequese e ao ensino das primeiras letras para os filhos dos senhores de engenho e colonos, pois mediante Pajeú e Almeida (2020, p. 4.), “80% dos próprios europeus que vieram com o objetivo de colonizar as terras eram analfabetos”, ou seja, a grande maioria da população não sabia ler. Foram criadas então, as chamadas bibliotecas conventuais, que pertenciam a Companhia de Jesus. Apesar dos jesuítas terem se destacado inicialmente, na difusão dos livros no período colonial, outras ordens religiosas também contribuíram nesse processo, a exemplo dos franciscanos, beneditinos e carmelitas, em meados do século XVII. Além das conventuais, havia bibliotecas em mosteiros, e também particulares, de propriedade de padres, cirurgiões e advogados (SANTOS, 2011).

Sobre as bibliotecas conventuais Maroto (2012, p. 44), enfatiza que “eram constituídas por preciosas coleções que abrangiam os mais diversos ramos do conhecimento”, alcançado algumas delas, no caso da Biblioteca de Salvador, a marca de 15.000 volumes aproximadamente, quantidade bastante considerável para a época. Suas obras foram adquiridas através de compras e doações, mantendo-se “acessíveis aos padres, alunos e quaisquer outras

²⁰ A Sorbonne foi criada como colégio integrante da Universidade de Paris, e destinava-se ao ensino de teologia a estudantes mais pobres. Seu nome é um tributo a Robert de Sorbon, capelão do Rei Luís IX.

pessoas que a elas recorresse em busca de informações”. Com a instalação do Governo Geral na Bahia em 1549, surgem as primeiras instituições de ensino religiosas, e com elas as primeiras bibliotecas escolares com acervo mais diversificado, apesar da forte censura a obras consideradas obscenas ou ofensivas à metrópole, à moral e a fé católica.

Uma biblioteca conventual de destaque foi a do Convento São Francisco em São Paulo. A referida instituição continha um acervo que contemplava os mais diferentes assuntos e autores, de obras clássicas e modernas da época, formando uma coleção deveras relevante, com predominância de textos franceses, cuja língua seria utilizada pelos homens mais cultos. No final do século XVIII essa biblioteca passou a servir aos estudos superiores da Faculdade de Direito, criada em São Paulo (MAROTO, 2012).

Araújo e Silva (2018, p. 12) salientam que o processo de trazer livros para o Brasil não era algo fácil, exigindo esforço para alocá-los na bagagem para a longa viagem pelo mar. Mesmo assim, aos poucos este acervo foi sendo ampliado na medida em que crescia o número de escolas fundadas em diferentes capitanias. “Chegaram obras de diversos gêneros, não só para instrução dos meninos, mas para edificação e aperfeiçoamento dos mestres”. Depois da expulsão dos jesuítas em 1773, pelo Marquês de Pombal, o acervo disponível foi praticamente perdido. Sobre este ponto, Maroto (2012, p. 44) acrescenta que “umas tiveram suas coleções confiscadas, saqueadas e vendidas como papel velho; outras foram corroídas pelos insetos e destruídas pela falta de conservação”.

Concordante Araújo e Silva (2018), e igualmente para Pajeú e Almeida (2020), o período Pombalino que se estendeu até 1808, resultou na extinção das bibliotecas da época, devido à falta de recursos, acervos e bibliotecários. Com a chegada da família real e o fim da educação conventual, novos modelos escolares começaram a surgir, inclusive com a criação de escolas primárias, superiores, academias militares, escolas médicas cirúrgicas, academia de belas artes e uma escola de comércio. No entanto, as primeiras escolas gratuitas à população criadas em 1827, não dispunham de biblioteca e quando haviam se destinavam a consulta somente dos professores.

Acerca da extinção do acervo, o Marquês de Pombal teria alegado que não haviam regras claras e específicas, além da falta de unidade de critério para seleção das obras. Somado a isso teriam sido encontradas uma alta quantidade de obras consideradas proibidas nos conventos jesuítas, fatos que o levaram a unificar, em 1768, as censuras em vigor, a do Santo Ofício e Ordinário, pela igreja católica, e a do Desembargo do Paço, pelo poder civil. Foi então constituída a Real Mesa Censória, “com amplos poderes de fiscalização das bibliotecas públicas e particulares, e de todos os livros que entrassem no Brasil”. Logo depois, a rainha D. Maria I,

fez outra reforma instituindo a Real Mesa da Comissão Geral para Exame e Censura dos Livros. Essa mudança significou a retomada das três censuras anteriores: Santo Ofício, Ordinária e Desembargo do Paço (MAROTO, 2012, p. 47).

Durante as primeiras décadas do século XIX, a estratégia de controle e censura dos livros que circulavam no país, através do governo português tornou-se mais rígida, tendo como objetivo principal combater os sentimentos nativistas e separatistas contrários aos interesses da coroa (MAROTO, 2012).

Acerca dos movimentos nativistas no Brasil, Souza (2006) esclarece que não é possível pensar em um uníssono que possa abarcar aqueles que surgiram na época colonial. Foram na verdade vários movimentos que se constituíram em amplitudes regionais, oriundos de dinâmicas específicas. O autor explica que o sentimento presente nestes movimentos nativistas, não era em sua origem um sentimento nacionalista, pois ainda não existia entre nós essa ideia de Brasil como nação, apesar de ser essa a explicação ao termo – a de pertencer a uma nação. O nativismo regional no Brasil, representou muito mais uma aversão ao sujeito português do que ao reino de Portugal em si.

Explicações para este fato se devem a organização de dimensões políticas, pois os proprietários de terras estavam limitados a área que tinham sob seu controle, não havendo para Souza (2006, p. 4) evidências de que houvesse conexão com senhores de outras regiões. Em termos religiosos, a centralização em um só bispado foi aparente, visto que foi observado uma descentralização religiosa que se assemelhou ao modelo de divisão das terras. Além disso, não havia sequer a utilização da expressão “brasileiros” para designar o povo, pois esta era utilizada para fazer relação aos comerciantes de pau-brasil. O que havia eram “baianos, mineiros, paulistas, mazombos, mamelucos”, criando uma “confluência de identidades regionais (...) que situa a existência, durante a colônia, de uma Paulistanidade, de uma Pernambucanidade, de uma Mineiridade e de uma Baianidade”.

Em referência, por exemplo, as conjurações, mineira e baiana, movimentos nativistas que se destacaram na história, o autor indica que foram impulsionados por interesses e objetivos regionais, que não estavam ligados ao ideal de construção de uma nação, ou que pelos menos não tiveram tempo para alçar esse voo devido a pronta resposta repressiva da coroa portuguesa. A Guerra dos Mascates compreendeu, por sua vez, o protesto de uma elite patriarcal dominante que se sentiu prejudicada em relação a uma elite urbana de colonos portugueses que ascendia economicamente. Um movimento que se aproximou do real sentido da palavra nativista, talvez tenha sido o da expulsão dos holandeses da costa brasileira, porém, um nativismo em nome da coroa portuguesa e não em nome da nação Brasil, derivado de uma

“constatação que não implica, ainda, em necessidade de ruptura, que seria sinalizada apenas em rebeliões abortadas no final do século XVIII” (SOUZA, 2006, p. 11).

Tratado este ponto, voltemos aos fatos que mais se vinculam ao nosso objeto. De acordo com Santos (2010) e Maroto (2012), em 1810, após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, foi instalada a Biblioteca Real no Rio de Janeiro com obras trazidas por D. João VI, de Lisboa. Acervo com o tempo alargado mediante aquisições e pela doação de um exemplar de cada obra impressa na tipografia do reino, em cumprimento à Lei do Depósito Legal datada de 1808, válida até hoje no Brasil como forma de preservar a memória nacional e garantir o acesso ao patrimônio histórico, científico e cultural produzido pela coletividade.

Mudando de nome algumas vezes, a antiga Biblioteca Real, transformou-se em 1990 na Fundação Biblioteca Nacional ligada ao Ministério da Cultura. Concordante com dados coletados no site da própria fundação, seu acervo está estimado em 9 milhões de volumes, situando-se entre as dez maiores do mundo e a maior da América Latina pela UNESCO (BRASIL, 2024).

O texto de Santos (2010) e Ferraz (2014) situam a Biblioteca de Salvador, fundada em 1811, como a primeira biblioteca de caráter efetivamente público, pois muito embora a Biblioteca Real tenha sido fundada anteriormente, somente em 1824 tornou-se acessível para a população.

A vinda da família real fomentou a vida cultural no Brasil, pois foi justamente por conta desse fato histórico que se criaram o primeiro prelo, a Biblioteca Real, bem como as primeiras universidades. Contudo, o caráter elitista predominou, deixando as escolas primárias e secundárias desprovidas dos cuidados necessários. Até 1822, todos os livros editados no Brasil eram submetidos à censura portuguesa, pouco contribuindo para a disseminação de novas ideias que pudessem conscientizar a população acerca da condição de dependência e submissão na qual vivia a colônia. Some-se a isso, o fato, como já colocado, da grande massa de analfabetos no Brasil. Com a independência, a prática da censura foi minimizada, possibilitando a disseminação de novas tipografias e fundação de jornais, promovendo a propagação da informação e a criação de várias bibliotecas públicas no país, o que foi afirmado nos textos de Bortolanza (2019) e Maroto (2012).

Registra-se ainda o surgimento de bibliotecas populares ligadas a associação de operários imigrantes com o objetivo de alfabetizar e politizar trabalhadores. Nestas bibliotecas se organizavam diferentes atividades (palestras, peças teatrais, distribuição de jornais, folhetos e livros,) com a participação dos próprios operários, “cujos textos retratavam os problemas e as questões relacionadas ao trabalho e à vida cotidiana” (MAROTO, 2012, p. 52).

Portanto, no Império, a situação de um modo geral para a biblioteca mais retrocedeu do que avançou considerando a perda dos acervos e o desenvolvimento de um ensino elitista privilegiando uma minoria. Em seguida, temos a Primeira República, com o desenvolvimento de projetos ligados à leitura, mas ainda incipientes como política nacional. Somente com a efervescência dos anos 1920, em função das discussões sobre a necessidade de se criar no Brasil um sistema nacional de ensino com o objetivo de ampliar o acesso à educação, definir as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, além de propor currículos e métodos de ensino, muitas políticas educacionais foram sendo gestadas, fruto das intensas discussões da época (ROSA e ODDONE, 2006). E no bojo dessas políticas, as bibliotecas, e mais especificamente a biblioteca escolar começou a aparecer mais claramente.

4.1.1 Fatos e políticas que antecederam a criação da Lei n.º 12.244

A partir de 1930, ano que marca as transformações no cenário político, econômico, educacional e cultural brasileiro desenha-se finalmente algo mais concreto em direção a biblioteca. Pajeú e Almeida (2020), bem como Rosa e Oddone (2006) situam o Estado Novo, como marco histórico da criação do Instituto Nacional do Livro - INL, pelo Ministro Gustavo Capanema, em dezembro de 1937. O INL era responsável por organizar e lançar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, além de publicar obras de valor cultural, estabelecer bibliotecas públicas e fomentar o mercado editorial por meio de ações que visassem ampliar a produção de livros, melhorar sua qualidade e reduzir os custos de publicação no país. De acordo com os autores, a interferência do Instituto foi intensiva no período pós-64, censurando diversas publicações que comporiam o acervo das bibliotecas públicas.

Uma crítica feita às ações do INL recai sobre a mera distribuição de livros que não foi capaz de difundir nas comunidades práticas leitoras, e além disso, questionou-se ainda a sua atuação propensa ao privilégio de um “mercado livreiro” beneficiando a iniciativa privada. Mesmo assim, num contexto de repressão política em face da ditadura militar, sua criação deve ser considerada um marco importante para as bibliotecas públicas, assim como para os estudos da área de biblioteconomia, pois demandou a partir de sua criação, a necessidade de formação de recursos humanos especializados (ROSA e ODDONE, 2006, p. 4).

No final da década de 1960, foi criada a Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) cujo intuito era disseminar a literatura infanto-juvenil nas escolas brasileiras. A partir de ações como essa, a biblioteca escolar começou a ser reconhecida como um espaço de aprendizagem. Essa compreensão se consolidou nas décadas subsequentes, quando

pesquisas realizadas sobre bibliotecas escolares evidenciaram seu papel central no ensino do uso de fontes de informação, consolidando assim sua função pedagógica (PECEGUEIRO, 2021); (SANTOS e ALMEIDA, 2021). Na seção seguinte trataremos com mais detalhes dessa ideia da biblioteca como lugar de ensino e aprendizagem.

Em Bortolanza (2019) vimos que ainda na década de 60, mais precisamente em 1967 durante o regime ditatorial no Brasil foi fundado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que tinha como objetivo promover alfabetização funcional para adultos apoiando-se no tripé leitura, escrita e cálculo. Já na segunda república, outros programas e projetos foram criados para fomentar a leitura no Brasil, como o Projeto Ciranda de Livros e Programa Nacional Sala de Leitura na década de 80, além da criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (1985) e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PNIL (1992).

Em relação ao Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984 a 1986), verificamos que foi criado através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE com o objetivo de compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar salas de leitura. O programa operava em parceria com as secretarias estaduais de educação e com universidades, distribuindo livros e periódicos para alunos e professores. Depois do primeiro triênio o programa mudou de nome algumas vezes (CORDEIRO, 2018).

Mais políticas podem ser citadas, se não para a biblioteca propriamente dita, mas por sua relação com a leitura dentre as quais podemos apontar a Lei Rouanet (Lei 8.313 de 1991) por meio da qual foi criada o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) com a finalidade de captar recursos para o setor cultural. Algumas disposições preliminares dessa lei permitem fazer essa relação com a biblioteca de algum modo, em função da previsão de incentivo a projeto culturais, incluindo livros de cunho literário, artístico ou humanístico. De acordo com Rosa e Oddone (2006) essa lei recebeu várias críticas com relação à sua eficácia e por atuação concentrada nas Regiões Sul e Sudeste do país.

Seguindo nas políticas educacionais, temos em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN, que segue em vigência oferecendo suporte normativo para ações voltadas ao desenvolvimento de práticas leitoras no país. Aqui podemos destacar mais recentemente o inciso XI²¹ que estabelece como compromisso a garantia de “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. Ressalta-se que nem o texto da LDBEN de 1996 e nem os

²¹ Incluído pela Lei 14.407 de 2022.

textos anteriores (LDBEN Lei nº 4.024/61 e a LDBEN Lei nº 5.692/71) trouxeram referência específica à biblioteca escolar (BRASIL, 2024).

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs²² definidos em 1997, a biblioteca escolar surge “como um espaço propício à preservação da cultura e fundamental para desenvolver o gosto pela leitura” (Araújo e Silva, 2018, p. 24). Este documento traduziu o esforço do Estado brasileiro em construir um currículo uniforme para a educação nacional, definindo um conteúdo mínimo a ser oferecido em todas escolas do país.

O PNLD intitulado Programa Nacional do Livro e do Material Didático atualmente está regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e Decreto 9.099/2017 cujo objetivo se destina a avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos e demais materiais de apoio à prática educativa para toda a rede pública de ensino básico do país. Segundo dados colhidos no site oficial do programa seus objetivos são: aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica; garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor e apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2024).

Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE instituído pela Portaria Ministerial nº 584, cujo propósito era garantir que alunos e professores tivessem acesso à informação, promovendo a leitura e o desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas de ensino fundamental. Através desse programa, formaram-se os acervos das bibliotecas escolares, compostos por obras de referência, literatura e materiais de apoio à formação docente, sendo sua seleção realizada por meio de um edital previamente publicado e que contempla três ações: PNBE Literário, PNBE Periódicos e o PNBE do Professor (PAIVA e BERENBLUM, 2009).

Goulart *et al.* (2022), salienta que a partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa PNLD Literário, com a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários.

²²Conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O objetivo dos PCNs era orientar a elaboração e execução dos currículos nas escolas do país, como uma ação resultante da participação do Brasil, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários do referido documento (Brasil, 1993).

A criação do PNBE certamente foi um marco importante para as bibliotecas escolares, pois contou desde sua criação com importantes investimentos executados por ocasião da produção e distribuição de livros para todo o país. Contudo, para muitos pesquisadores, o foco na distribuição de acervo limitou em muito o potencial da biblioteca dentro da escola, contrariando as discussões que vinham sendo gestadas na perspectiva de entendê-la como espaço de aprendizado e estímulo à leitura. Santos e Almeida (2021) salientam que a construção do acervo por si só não responde às outras necessidades informacionais da comunidade escolar e que ao centrar somente neste aspecto reduz-se a biblioteca a uma sala de leitura que, sem a presença de um bibliotecário acaba por desvalorizar este profissional, minando sua relevância dentro da escola.

Por sua vez, a Política Nacional do Livro, através da Lei 10.753 em 2003, criou instrumento legal autorizando o Poder Executivo a elaborar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura. Neste mesmo ano cria-se o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM que segue a mesma lógica de distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental do PNLD. Outras políticas identificadas na literatura consultada, incluem o Programa Fome do Livro (2004) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL (2006), de acordo com Rosa e Oddone (2006) e Maroto (2012).

4.1.2 O Manifesto da IFLA/Unesco e a Avaliação Diagnóstica do PNBE

Em nossas buscas, observamos no site da Fundação Biblioteca Nacional que o Brasil é membro da International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA, tendo sediado inclusive o Escritório Regional para a América Latina e Caribe entre os anos de 1990 e 2011. A referida federação constitui-se como uma organização independente, internacional, não governamental e sem fins lucrativos, que promove os interesses de bibliotecas e associações de informação, bibliotecas e serviços de informação, bibliotecários e as comunidades que atendem em todo o mundo, fundada em 1927 com sede na Holanda (IFLA, 2024).

De acordo com o Manifesto da IFLA publicado em 2000/UNESCO²³ para Bibliotecas Escolares, estas devem ser “geridas de acordo com uma política estruturada com clareza” e esta política por sua vez, “deve ser traçada tendo em conta orientações a que se subordina e as necessidades da escola, e deve refletir o seu *ethos*²⁴, as suas finalidades e os seus

²³ Em 2022 houve o lançamento do Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Pública.

²⁴ De acordo com o texto do Manifesto, o termo “ethos” adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência;

objetivos, tanto quanto a sua realidade”. Além disso, “tornar-se-á exequível se toda a comunidade escolar apoiar e contribuir para as finalidades e objetivos nela definidos” (IFLA/UNESCO, 2000, p. 3).

Indicava ainda o referido Manifesto, os elementos necessários para que o trabalho das bibliotecas tenha êxito e sucesso: financiamentos e orçamento (dotação orçamental), condições físicas, recursos, organização, pessoal, utilização da biblioteca e promoção, ressaltando a imprescindível relação de cooperação entre professor e bibliotecário. (IFLA/UNESCO, 2000).

Sobre o bibliotecário apontou que é o “elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar”, logo presume-se que assume juntamente com os professores função educativa no processo de aprendizagem dos estudantes, atuando de forma a “contribuir para a missão e para os objetivos da escola” (IFLA/UNESCO, 2000, p. 03).

Diante do exposto, o documento tornou-se, desde a sua publicação, um marco para a profissão do bibliotecário, uma vez que o coloca como ator fundamental para atingir os objetivos educacionais trabalhando em conjunto com a comunidade escolar. Neste sentido, impunha-se para os países membros da IFLA, a necessidade de valorização desse profissional de forma a contribuir com a construção de um perfil inovador, acompanhando o avanço das tecnologias da informação e comunicação, com habilidades no manuseio de informações em diversos formatos e foco no aperfeiçoamento contínuo (NUNES e SANTOS, 2020).

Além disso, o Manifesto também ressalta que a política da biblioteca em cada país, “deve ser escrita com tanto envolvimento quanto possível, com tantas consultas quantas forem praticáveis, e deve ser partilhada de forma tão alargada quanto possível na sua forma impressa”, construída “em colaboração com a equipa docente e os gestores educativos” (IFLA/UNESCO, 2000, p. 4).

No Brasil ocorre que, buscando colher subsídios que pudessem auxiliar as decisões sobre uma política nacional para formação de leitores e em atendimento a uma exigência do Tribunal de Contas da União foi iniciada em 2005 e concluída 2006, uma Avaliação Diagnóstica do Programa PNBE.

O principal objetivo da pesquisa era “conhecer, a partir de amostra estatística, concepções e sentidos de livro, leitura, escrita, biblioteca que circulam na prática escolar,

por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real.

expressos pelos sujeitos atuantes nas escolas públicas”. Outro objetivo que se buscou alcançar com a pesquisa dava conta de “conhecer as práticas escolares e os impactos produzidos pelo programa ao distribuir obras literárias individuais e coletivas e como isso se expressava nas práticas pedagógicas desenvolvidas” (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 3).

Essa avaliação contou com financiamento da Unesco e foi realizada pelo Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Básica por amostragem em oito Estados do país²⁵, abrangendo 19 municípios (PAIVA e BERENBLUM, 2009), dentre eles o Estado do Ceará, com 17 escolas em Fortaleza e 15 em Caucaia. A pesquisa colheu dados em escolas das cinco regiões do País, referente ao ano de 2003 junto ao INEP. Em linhas gerais, todas as regiões apresentaram percentual inferior a 50% de escolas com bibliotecas (BRASIL, 2008).

A partir da investigação realizada constatou-se a dificuldade dos professores para trabalhar com os livros distribuídos; a ausência quase total de formação profissional que oportunizasse a reflexão sobre a prática pedagógica e as diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita; os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para dedicar-se à leitura. Além disso, foi identificado precariedade quanto ao sentimento de pertencimento com o espaço da biblioteca (PAIVA e BERENBLUM, 2009).

Um aspecto que a avaliação mostrou refere-se ainda à concepção de biblioteca, geralmente relacionada a estrutura física sem estabelecer relação com os projetos de incentivo à leitura. Acrescente-se a verificação de uma compreensão limitada quanto a finalidade social da biblioteca dentro das escolas, “remetendo-se a enfoques unicamente didáticos, simplistas e alienadores”. Também foi identificada notória fragilidade quanto ao aspecto da infraestrutura física, demonstrado pouca ou nenhuma prioridade para o espaço da biblioteca, frequentemente transformado em sala de aula quando havia a necessidade de expansão de matrícula ou utilizada como depósito para simples alocação dos livros recebidos do programa (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 13).

Em consonância com resultados apresentados no relatório da avaliação, a cidade de Fortaleza no ano de 2003, contava com 422 unidades escolares, entre educação infantil e ensino fundamental. Desse total, a informação obtida é de que a rede municipal contava com 169 bibliotecas, o que indicava menos de 50% das escolas com biblioteca (BRASIL, 2008, p. 42).

Por fim, salienta-se no relatório a ausência de profissional bibliotecário e a falta de formação para os responsáveis encontrados nas bibliotecas visitadas em todas as regiões,

²⁵ Na Região Norte: Pará; na Região Nordeste: Bahia, Ceará e Sergipe; na Região Centro-Oeste: Goiás; na Região Sudeste: Espírito Santo e Minas Gerais e na Região Sul: Rio Grande do Sul (Brasil, 2008).

geralmente professores de sala regular readaptados da função por problemas de saúde. Ressalta-se ainda na avaliação, o desafio presente em função das discontinuidades de gestão que não favoreceu a circulação de informação acerca do objetivo e características do programa (PAIVA; BERENBLUM, 2009).

Por outro lado, como aspectos positivos verificados na avaliação diagnóstica estão a qualidade dos livros enviados para as escolas (na percepção dos avaliadores), além do depoimento dos sujeitos pesquisados de que o programa contribuiu para aumentar o interesse dos estudantes, indicado por visitas mais frequentes à biblioteca ou salas de leitura, ainda que se fizesse necessário mais tempo e investimento em novas avaliações para acompanhamento dos resultados encontrados (BRASIL, 2008).

Este quadro revelado pela avaliação diagnóstica do PNBE realizada em 2005/2006 apontou inúmeras fragilidades, ao mesmo em que sinalizou para os avaliadores, a importância da continuidade do programa, sobretudo nas comunidades mais vulneráveis, tendo em vista a relevância social para os estudantes que têm na escola, na maioria das vezes, a única oportunidade de contato com o conhecimento sistematizado e o acesso ao patrimônio cultural produzido.

Percebe-se que o Manifesto da IFLA, referência para a formulação e avaliação de políticas voltadas para as bibliotecas escolares em vários países, pouco impactou as ações no Brasil, pelo menos na prática, haja vista os resultados da Avaliação Diagnóstica (BRASIL, 2008).

Se não na prática, pelo menos alguma tentativa de se desenhar uma política para as bibliotecas escolares apareceu no cenário nacional. Apresentado no dia 14 de setembro de 2000, ou seja, na mesma época em que foi lançado o Manifesto da IFLA, a principal proposta de legislação referente à biblioteca escolar foi aquela que iniciou pela publicação do Projeto de Lei 3.549/2000 (NEVES e AGUIAR, 2017).

Consultando o texto dessa PL apresentado pela deputada Esther Pillar Grossi temos que: Art. 2º Entenda-se como Bibliotecas Escolares a coleção de livros, materiais videográficos e documentos congêneres para estudo, consulta e leitura recreativa, considerando, como acervo mínimo, quatro livros por aluno matriculado (BRASIL, 2000, p. 212).

Apesar de apresentar um conceito limitado para a biblioteca, como mera “coleção” a PL previa a desafiadora proposta de manutenção e preservação de bibliotecas escolares em todas as unidades de ensino da Federação; indicava também aos sistemas de ensino a responsabilidade pela ampliação mínima do acervo, orientação quanto a guarda, conservação,

organização e funcionamento. Previa ainda a supervisão das bibliotecas por bacharéis em Biblioteconomia e a responsabilidade da União, através dos Ministérios da Educação e Cultura, prestar orientação relativa ao acervo e também distribuir obras que atendessem a todas as áreas de estudo (BRASIL, 2000).

Na justificativa da PL, a deputada enfatizava: “A nada chegaremos como pessoas e como nacionalidade, sem conhecimentos, que se fundamentam, ampliam e renovam, pela informação. E acrescenta: “Cabe a esta geração a responsabilidade de criar uma biblioteca em cada escola, em todos os recantos geográficos e em todos os ‘Brasis’” (BRASIL, 2000, p. 212). Veremos que o argumento da deputada, por mais enfático que tenha sido em suas palavras conclamando a adesão dos legisladores, não teve a adesão pretendida.

Neves e Aguiar (2017) salientam ainda que, em 2008 o deputado federal Sandes Junior, apresentou projeto de Lei 3.044/2008 propondo a alteração da LDB 9.394/96 para instituir a obrigatoriedade de criação e manutenção de bibliotecas escolares em todas as instituições públicas de ensino, uma vez que o texto das Diretrizes não trazia nenhuma referência à biblioteca escolar, muito menos como ambiente de aprendizagem. Sobre esta PL, Pereira, Cola e Costa (2021, p. 10) dizem que “mesmo com todas as evidências de uma melhora real para a educação, o projeto de lei foi arquivado, por falta de movimentação e de interesses dos legisladores’.

4.1.3 A experiência do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares – SIMBE

Ao tomar como referência os dados colhidos em Paes *et al.* (2013), foi também em 2008, buscando movimentar-se em relação ao Manifesto da IFLA, que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza instituiu o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores – SIMBE, tendo como propósito primordial o desenvolvimento da formação de leitores. Estavam envolvidas nas ações do referido sistema 258 escolas da rede municipal.

O Sistema foi criado através da Portaria n.º 217-A de 18 de novembro de 2009 e regulamentado pela portaria n.º 32/2012, cabendo a Secretaria Municipal de Educação (SME), coordenar seu desenvolvimento. O projeto SIMBE que derivou da criação do Sistema, era formado por técnicos em educação da SME e das Secretarias Executivas Regionais (SER), por bibliotecários, e estagiários dos cursos de Biblioteconomia, Pedagogia e Letras da Universidade Federal do Ceará (PAES *et al.*, 2013).

Como objetivos presentes na proposta do SIMBE estavam: a valorização das bibliotecas escolares enquanto espaços de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento

pleno das escolas; a revitalização do funcionamento das bibliotecas escolares; a orientação dos espaços e acervos; criação de novas bibliotecas escolares e a integração do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ao SIMBE (PAES *et al*, 2013).

Dentre as atividades periódicas realizadas pelos professores responsáveis pelas bibliotecas participantes do projeto estavam a contação de histórias, roda de leitura, dramatizações, leitura de imagens, narrativa com auxílio de gravuras, dobradura, rádio escola, confecção e apresentação de teatro de sombras e de fantoches. Tais atividades eram realizadas na própria biblioteca escolar, e, por vezes, em outros espaços disponíveis, como: no pátio, salas de aula, laboratório de informática, estendendo assim, as ações da biblioteca a outros espaços da escola. Constava ainda como atividade do projeto o empréstimo de livros, consultas bibliográficas e atendimento às turmas da escola. Ressalta-se que os professores também participavam de encontros formativos, mediados pela equipe técnica e pedagógica que coordenava o projeto (PAES *et al*, 2013).

Na busca por mais detalhes sobre o SIMBE, entramos em contato com a SME pelo Portal e-Sic Fortaleza (Serviço Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão) em outubro de 2024. A resposta recebida foi de que não haviam dados sobre o referido programa. Em conversa com alguns professores e técnicos atuantes na rede há vários anos, foi relatado que o programa foi descontinuado em função da mudança de gestão municipal em 2013.

Enquanto o SIMBE estava em execução em Fortaleza e passados, praticamente, dez anos de tramitação da PL 359/2000, a Câmara dos Deputados resolve aprovar a Lei 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino no país. Sobre esta Lei, trataremos nas seções seguintes discorrendo sobre seu teor e suas implicações.

4.1.4 Fatos e políticas que sucederam a Lei n.º 12.244

No âmbito internacional, as reflexões continuam a fluir, pois em 2015, a Federação atualizou as orientações para bibliotecas escolares, ao lançar o documento “Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar”²⁶ com o objetivo de apoiar “o desenvolvimento e a melhoria das bibliotecas escolares de diferentes maneiras, em diferentes regiões”. Este documento afirma que todas as bibliotecas devem partilhar de um único objetivo: “o reforço do ensino e aprendizagem para todos” (IFLA, 2015, p. 15-16), definindo-a como:

²⁶ A primeira versão das Diretrizes havia sido lançada em 2002 pelo Comitê Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares e Centro de Recursos da IFLA.

um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2015, p. 19).

O documento aborda dentre outros aspectos, as principais características que distinguem a biblioteca escolar: ter um bibliotecário escolar qualificado com educação formal em biblioteconomia escolar; disponibilização de uma coleção diversificada, física e digital de qualidade; ter uma política explícita e um plano de crescimento e desenvolvimento contínuo, cujo papel primordial é atuar como um “centro de ensino e aprendizagem que fornece um programa educativo integrado nos conteúdos curriculares” (IFLA, 2015, p. 20-21).

Recomenda que a “biblioteca escolar deve ser gerida dentro de um quadro político estruturado de forma clara”, observando que seu projeto deve ser “partilhado amplamente em toda a comunidade escolar e dar lugar a uma discussão aberta”, além de deixar claro que a “biblioteca é para todos”, e que, portanto, o seu planejamento “exige a participação ativa do bibliotecário escolar em conjunto com os diretores, professores e alunos” (IFLA, 2015, p. 27).

Para tanto, “é necessária uma dotação orçamental adequada, tendo em conta a realidade local”, com vistas a suprir as necessidades de material e de pessoal. As diretrizes ainda preveem a possibilidade de haver na biblioteca assistentes para o bibliotecário, bem como voluntários, mas estes “não devem trabalhar como substitutos do pessoal remunerado da biblioteca”. Essa possibilidade deve se basear em funções de apoio acordadas que dão um enquadramento formal para o envolvimento em atividades da biblioteca, com a supervisão do bibliotecário escolar (IFLA, 2015, p. 28).

Por fim, enfatizamos no texto das diretrizes da IFLA, a importância que é dada a avaliação da implementação de programas e serviços de bibliotecas escolares:

a avaliação pode destinar-se à tomada de decisões ou à resolução de problemas (prestação de contas); também pode influenciar o que as pessoas pensam sobre a biblioteca escolar e a obtenção de apoio para a mesma (preocupações de transformação). O processo de avaliação pode ajudar a determinar o caminho a seguir e também inspirar a criação de novas perspectivas para a biblioteca escolar no futuro (IFLA, 2015, p. 54).

Acerca deste ponto, desejamos que este trabalho sirva ao início ou continuidade de uma reflexão sobre o sentido, o papel e a importância das bibliotecas escolares na rede de Fortaleza.

Continuando nosso percurso, identificamos que, em 13 de junho de 2018 foi instituído a Política Nacional de Leitura e Escrita, através da Lei nº 13.696/2018, como

estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público (BRASIL, 2024).

Em setembro de 2024, foi assinado pelo presidente Lula da Silva um decreto que regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Na ocasião, o Ministro da Educação, Camilo Santana, autorizou o novo edital do PNLD Equidade ligado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), suplementando verbas para a compra de acervos literários do PNLD Educação Infantil. O novo decreto prevê o fortalecimento de ações integradas entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para fomento da leitura. A regulamentação também trata da construção de um novo Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) com vigência prevista para os anos de 2025 até 2034 (BRASIL, 2024).

Antes de seguir para a sessão seguinte, na qual nos debruçaremos sobre a Lei 12.244/2010, realçamos outras políticas que orientam as redes de ensino em todo o País, às quais também recorreremos para buscar situar o lugar da biblioteca: o Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O PNE vigente fixa as metas educacionais a serem atingidas em regime de colaboração pela União, Estados e Municípios no decênio 2014-2024²⁷(Brasil, 2024). Já a BNCC é um documento que tem por objetivo nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Verificamos na Base Nacional Comum Curricular, em consonância com Campello (2024, p. 29-30), que existe uma preocupação recorrente em vários pontos que se referem ao desenvolvimento de habilidades informacionais por parte dos estudantes, em todas as etapas e níveis de ensino. “Primeiro, no sentido de que os alunos valorizem o conhecimento registrado presente nas bibliotecas e em outras instituições depositárias”. E segundo, “que os alunos aprendam a pensar como pesquisadores”. Este aprendizado se relaciona, por exemplo, de forma muito clara com a segunda competência geral que visa “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem próprias das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2018, p. 9).

²⁷ O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). Fonte: Agência Senado, 2024 disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025>. Acesso em 19 out. 2024.

No entanto, a BNCC não coloca, como imaginamos encontrar, a biblioteca escolar em lugar de destaque para contribuir com o processo educativo dos estudantes, o que achamos preocupante, uma vez que este é um documento norteador das políticas estaduais e municipais em todo o país.

Silva e Cunha (2016, p. 11), por sua vez, se propuseram a fazer uma análise acerca do papel da biblioteca escolar e do bibliotecário no contexto do PNE 2014-2024. Identificaram que das 20 metas contidas no Plano, pelo menos duas se relacionam claramente com a biblioteca escolar (Metas 6 e 7), reforçando inclusive a presença do bibliotecário como mediador da leitura. Na opinião dos autores, a biblioteca assume no contexto do Plano um papel educativo, que incentiva o desenvolvimento de “competências em informação e a formação de leitores”. Contudo, apesar de verificarem boas perspectivas de legitimação das bibliotecas no contexto escolar, lamentavam a negligência dos governantes com relação a estes espaços ao mesmo em que alimentavam na Lei 12.244 a esperança por melhorias.

Antes de seguirmos para a análise da Lei n.º 12.244 deixaremos aqui um quadro, resumo das principais políticas citadas neste trabalho, que julgamos mais se relacionam com a ação das bibliotecas (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Políticas para Leitura e Biblioteca no Brasil

Leis/ Programas Projetos	Ano	Objetivo
Instituto Nacional do Livro – INL	1937	Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país.
Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil – FNLIJ	1967	Disseminar a literatura infante-juvenil na escola brasileira.
Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	1985	Melhorar a realidade da leitura no país. Disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.
Projeto Ciranda de Livros e Programa Nacional Salas de Leitura	Década de 80	Distribuir acervo literário destinado ao público infante juvenil e à formação de recursos humanos (professores e bibliotecários)
Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER	1992	Promover a valorização da leitura e contribuir com o aumento do número de leitores no Brasil.
Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE	1997	Distribuir obras literárias, didáticas, revistas e periódicos para as escolas públicas do Brasil
Política Nacional do Livro	2003	Autorizar o Poder Executivo a elaborar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura
Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM	2003	Distribuir livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País.
Programa Fome do Livro	2004	Democratizar o acesso ao livro e à leitura. O programa tinha como objetivo principal instalar mais de 1 mil bibliotecas públicas no Brasil até 2006

Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL	2006	Elaborar diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro.
Lei 12.244	2010	Universalizar as bibliotecas escolares em todas as unidades de ensino do País.
Política Nacional de Leitura e Escrita	2018	Fortalecer o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, no âmbito do Sistema Nacional de Cultura, promovendo as demais políticas de estímulo à leitura e ao conhecimento
Decreto que regulamenta o Política Nacional de Leitura e Escrita	2024	Fortalecer ações integradas entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para fomento da leitura.

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa.

Observa-se que desde a primeira lei nacional referente a bibliotecas públicas em 1937, passaram-se mais de setenta anos para termos uma exigência expressa quanto à obrigatoriedade de bibliotecas em todas as escolas públicas e privadas no Brasil.

4.1.5 Repercussões e Transformações - da Lei n. 12.444/2010 a Lei n. 14.387/2024

Tão curto quanto os esforços históricos em favor da biblioteca escolar no Brasil, foi o texto da lei que tramitou por dez anos antes de ser aprovada e constituir-se como uma política de amplitude nacional. Por isso, cremos que não fatigará o leitor observar seus quatro artigos:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2010, s. p.)

No mesmo ano de publicação da Lei 12.244/2010, o Conselho Federal de Biblioteconomia com a colaboração do GEBE (Grupo de Estudos em Pesquisa Escolar) da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação da professora Bernadete Campello, lançou um documento intitulado “*Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento Parâmetros para bibliotecas escolares*”. Este material foi elaborado a partir da concepção de

biblioteca como lugar de aprendizagem, tomando como referência ainda um estudo diagnóstico das bibliotecas brasileiras em todas as regiões (CAMPELLO, 2024).

O documento tinha como objetivo tornar-se um referencial para as bibliotecas escolares reunindo parâmetros a serem observados tomando por base um conjunto de indicadores agrupados em dois níveis: básico e exemplar. Seis aspectos estão contemplados nesse referencial: espaço físico; acervo; computadores com acesso à internet; organização do acervo; serviços e atividades; pessoal. Além dos indicadores o documento disponibiliza um instrumento de avaliação que permite à cada biblioteca analisar e avaliar seu trabalho a partir dos referenciais propostos, sendo inclusive uma oportunidade para ampliá-los (CFB/GEBE, 2010).

No Quadro 4 sintetizamos os indicadores propostos no documento para o nível básico, sendo estes considerados como um ponto de partida, servindo para orientar as escolas que desejassem criar sua biblioteca ou reformular espaços que já existiam (CFB/GEBE, 2010).

Quadro 4 – Indicadores básicos para as bibliotecas conforme parâmetros do CFB/2010

Indicadores	Nível Básico
Conta com espaço físico exclusivo, acessível a todos os usuários.	Área de 50m ² até 100m ²
Possui assentos para acomodar usuários	Assentos suficientes para acomodar uma classe inteira, além de usuários avulsos
Conta com ambiente para serviços técnicos e administrativos:	Um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s)
Conta com acervo de livros compatível com o número de alunos.	A partir de um título por aluno
Computadores ligados à internet são usados na biblioteca como fonte de informação, complementando o acervo.	Pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem
O acervo é organizado para permitir que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez.	O catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto
A biblioteca oferece serviços regularmente	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa;
A biblioteca conta com bibliotecário responsável e funcionários para atendimento aos usuários em todos os turnos em que a escola está aberta.	Um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas (nos casos em que a biblioteca faz parte de um sistema/rede que reúne várias bibliotecas),

	além de pessoal auxiliar em cada uma das bibliotecas, em cada turno.
--	--

Fonte: Parâmetros para bibliotecas escolares (CFB/GEBE, 2010).

Segundo Campello (2024) os parâmetros construídos em 2010 pelo GEBE e formalizados em 2011 através da Portaria CFB nº 119/2011, foram revogados em 2020 pela Portaria CFB nº 220/2020, através do qual foram propostos “novos” parâmetros com padrões genéricos, significando um retrocesso diante do que vinha sendo discutido anteriormente, inclusive no âmbito do próprio CFB.

No momento, não nos aprofundaremos nos pormenores dessa discussão, porém ao ler o documento, concordamos quanto a generalização das recomendações propostas, que claramente tomaram por base a contribuição do GEBE. Tais generalizações pensamos, são negativas, pois permitem diferentes interpretações que podem ser prejudiciais a um atendimento de qualidade. Ademais, salientamos que o GEBE/UFMG tem desenvolvido relevantes estudos sobre o tema da biblioteca escolar, tornando-se referência para muitos autores que encontramos em nossas pesquisas.

Sobre a Portaria do CFB nº 220/2020 foi inserido o seu texto na íntegra nos Anexos deste trabalho, assim como incluímos nas referências o acesso os Parâmetros construídos pelo GEBE em 2010 para possíveis consultas. Não o inserimos totalmente devido ao número de páginas.

Campello *et al.* (2016), no intuito de averiguar as reações à promulgação da Lei 12.244, analisou juntamente com outros pesquisadores, diferentes artigos científicos produzidos entre os anos 2010 e 2014.

A pesquisadora apontou que a Lei 12.244/2010, cujo cerne dispunha sobre “a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País” (Brasil, 2010) foi resultado de um esforço da classe bibliotecária, através do Conselho Federal de Biblioteconomia, que há muito tempo vinha denunciando a falta de bibliotecas nas escolas e a precariedade das poucas que existiam (CAMPELLO *et al.*, 2016).

Identificou ainda nos textos revisados, dentre alguns autores, uma visão otimista em face da perspectiva de qualidade, sinalizada pela obrigatoriedade expressa acerca da presença de um bibliotecário na escola, representando assim um avanço em relação ao Manifesto da IFLA. Outros autores, porém, não se animaram, mostrando-se céticos em relação a possíveis mudanças que a lei poderia trazer, em razão do conceito limitado de biblioteca

escolar que se apoiava apenas no aspecto quantitativo da coleção, desprestigiando uma visão mais qualitativa (CAMPELLO *et al.*, 2016).

Pecegueiro (2021), além de Santos e Almeida (2021) concordam com esta percepção ao salientarem que na contramão de uma compreensão mais ampla da biblioteca como ambiente de aprendizagem, que vinha sendo gestada entre os pesquisadores, o texto mostrava-se arcaico e limitante, contribuindo para uma visão reducionista e pouco favorecedora de processos educativos criativos e emancipatórios.

Sobre o acervo observa-se o quantitativo previsto de livros por aluno, que antes na PL 3.549/2000 seria de quatro, passou a ser de um por aluno.

No que tange ao Art. 1º que versa sobre o cerne da lei, ou seja, a universalização das bibliotecas, localizamos em nossas pesquisas no site da Associação dos Membros do Tribunal de Contas do Brasil – ATRICON, uma notícia divulgando o resultado de um levantamento baseado no Censo Escolar de 2023, sobre a situação das bibliotecas escolares no Brasil. De acordo com dados colhidos no site da associação, 48% das escolas públicas brasileiras²⁸ possuem bibliotecas ou sala de leitura (ATRICON, 2024), indicado no Quadro 5.

Quadro 5 – Existência de Biblioteca ou Sala de Leitura em Escolas Públicas

Com Biblioteca ou Sala de Leitura	Sem Biblioteca ou Sala de Leitura
66.570 (48%)	71.344 (52%)

Fonte: Atricon (2024)

A pesquisa da Atricon também mostrou o quantitativo de escolas com biblioteca ou sala de leitura por Estado. No caso do Ceará, especificamente, pelo visto no quadro abaixo, o levantamento mostrou que existem 3.594 escolas com biblioteca ou sala de leitura, representando um percentual de 61% do total. E são 2.340 escolas desprovidas do equipamento, o que representa um percentual de 39% das escolas do Estado (ATRICON, 2024), conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Escolas Públicas com Biblioteca e Bibliotecário, por Estado

UF	Com Biblioteca ou Sala de Leitura	Sem Biblioteca ou Sala de Leitura
SP	10.205 (54%)	8.801 (46%)
BA	4.133 (31%)	9.037 (69%)

²⁸ São consideradas as escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais e federal presentes no Censo Escolar 2023 (Atricon, 2024).

MG	8.315 (69%)	3.663 (31%)
RJ	4.781 (70%)	2.007 (30%)
MA	2.083 (20%)	8.242 (80%)
PA	2.680 (28%)	6.998 (72%)
RS	5.190 (72%)	2.048 (28%)
PR	4.574 (62%)	2.818 (38%)
PE	2.912 (50%)	2.943 (50%)
CE	3.594 (61%)	2.340 (39%)
SC	2.873 (55%)	2.326 (45%)
AM	1.239 (24%)	3.857 (76%)
PB	1.658 (44%)	2.110 (56%)
GO	2.227 (63%)	1.298 (37%)
PI	1.183 (32%)	2.520 (68%)
RN	1.540 (57%)	1.184 (43%)
ES	1.312 (49%)	1.352 (51%)
AL	913 (39%)	1.457 (61%)
MT	1.245 (55%)	1.024 (45%)
SE	528 (33%)	1.052 (67%)
MS	670 (49%)	684 (51%)
TO	706 (50%)	713 (50%)
AC	282 (19%)	1.194 (81%)
DF	630 (89%)	81 (11%)
RO	558 (53%)	496 (47%)
RR	213 (25%)	632 (75%)
AP	326 (41%)	467 (59%)
Brasil	66.570 (48%)	71.344 (52%)

Fonte: Atricon (2024).

Analisando o Quadro 6 - Escolas Públicas com Biblioteca e Bibliotecário, por Estado, observa-se que o DF tem 630 escolas, representando 89% do total, o maior percentual de escolas com biblioteca ou salas de leitura. Mas, em números absolutos é São Paulo e Minas Gerais que dominam com 10.205 e 8.315, respectivamente. Mostrando a desproporcionalidade no acesso a biblioteca em todo o país. O Acre é o estado da federação com o maior número de escolas sem bibliotecas ou salas de estudos, percentualmente, ou seja, 81% delas. E em números absolutos o estado com o número maior de escolas sem bibliotecas é a Bahia, onde 9.037 (69%) escolas não têm nem salas de leitura.

A partir desse quadro, é possível constatar a desigualdade social entre as Regiões Norte e Nordeste do país, com os piores índices, frente as regiões Centro-Oeste e Sudeste, que têm melhores e maiores índices de acesso à leitura e biblioteca.

Salientamos que o relatório disponibilizado não apresenta dados detalhados por município, sobre os quais nos debruçaremos na próxima etapa do nosso percurso, buscando os pormenores em Fortaleza, onde nossa pesquisa se situa, haja vista que o Art. 3º da Lei 12.244, determina que os sistemas de ensino de todo o país devem fazer esforços progressivos para alcançar a universalização.

De todo modo, considerando os resultados de todos os níveis das esferas governamentais, é possível concluir que a determinação de universalização das bibliotecas ainda estava longe de alcançar seu objetivo como determina a lei, e que, além disso, as etapas mais básicas são as mais prejudicadas, segundo dados apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Existência de Biblioteca ou Sala de Leitura em Escolas Públicas, por Rede de Ensino

Rede de Ensino	Com Biblioteca ou Sala de Leitura	Sem Biblioteca ou Sala de Leitura
Municipal	41.700 (39%)	65.725 (61%)
Estadual	24.176 (81%)	5.607 (19%)
Federal	694 (98%)	12 (2%)
Total	66.570 (48%)	71.344 (52%)

Fonte: Atricon (2024).

Neste Quadro 7 podemos observar que na esfera federal o percentual estava bem próximo de alcançar a totalidade com 98% das unidades de ensino contempladas com biblioteca ou sala de leitura. No caso dos Estados, o percentual é um pouco menor em relação a esfera federal, mas muito superior aos municípios que somam apenas 39% das escolas com biblioteca ou sala de leitura. Salienta-se que à época do levantamento (2023) faltavam apenas um ano para encerramento do prazo estabelecido a para universalização.

Outro ponto muito questionado na Lei 12.244 refere-se a falta de definição de responsabilidades e sanções por ocasião de seu descumprimento. Além disso, identifica-se a omissão de marcos regulatórios e a indefinição de recursos materiais e humanos (CAMPELLO *et al.*, 2016).

Some-se a isso a fragilidade identificada em relação a mobilização social, por ocasião do contexto de sua promulgação que contou somente com a classe bibliotecária. Segundo Campello *et al.* (2016), a biblioteca escolar não chega, na percepção dos autores revisados a se constituir como um problema público, portanto, não entra na agenda política dos governos. O não envolvimento de outros grupos sociais, como pais e professores na discussão,

revelou a falta de clareza quanto ao papel da biblioteca na escola, funcionando apenas como um símbolo para a sociedade.

Bem recentemente, em um intervalo que ultrapassa outra década da saga das políticas educacionais, como as relativas às bibliotecas escolares, desde a Lei 12.244 de 2010, foi promulgada pelo presidente Lula da Silva, a Lei 14.837 no dia 08 de abril de 2024, alterando a Lei n.º 12.244/2010 que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares – SNBE” (BRASIL, 2024).

De acordo com a nova norma, o conceito passa a vigorar com a seguinte redação: “Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo”, dentre outras providências (BRASIL, 2024). Neste ponto percebemos clara diferença em relação ao conceito anterior de mera coleção, presente na Lei 12.244, o que faz aumentar as expectativas para a valorização do potencial da biblioteca dentro da escola.

A nova norma também especifica os objetivos da biblioteca escolar:

- I – disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (BRASIL, 2024).

Percebe-se que no texto renovado da Lei n.º 12.244 há um esforço de demarcar o papel da biblioteca escolar na garantia dos objetivos e direitos de aprendizagem, alinhando-se a linguagem presente na Base Nacional Comum Curricular, muito embora a própria BNCC não lhe dê a devida atenção.

Na próxima subseção, faremos aproximações com as contribuições que vêm sendo oferecidas por estudiosos da biblioteca escolar acerca de seu papel e importância para o processo educativo desenvolvido pelo professor.

4.2 O papel pedagógico e político da biblioteca escolar

Na 1ª Conferência da série "A educação e a biblioteca" realizada no DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público, em 05 de julho de 1944, o professor normalista Manoel B. Lorenço Filho (um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros de 1922)

fez um discurso que até hoje tem inspirado inúmeros pesquisadores interessados no tema. Dizia ele “sem o ensino não haveria a comunicação de alma a alma; sem o livro, porém, a experiência humana seria muito escassa” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 5).

Para o autor, o que a escola poderia fazer de melhor era “ensinar a ler, isto é, habilitar as crianças e os jovens a saber servir-se do patrimônio da experiência comum e milenária, que a tradição escrita pode oferecer (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 5).

Justamente porque:

Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola, sem biblioteca, é aparelho imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 6).

Seguindo em nossa busca pela literatura referente ao nosso tema de pesquisa, recuperamos também um artigo da Biblioteca da Câmara dos Deputados em conjunto com a Fundação Educacional do Distrito Federal, escrito em 1973, no qual a autora Inácia Santos, bibliotecária, escreveu:

Estando superado o conceito tradicional de que a biblioteca escolar seria um depósito de livros para suplementar o programa de estudos, sua função passa a ser a de um centro de informação e cultura, onde se inclui o processamento e a utilização dos mais diversos tipos de documentos e recursos audiovisuais (SANTOS, 1973, p. 1)

Seguindo em seu texto, ao discorrer sobre os desafios para que esse pensamento se tornasse uma verdade nas escolas brasileiras, refletia: “do ponto de vista pedagógico, a biblioteca ainda não alcançou seu lugar ao sol. Ainda não foi incorporada às atenções primordiais do corpo docente. Continua sendo qualquer coisa marginal ao ensino” (SANTOS, 1973, p. 3).

Esse pensamento parece ser ainda bem atual e se explica, de acordo com a autora, pela falta de vivência pessoal dos professores e gestores, e mesmo dos bibliotecários, do que realmente significava uma biblioteca ligada ao ensino. Para Santos (1973) esse conceito ainda não bem compreendido pelos sujeitos escolares, demandava complexidades pedagógicas e políticas que os diferentes atores escolares não estavam preparados para enfrentar.

Diante do exposto, percebe-se que em toda a sua trajetória, a biblioteca escolar no Brasil almeja ser acolhida e constituída como “parte integrante do processo educativo”, buscando desenvolver ações que atendam objetivos que se relacionem com a “literacia²⁹ da informação para todos”, com a “disponibilidade de recursos de informação para estudantes de

²⁹ Refere-se a capacidade de identificar, compreender e interpretar a informação.

todos os níveis educativos” e que garanta a “ampla difusão da informação e do conhecimento entre todos os grupos de estudantes” (IFLA/UNESCO, 2015, p. 16).

Miranda, Braga e Cavalcanti (2022, p. 6-7) ao discutirem sobre a importância dos espaços de leitura na escola afirmam que esta prática no Brasil é muito restrita à sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, “a leitura perpassa por qualquer área de conhecimento e sua prática não deve ser relegada a exercícios e atividades repetitivas e mecanizadas”.

A biblioteca é por excelência um espaço destinado a prática da leitura na escola, porém a existência de serviços específicos prestados pelo bibliotecário como os serviços de consulta, formação e orientação dos usuários, informação e referência e serviço de apoio à pesquisa escolar, a diferencia dos demais espaços leitores que podem existir. Assim, “a ausência ou a precariedade de bibliotecas escolares podem prejudicar a formação de hábitos e gostos pela leitura por parte dos aprendizes” (MIRANDA, BRAGA e CAVALCANTI, 2022, p. 7).

Em Roca (2009) temos que:

a biblioteca é mais que um recurso, já que também gera possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor e de coordenação educacional para o desenvolvimento curricular. Dessa forma, o que justifica a existência da biblioteca escolar não é a biblioteca em si como estrutura organizacional estável que proporciona serviços bibliotecários, mas seu uso como recurso educacional facilitador do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de leitura e escrita, e, consequentemente, sua conceituação como instrumento pedagógico que apoia, de forma estável, o desenvolvimento do projeto curricular da escola (ROCA, 2009, p. 24).

Na mesma direção, Campello (2024) afirma a necessidade de abandonar a visão da biblioteca como um amontoado de livros para emponderá-la como um espaço onde os alunos vão aprender. Por mais lógica que pareça ser esta afirmativa, a autora diz que a percepção da biblioteca como lugar de aprendizagem ainda é muito turva no Brasil, e se propõe a mostrar como isso pode acontecer ao explorar o conceito de “competência informacional”.

De forma sucinta, trata-se de um conjunto de habilidades de localizar, selecionar e utilizar as informações. Estas habilidades, a autora defende “possibilitarão ao aluno aprender com independência, autonomia e continuar aprendendo ao longo da vida” (CAMPELLO, 2024, p. 15). Este conceito é exigente, pois requer que a escola se empenhe em integrar o ensino dessas habilidades ao currículo, começando na educação infantil e seguindo pelas etapas subsequentes. E é aí que reside o desafio, pois esta não tem sido capaz de ensinar essas habilidades de maneira planejada e sistemática.

Além do mais, o trabalho de ensinar as competências informacionais deve ser tarefa realizada em parceria por professores e bibliotecários, pois as bibliotecas devem se constituir em “organismos vivos, colaborativos e incentivadores da aprendizagem” (CAMPELLO, 2024, p. 18).

Também apoiadora da concepção de biblioteca para o ensino à pesquisa, a autora americana Carol Kuhlthau, elaborou uma metodologia para o ensino de habilidades informacionais em bibliotecas escolares, que se realiza por meio de diferentes etapas nas quais os estudantes não podem seguir sem orientação conjunta entre professores e bibliotecário (KUHLTHAU, 2002).

Em sua proposta, no início de sua escolarização, o estudante pode aprender na biblioteca, habilidades mais simples prosseguindo para o alcance de habilidade mais complexas. Na faixa etária dos 4 aos 6 anos, fase em que as crianças estão aprendendo a decodificar textos, mas já podem ser consideradas leitoras, as atividades giram em torno da leitura de livros, da contação de histórias e de aprendizagens simples para o uso da biblioteca, como localizar, manusear e saber cuidar dos livros ou outros portadores de texto, entender a biblioteca como um espaço coletivo e seguir rotinas de empréstimo (KUHLTHAU, 2002).

Dos 7 aos 10 anos, quando estão em progressivo domínio da leitura da escrita, as crianças podem aprender na biblioteca uma série de habilidades e uso de fontes de pesquisa, como dicionários, livros de literatura dentre outros. Nesta fase, a autora, considera que há ricas e variadas possibilidades de atividades que podem ajudar a criança a aprender por exemplo, a parafrasear um autor, a contar uma história com suas próprias palavras; a interpretar informações e criar novos textos (KUHLTHAU, 2002).

A terceira etapa proposta pela autora ocorre dos 11 aos 14 anos, na qual os estudantes ampliam o conhecimento dos gêneros literários, podendo aprender a dominar habilidades mais sofisticadas para usar a informação e fazer buscas mais qualificadas, atentando-se para fontes mais confiáveis, além de poderem usar os recursos informacionais de maneira mais autônoma (KUHLTHAU, 2002).

Estas habilidades para Campello (2024) são extremamente importantes, pois num mundo digitalizado, onde alguns podem questionar qual o papel da biblioteca e dos suportes físicos de pesquisa quando o conhecimento virtual está cada vez mais acessível, a autora defende que é justamente neste contexto, de aparecimento de novas mídias que se revela a necessidade de se ensinar aos estudantes habilidades críticas no uso das informações. Precisamente, neste ponto, o trabalho da escola, e mais precisamente da biblioteca, aparece mais claramente.

Encontramos apoio para esta ideia em Ferrarezi e Romão (2012) ao destacarem que, sem uma prática educacional crítica que considere a construção dos saberes ao invés de sua simples reprodução, os alunos deixam de desenvolver habilidades interpretativas. Assim, tanto nos meios impressos quanto digitais, acabam utilizando a internet de forma pouco produtiva, da mesma forma que as enciclopédias impressas foram — e continuam sendo — usadas: copiando fragmentos dispersos na rede. Para que isto seja evitado as bibliotecas escolares devem contribuir com a preparação dos leitores em formação e serem capazes de oferecer propostas criativas, que estimulem o des(envolvimento) e o encantamento dos professores e estudantes, de modo que a distância e o estranhamento históricos se transformem em um lugar de encontros.

Ressaltamos que a biblioteca representa bem mais que um espaço arquitetônico onde se guardam coisas: “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”. Logo, só terá significado para os leitores se eles se apropriarem desse lugar. E só daí é que podemos vislumbrar o lugar da biblioteca escolar como instrumento ativo no processo educativo (BARATIN e JACOB, 2006, p. 9).

Farias, Britto e Santos (2020, p. 7), ao refletirem acerca da biblioteca como espaço formativo à luz da pedagogia histórico-crítica defendem que a biblioteca ao se comprometer com o trabalho educativo, assume igualmente a missão de atuar na formação do sujeito individual e coletivo, situado num determinado contexto histórico. Na escola, essa ideia se revela através da “construção de condições para o acesso e a apropriação do conhecimento e das narrativas produzidas pela humanidade, contemplando o estímulo à produção imaginária e ao espírito criador dos estudantes”.

A biblioteca escolar entendida como parte integrante da escola deve superar a identidade aleatória de ser mais um espaço físico ou local do acervo, ao contrário, deve assumir claramente sua intencionalidade pedagógica de modo que seja integrada ao projeto político-pedagógico e atue em direção às demandas da comunidade escolar, além de propor projetos e atividades que favoreçam a formação dos estudantes e professores (FARIAS, BRITTO e SANTOS, 2020).

Para tanto defendem que a biblioteca seja também pensada no âmbito da educação, de modo que não se excluam as contribuições da biblioteconomia, porém que haja um esforço integrativo dessas duas áreas na escola. Tal esforço pode evitar a “prevalência da técnica, esvaziada de intenção educativa, ou a perda da assistência dos saberes biblioteconômicos” (FARIAS, BRITTO e SANTOS, 2020, p. 8).

Essa integração para os autores deve ter como ponto central, embora não único, “a apropriação do conhecimento por meio da cultura escrita, uma vez que esta tem sido o instrumento mais perene de registro, guarda e disponibilização do conhecimento” (FARIAS, BRITTO E SANTOS, 2020, p. 9).

Obviamente, esta conquista não nasce espontaneamente pelo simples desejo, demanda participação, posicionamento, engajamento de toda a comunidade escolar nas discussões pedagógicas e políticas da escola. Prescinde da percepção da biblioteca como um lugar de desenvolvimento intelectual que se movimenta organicamente no ambiente escolar, que favorece aos usuários se perceberem como sujeitos históricos, logo, pertencentes a um determinado tempo e espaço; pois como bem nos lembra Sant’Anna (1994, p. 7): “não basta zelar pelo patrimônio físico, não basta zelar pelas obras, não basta conectar nossos computadores com os do mundo, é necessário formar leitores pois, todo o nosso trabalho só tem sentido em função desse personagem fundamental, o leitor”.

E a formação desse leitor pensamos, deve dialogar com a construção de uma sociedade mais justa para todos, portanto não é o leitor das palavras somente, mas é aquele, como diz Paulo Freire (1989, p. 14), cujo “ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do que foi lido.

Alinhada com a perspectiva de pensar e construir bibliotecas que se vinculem a um projeto de sociedade em defesa do direito de ler e escrever criticamente, onde os sujeitos “prestem atenção e percebam seu lugar no mundo”, a bibliotecária colombiana Silvia Castrillón defende que “as funções de uma biblioteca são de caráter político, ético e educativo, e que não estão separadas do papel mais amplo da escola”, muito embora considere que a biblioteca escolar tenha suas especificidades que lhe conferem uma identidade própria e uma razão de ser para o trabalho educativo (CASTRILLÓN, 2024, p. 28).

Para a autora, a escola deve atuar de forma a se contrapor a uma lógica mercadológica que situa o livro e a leitura como produtos a serem consumidos e que não se vinculam a um projeto maior de transformação da sociedade para o benefício de todos. Além disso, mesmo que as bibliotecas escolares dispusessem de todos os requisitos estruturais necessários ao seu bom funcionamento isso não seria suficiente, pois uma biblioteca escolar que, de fato, sirva ao seu propósito educativo deve ser constituída pela construção coletiva de toda a comunidade escolar, visto que “não é algo que se dê mediante sua inclusão em uma norma ou discurso” (CASTRILLÓN, 2024, p. 49).

Neste sentido, a reflexão de base que deve ser feita na escola em relação à biblioteca é sobre a sua concepção na perspectiva de seu papel educativo, de forma que não se exclua a

importância do saber biblioteconômico. Logo, sala de aula e biblioteca cumprem funções diferenciadas, mas que devem se integrar em favor de um objetivo comum que é a socialização dos estudantes com a cultura escrita e com o desenvolvimento de aprendizagens de capacidades básicas para o acesso e uso da informação (CASTRILLÓN, 2024).

Portanto, a biblioteca na escola não deve ser um espaço físico somente ou um acervo disposto. Ela deve funcionar como um elemento de um sistema que trabalha contra a exclusão cultural das pessoas. Deve declarar-se como uma área que potencializa o trabalho do professor em sala de aula, que fornece recursos para leitura e escrita com bases nas demandas curriculares, mas que também se proponha “como um espaço de vinculação das pessoas ao universo social amplo e diversificado” (CASTRILLÓN, 2024, p. 101).

A autora defende ainda que em países da América Latina, como o Brasil, Colômbia e Argentina, prevalece um modelo educacional marcado pela competitividade e pelo oferecimento do êxito baseado na acumulação de bens materiais como meta a ser alcançada a todo custo, e que este modelo nada tem a ver com a formação de pessoas comprometidas com o conhecimento e com a capacidade de pensar. Afirma que o conhecimento proposto por uma escola baseada nestes pressupostos não oferece condições de contribuir com o desenvolvimento de pessoas que conheçam a si mesmas, sua história e o mundo a sua volta. Mas, pondera: “há exceções, especialmente quando professores e bibliotecários têm consciência dessa realidade e fazem algo para transformá-la” (CASTRILLÓN, 2024, p. 57).

E por ver um potencial transformador da e pela biblioteca, de modo a contribuir com a transformação desse modelo, propõe que o ensino da leitura e da escrita na escola constituam expressões de reflexão, diálogo e pensamento, através da presença cada vez maior da literatura de boa qualidade, em que os clássicos ganham relevância. Para Castrillón (2024) os textos literários ofertam a possibilidade de diálogo com o mundo, um diálogo entre o leitor e o texto, entre o real e o imaginário, entre aquilo que é o que podemos construir enquanto sociedade. E a biblioteca é esse espaço de mediação da leitura que deve, através da ação do bibliotecário, convocar professores e gestores a esse propósito.

Essa reflexão nos convida a ir para a seção seguinte, na qual trabalharemos os resultados de nossa aproximação com o lócus da pesquisa apresentando os dados encontrados acerca das bibliotecas escolares e os reflexos da Lei 12.244 em Fortaleza, bem como a percepção dos participantes da pesquisa que estiveram envolvidos neste estudo.

5 A CONTRIBUIÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A AÇÃO DOCENTE E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE FORTALEZA

Esta seção tratará de apresentar e discutir os dados obtidos na pesquisa de campo realizada através da aplicação de formulários com professores e responsáveis pelas bibliotecas da rede municipal de ensino de Fortaleza. Serão acrescentadas ainda informações colhidas através de pesquisa documental que ajudarão a compor um cenário ilustrativo acerca de nosso objeto que é a Lei 12.244/2010, com vistas ao atendimento da questão norteadora e dos objetivos elencados, pautados na abordagem crítico-dialética que orienta nosso exercício avaliativo como vimos na seção 2.1.

Inicialmente, levantamos documentos norteadores da política para a biblioteca escolar em nível municipal vinculados direta ou indiretamente a Lei 12.244/2010 num esforço de destacar aspectos que julgamos pertinentes à discussão. Em seguida, nos detemos especificamente ao ponto da universalização do acesso, cerne da lei federal, qualificação e incremento da biblioteca nas escolas públicas, no intuito de apresentar a situação atual em Fortaleza. Por fim, serão socializadas as percepções dos professores e as ações da biblioteca no contexto das escolas.

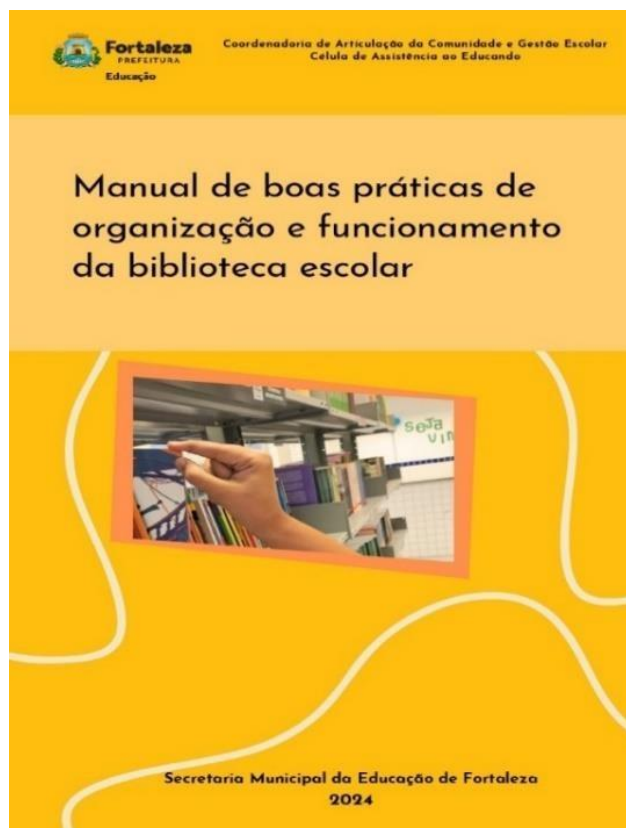
5.1 Documento norteador das bibliotecas escolares municipais em Fortaleza

Considerando que, os documentos oficiais produzidos pela gestão pública, como portarias, diretrizes, proposta pedagógicas e etc, se constituem em faróis que guiam a ação dos agentes públicos, uma de nossas ações foi realizar um levantamento dos documentos norteadores para as bibliotecas escolares na rede pública de ensino de Fortaleza ou que envolvessem sua atuação.

Ao consultar o site Canal Educação de Fortaleza e em conformidade com informações obtidas pelo portal e-SIC, através da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar - Célula de Assistência ao Educando, foi disponibilizado o documento intitulado *Manual de boas práticas de organização e funcionamento da biblioteca escolar*. Abaixo segue a capa do documento disponibilizado (Figura 2).

Figura 2 – Capa do manual de boas práticas de organização e funcionamento da biblioteca escolar / SME

Fortaleza



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/2024

O referido manual foi elaborado pela equipe de bibliotecários(as) da rede municipal de ensino no intuito de “nortear os serviços ofertados e garantir um trabalho de qualidade junto à comunidade escolar, com a convicção de que a aprendizagem dos alunos passa pelo contato com os livros e o incentivo à leitura” (FORTALEZA, 2024, p. 4).

No Capítulo 1, o manual aponta que no contexto escolar podem haver variados espaços de leitura, inclusive na própria sala de aula, porém, destaca de forma enfática que “o principal e o mais representativo destes espaços é a biblioteca escolar” (FORTALEZA, 2024, p. 6).

E segue declarando que a missão da biblioteca escolar é:

atender aos interesses de leitura, informação e aprendizagem, através da promoção de serviços, priorizando a comunidade interna, alunos, professores e funcionários, mas podendo ampliar a promoção dos seus serviços aos familiares de alunos e à comunidade em geral (FORTALEZA, 2024, p. 6).

Ainda no mesmo capítulo, o manual aponta que o ambiente da biblioteca escolar deve “ser uma extensão da sala de aula, com um ambiente acolhedor, atraente e propício para as atividades de aprendizagem e lazer” (FORTALEZA, 2024, p. 6).

No Capítulo 2, há uma sugestão para a comunidade escolar de conduzir o processo de escolha do nome da biblioteca como uma oportunidade para homenagear autores da literatura ou personalidades que fizeram parte da história da escola. O Capítulo 3 detalha o horário e os dias de funcionamento da biblioteca, observando o funcionamento da escola, inclusive no período noturno para o público da Educação de Jovens e Adultos:

a biblioteca deverá realizar seus atendimentos conforme o horário de funcionamento da escola, de segunda à sexta-feira, das: 07h às 11h, 13h às 17h e 18h às 21h40min (público EJA). Para garantir o acesso de todos ao espaço da biblioteca, sugerimos que a escola elabore uma agenda de atendimento às turmas, junto com os professores de sala de aula (FORTALEZA, 2024, p. 8).

Já o Capítulo 4 trata dos serviços que devem ser disponibilizados para a comunidade escolar, sendo estes: consulta local, empréstimos domiciliares, pesquisa escolar e atendimento ao usuário. O Capítulo 5 aborda a Anatomia do livro, explicando sua estrutura externa e interna. No Capítulo 6 constam as orientações de armazenamento, registro, identificação, classificação, etiquetagem e organização do acervo. Sobre o Capítulo 7 vimos que aborda as formas de “aquisição dos livros literários e dicionários”, que pode ser feita através de compra, remanejamento, doação e através do programa PNLD Literário³⁰. Neste também constam orientações quanto ao desfazimento do acervo por desatualização ou danificação (FORTALEZA, 2024, p. 17).

Os Capítulos 8 e 9 sugerem respectivamente, um calendário literário anual para celebrar a leitura e dicas para o manuseio adequado dos livros. Por fim, o Capítulo 10 disponibiliza modelo de documentos para auxiliar no atendimento ao público, como fichas de empréstimo, termo de doação e livro de tombo.

Observa-se que, sendo um *Manual de boas práticas* limita-se a focar na descrição dos procedimentos, normas e rotinas que devem ser seguidos para garantir como diz o texto do documento “a qualidade dos serviços oferecidos” (FORTALEZA, 2024, p. 4) enfatizando, portanto, o caráter técnico das atividades desenvolvidas. Salientamos que não foi feita menção à existência de outros referenciais, como diretrizes ou proposta pedagógica para as bibliotecas

³⁰ O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é um programa federal que trabalha em parceria com os estados e municípios com ações como a distribuição sistemática de livros didáticos e livros paradidáticos (PNLD Literário) para as unidades escolares participantes do programa (Fortaleza, 2024, p. 17).

das escolas, sendo o manual citado, o único documento norteador para o funcionamento das mesmas.

Em nosso aprofundamento teórico, vimos que muito do que se tem produzido e discutido sobre biblioteca escolar, inclusive em âmbito internacional, conforme o Manifesto da IFLA/Unesco (2015) propõe a tarefa inadiável de se construir uma política clara e bem estruturada para as bibliotecas, que esteja articulada tanto com as orientações a que ela se subordina (o que seria o caso da Lei Federal 12.244/2010) quanto às necessidades das escolas, refletindo seus objetivos, sua realidade e os valores e princípios que buscam defender, haja vista a importância de superar um problema que já aparecia na avaliação do PNBE em 2005/2006, que era a falta de clareza quanto ao papel da biblioteca dentro das escolas, segundo estudos de Paiva e Berenblum (2009) citados na seção 4.1.2.

Tal clareza concordamos, advém de um exercício contínuo partilhado e engajado - de reflexão, construção, ação - no qual a biblioteca escolar (reconhecidas as suas especificidades) não seja compromisso de um grupo específico, mas de toda a sociedade pelo reconhecimento de sua relevância (IFLA, 2015).

Isso porque, como destaca oportunamente Silva (2018), à luz da abordagem crítico-dialética na seção 2, o ato de concentrar olhares sobre a política é, essencialmente, um exercício de participação, envolvendo tanto os avaliadores quanto os demais atores da avaliação. Esse processo não é neutro, pois cada indivíduo carrega consigo convicções e interesses moldados por suas experiências e realidades. No entanto, como ressalta a autora, essa participação deve estar vinculada a um projeto mais amplo, voltado à construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e democrática.

5.2 A situação da universalização das bibliotecas escolares em Fortaleza

Acerca do quantitativo de escolas da rede municipal que dispõem de bibliotecas escolares em funcionamento, por observância ao que dispõe a Lei 12.244/2010 entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por meio do Portal e-Sic durante os meses de outubro e novembro de 2024. Em resposta a esta solicitação foi informado que, das 321 escolas de anos iniciais e anos finais de ensino fundamental existentes na rede, 310 escolas possuem biblioteca (SME/COGEST, 2024).

Foi informado também a existência de 11 escolas com “espaço de leitura”, os quais se referem a espaços provisórios organizados pelas escolas para que os estudantes tenham acesso

a livros de literatura e outros portadores de texto, devido não apresentarem infraestrutura física adequada para receber uma biblioteca.

No momento, a SME delimita a implementação de bibliotecas nas escolas de ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano) e fundamental 2 (6º ao 9º ano), mas, não há previsão das mesmas nos centros de educação infantil. Salienta-se que, em alguns casos, as turmas de educação infantil, a saber Infantil IV e V, que funcionam dentro de escolas de ensino fundamental, podem utilizar a biblioteca escolar que porventura exista.

Sobre isso, chama-se a atenção para a seguinte expressão encontrada na Lei 12.244/2010 em seu Art. 1º: “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas”. Se consideramos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, segundo determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/1996, igualmente afirmado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 14), as instituições que contemplam esta etapa, no caso as creches e pré-escolas também deveriam ser incluídas na garantia desse direito de ter acesso a uma biblioteca. Por mais que os “cantinhos de leitura” existentes nos centros de educação infantil, possam sinalizar uma preocupação da prefeitura de Fortaleza em proporcionar o acesso à literatura e a outros portadores de texto às crianças pequenas, essa ação não substitui o que determina a lei federal.

Vale considerar ainda que, mesmo o fato de alguns CEIs funcionarem dentro de escolas³¹ que possuem biblioteca escolar, a oportunidade de acessar este espaço requer que sejam observadas as especificidades desta etapa, sobretudo no que diz respeito a infraestrutura, a adequação do acervo e ao atendimento disponibilizado às crianças pequenas, pois de acordo com o documento “Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na educação infantil da rede municipal de Fortaleza”, as práticas pedagógicas devem articular “os saberes e as experiências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” em contextos educativos que articulem diferentes linguagens e que permitam a criação, a expressão e a participação das crianças (FORTALEZA, 2016, p. 14).

Assim, há que se observar em que medida a possibilidade de acessar a biblioteca existente na escola, atende as especificidades das crianças pequenas, a exemplo do tipo de material e mobília disponível.

³¹ Salientamos que a rede de ensino de Fortaleza é a 4ª maior do Brasil apresentando diferentes configurações no atendimento aos estudantes nas diferentes etapas de ensino.

Além disso, no recente Documento Referencial Curricular de Fortaleza - DCRFOR, entregue a cada professor da rede de ensino em 2024, no volume que apresenta a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, o quadro que trata da Organização e Experiências que devem ser propostas às crianças pequenas³², prevê que seja garantida a “promoção de visitas periódicas a biblioteca/brinquedoteca da Unidade Escolar, bem como de outros ambientes” (DCRFOR, 2024, p. 170), o que legitima e declara a importância da vivência desse espaço na fase inicial da escolarização das crianças, em consonância com os estudos de Kuhlthau (2002) e Campello (2024).

As autoras reforçam a importância do ensino de habilidades informacionais na infância mesmo que as crianças ainda não estejam alfabetizadas, pois ao serem estimuladas e terem a oportunidade de perguntar, observar, argumentar, tirar conclusões, pensar, buscar soluções para problemas, estão precisamente racionando como pesquisadoras e se apropriando do conhecimento, visto que o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de modo espontâneo. É necessário haver intencionalidade educativa para que a criança adquira ao longo de sua vida a capacidade de buscar, selecionar e usar as informações, em que a biblioteca, defendem, tem muito a contribuir desde cedo.

No que diz respeito a existência de bibliotecas nas escolas, expõe-se a seguir no Quadro 8 o quantitativo de escolas de fundamental I e II por Distrito de Educação com e sem biblioteca escolar, de acordo com dados cedidos pela COGEST, em outubro de 2024.

Quadro 8 – Quantitativo de Escolas dos Anos Iniciais e Finais da Rede Pública Municipal de Fortaleza com e sem bibliotecas escolares

Distrito de Educação	Quantitativo de escolas, incluindo anos iniciais e anos finais	Quantitativo com biblioteca	Quantitativo sem biblioteca, mas com espaço de leitura
I	45	44	1
II	35	34	1
III	55	55	0
IV	60	58	2
V	73	67	6
VI	53	52	1
TOTAL	321	310	11

Fonte: autoria própria com base em dados disponibilizados pela COGEST em outubro/2024.

³² O atendimento das crianças em creches e pré-escolas é organizado por faixa etária: Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses (DCRFOR, 2024, Vol. 2, p. 141).

Ao analisar o Quadro 8 percebe-se que, a grande maioria das escolas da rede possui uma biblioteca, e que em termos comparativos o Distrito III é o que possui o maior número de escolas com bibliotecas, e o Distrito V é o que apresenta menor quantidade de unidades escolares sem o equipamento.

Nas escolas que possuem bibliotecas, estas estão sob a responsabilidade de professores readaptados ou assistentes de biblioteca que atuam sob a orientação e acompanhamento de 09 bibliotecários, sendo destes, 02 lotados na Secretaria Municipal de Educação, 06 lotados nos Distritos de Educação (01 em cada distrito) e 01 bibliotecário na Academia do Professor³³ (SME/COGEST, 2024).

No caso dos readaptados que atuam nas bibliotecas, estes se referem a professores efetivos da rede municipal, que por problemas de saúde, não conseguem mais atuar em sala de aula. Já sobre os assistentes de biblioteca, identificamos mediante informações no *site* oficial da Prefeitura de Fortaleza, através do Edital de Seleção Simplificada Nº 06/2023, que a formação mínima exigida para atuar nesta função é ser educador com nível médio. Esses assistentes assumem atribuições nas unidades escolares que se resumem a dar apoio pedagógico à gestão; desenvolver estratégias e ações para viabilizar a comunicação e integração da comunidade escolar; auxiliar os professores no desenvolvimento de projetos pedagógicos e participar das formações realizadas pelas SME, Distritos de Educação e escolas.

Acrescentamos que, segundo informações colhidas no site do Conselho Regional de Biblioteconomia – CRB3³⁴, a contratação temporária dos bibliotecários citados ocorreu em resposta a ação do referido conselho que, entre os anos de 2021 e 2022 autuou escolas da rede municipal por não contarem com um bacharel em biblioteconomia. A posição do Conselho é de que, embora a contratação desses profissionais sinalize alguma movimentação positiva em direção ao cumprimento da lei de universalização, mostra-se ainda muito incipiente (CRB3, 2025).

Neste ponto, sublinha-se o quantitativo de bibliotecas escolares hoje existentes em Fortaleza que é de 310 e o número de bibliotecários que se dividem no acompanhamento mais direto e supervisão das mesmas que é de 6 - sendo 1 para cada Distrito de Educação. Se fizermos

³³ Equipamento que compõe as ações do programa Juntos por Fortaleza, integrando a política de formação e valorização dos profissionais da educação municipal.

³⁴ Os Conselhos Regionais de Biblioteconomia foram criados pela Lei nº. 4084, de 30 de junho de 1962, possuem personalidade jurídica de direito público, autonomia financeira, administrativa e patrimonial. Tem por finalidade orientar, aperfeiçoar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de bibliotecário. No Brasil são 15 Conselhos Regionais subordinados ao Conselho Federal de Biblioteconomia, dos quais o CRB-3 tem por jurisdição os Estados do Ceará e Piauí. Administrado por profissionais eleitos por voto direto dos bibliotecários a cada três anos (CRB3, 2024).

um cálculo elementar, observa-se que cada bibliotecário supervisiona aproximadamente 51 bibliotecas escolares em Fortaleza, o que nos parece bastante desafiador, uma vez que o referencial mais claro que temos sobre o assunto prevê que cada bibliotecário supervisione um grupo de até 4 bibliotecas (CFB/GEBE, 2010).

Destaca-se ainda sobre a atuação dos Conselhos de Biblioteconomia no Brasil, a elaboração de uma cartilha intitulada “A biblioteca escolar”, lançada em 2023 com dois objetivos principais: orientar os gestores das escolas públicas e privadas a respeito da importância da biblioteca nas unidades de ensino, estabelecido na Lei 12.244/2010; e subsidiar a divulgação da Campanha #soubibliotecaescolar, destinada a conscientizar a respeito do papel insubstituível deste equipamento pedagógico (CFB, 2023).

Nos reportamos ainda, às contribuições de Nunes e Santos (2020), Miranda, Braga e Cavalcanti (2022) e Campello (2024), acerca da importância do papel do bibliotecário dentro da escola, como um agente específico, singular na contribuição que pode oferecer no desenvolvimento de habilidades informacionais, haja vista sua formação. Portanto, se ainda não é possível atingir o nível exemplar³⁵ com 1 bibliotecário em cada biblioteca, é necessário continuar avançando na contratação de mais bibliotecários de modo a oferecer mais efetividade ao acompanhamento das escolas.

Ressalta-se ainda sobre a Lei 14.837/2024 apresentada na seção 4.1.5, em alteração recente da Lei 12.244/2010, que foram mantidos os artigos 2º e 2ºA, os quais versam sobre a determinação da universalização das bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País, tendo os sistemas de ensino que desenvolver esforços progressivos para o alcance desse objetivo, observando a legislação específica para a profissão do bibliotecário. E o prazo para o seu cumprimento que havia vencido em 2020, foi estendido de forma a se igualar ao ainda vigente Plano Nacional de Educação (2014-2024) prorrogado até 31 de dezembro de 2025³⁶ (BRASIL, 2024).

Em contribuição para o alcance do Objetivo Específico 02, os resultados apresentados nesta seção mostram que o quantitativo de bibliotecas escolares alcançou números significativos nas escolas públicas municipais de Fortaleza, principalmente para atendimento dos estudantes de ensino fundamental I e II, porém, não há previsão de criação de bibliotecas nos centros de educação infantil, apesar do disposto na Lei 12.244/2010, que inclui todas as instituições de ensino do país. Também identificamos que o número de bibliotecários atuantes

³⁵ Conforme Parâmetros do CFB/GEBE (2010).

³⁶ Segundo a Lei 14.934, de 2024.

na rede municipal de Fortaleza, mostra-se ainda muito distante do que recomendam documentos norteadores de referência para as bibliotecas escolares, não só no Brasil, mas em outros países.

Partiremos agora para a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo, especialmente no que se refere às percepções dos professores sobre a influência da biblioteca para o seu trabalho.

5.3 As percepções dos professores sobre a biblioteca escolar e a Lei 12.244

Visto que este trabalho está situado em um curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, lembramos que nossa opção foi por uma abordagem avaliativa que se opõe a avaliações positivistas que negam a subjetividade e a possibilidade interpretativa dos sujeitos, logo, o nosso esforço foi de nos aproximar dos professores entendendo-os com intérpretes legítimos e potentes da realidade que vivenciam, à luz do que propõe Silva (2018).

Participaram da pesquisa respondendo ao formulário composto por 29 questões, abordando variados aspectos, 17 professores que manifestaram formalmente seu aceite através do TCLE, segundo disposto nos Apêndices deste trabalho. Havíamos previsto a participação de 18 professores das 06 escolas, distribuídos entre as diferentes etapas: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, incluindo quando possível a modalidade da educação de jovens e adultos. Salienta-se que houve pequena variação entre o número de participantes previstos e o número de participantes reais.

Nenhum dos participantes da pesquisa desistiu de contribuir com o trabalho durante a aplicação dos formulários, contudo, percebemos certa dificuldade em encontrar professores dispostos a colaborar com a pesquisa em algumas escolas, o que nos trouxe por vezes, certa preocupação quanto ao cumprimento dos objetivos previstos.

Outro ponto que pode ser considerando como dificultador é que a maioria das escolas visitadas estão situadas em bairros que apresentam aspectos de vulnerabilidade social com situações de violência e insegurança, o que não nos impediu de realizar o estudo, porém, trouxe a necessidade de maior atenção na chegada e saída das unidades escolares.

A maior parte das escolas visitadas apresenta uma biblioteca para atendimento de todas as etapas de ensino, localizadas no mesmo prédio. Como exceção, cita-se a escola do Distrito 5, pois o atendimento para a educação infantil, o fundamental I e o fundamental II ocorre em espaços físicos diferenciados, embora sejam vizinhos, como no caso da educação infantil e do fundamental II. Há duas bibliotecas na escola do Distrito 5, sendo que uma atende os estudantes do fundamental II, além da modalidade EJA, e a outra atende os estudantes do

fundamental I. Não há biblioteca no espaço em que são atendidas as turmas de educação infantil.

No caso da escola BIB6, mais de um professor de cada etapa, no caso fundamental I e II, manifestou interesse em responder ao formulário, porém não houve participação dos professores da educação infantil, pois estas turmas não utilizam a biblioteca.

Na escola BIB1, as turmas de educação infantil não utilizam a biblioteca, por esse motivo só houve participação dos professores do fundamental I e II.

No tocante a BIB2, todas as turmas da escola são atendidas pela biblioteca, mas não houve aceite para participação na pesquisa por parte dos professores do fundamental II.

Somente no Distrito V, a escola selecionada funciona no turno da noite, possibilitando a participação de um professor da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Em termos gerais, fomos bem recebidos tanto pelos diretores das escolas, quanto pelos professores que demonstraram, em alguns casos, certa surpresa ao anunciarmos o tema da pesquisa. Observamos que em função das demandas da profissão, considerando o final do ano letivo, época em que fizemos a pesquisa de campo, o convite para a participação causou certa hesitação dos professores quanto ao tempo que demandariam para responder ao formulário. Contudo, depois de apresentado o instrumento e o tempo previsto de resposta, obteve-se êxito na grande maioria das vezes. Ademais, a presença da pesquisadora nas escolas mostrou-se fundamental para o alcance de um bom quantitativo de formulários respondidos e no esclarecimento de possíveis dúvidas.

As questões iniciais do formulário compreenderam o Termo de Aceite Livre e Esclarecido - TCLE e o perfil profissional dos participantes. Sobre o percentual de participantes por Distrito de Educação, colaboraram com a pesquisa 2 professores do Distrito I (11,8% do total), 2 professores do Distrito II (11,8% do total), 3 professores do Distrito III (17,6% do total), 3 professores do Distrito IV (17,6% do total), 3 professores do Distrito V (17,6% do total) e 4 professores do Distrito VI (23,5% do total).

A maioria dos professores respondeu que trabalha há mais de 11 anos na rede municipal com 52,9% respostas. Outros 29,4% responderam que trabalham entre 7 e 10 anos; enquanto 5,9% responderam que o tempo de trabalho está entre 4 e 6 anos e 11,8% responderam que é de 1 a 3 anos. Nenhum professor respondeu que atua há menos de 1 ano na rede de ensino, portanto o tempo de atuação informado pelos professores está de acordo com os critérios de inclusão e exclusão definidos para esta pesquisa, previsto na seção 2.4.

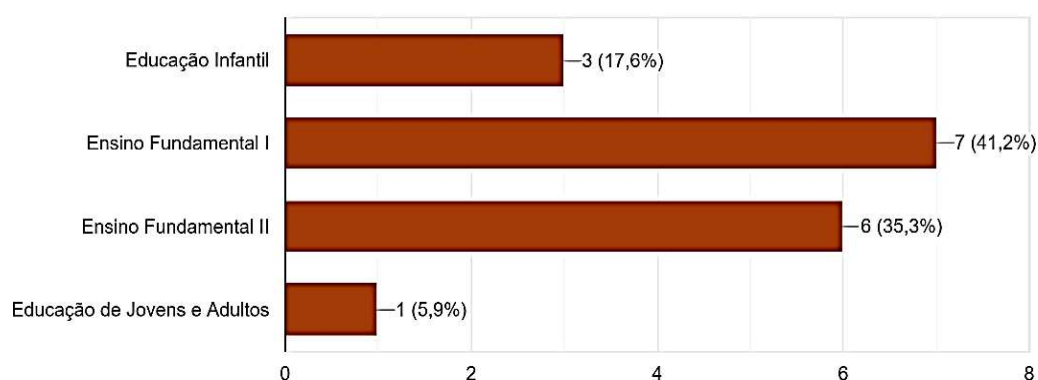
A carga horária de trabalho destes professores varia entre 20h e 40h semanais, sendo que 70,6%, ou seja, a maioria, apontaram trabalhar 40h por semana. Somente 5,9% dos professores informou trabalhar mais de 40h semanais.

Quando perguntados sobre as etapas de ensino em que atuavam, obtivemos as seguintes respostas indicadas no Gráfico 1 – Sobre as etapas de atuação dos professores.

Gráfico 1 – Sobre as etapas de atuação dos professores das escolas pesquisadas

Em qual etapa de ensino você atua?

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

De acordo com o ilustrado no Gráfico 1, os professores que atuam nas etapas do fundamental I (41,2%) e fundamental II (35,3%) são os que mais utilizam a biblioteca nas escolas pesquisadas. Dentre os participantes há também 3 professores que atuam na educação infantil (17,6%) e 1 professor que atua na modalidade Educação de Jovens e Adultos (5,9%). As disciplinas lecionadas por estes professores, de acordo com o informado nos formulários são: língua portuguesa, história, ciências naturais, geografia, ensino religioso, artes, inglês e matemática.

Salientamos que a representatividade de professores que atuam na educação infantil em relação aos professores no ensino fundamental I e II, representa aproximadamente metade do número de respostas destas duas etapas, pois do número total da amostra que foram de 17 professores, apenas 17,6% atuam na educação infantil, ao passo que 41,2% atuam no fundamental I e 35,3% atuam no fundamental II. Tal achado nos remete a discussão que fizemos anteriormente, relacionada a não existência de bibliotecas nos centros de educação infantil da rede, o que pode explicar o número menor de respondentes nesta etapa.

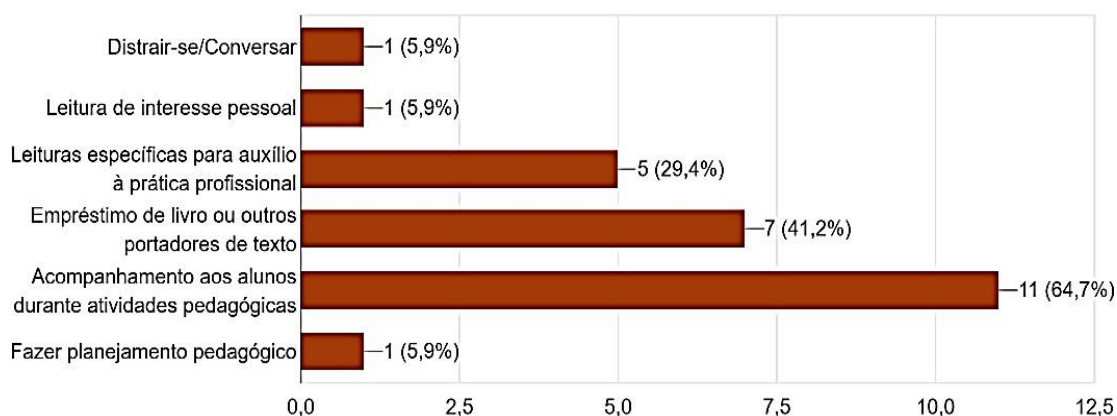
Quando perguntados sobre a frequência de uso da biblioteca da escola, os professores apresentaram as seguintes respostas: 41,2 responderam que usam às vezes; 29,4% responderam que usam frequentemente e 23,5% dos professores responderam que usam raramente.

Também foram indagados sobre as atividades que costumavam realizar na biblioteca, sendo-lhes possível escolher tantas opções quantas desejassem. As respostas apresentadas estão ilustradas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Sobre as atividades realizadas pelos professores na biblioteca da escola.

Quais atividades você costuma realizar na biblioteca? (Marque quantas opções desejar)

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Pelo exposto no Gráfico 2, a maioria das atividades realizadas pelos docentes na biblioteca são de cunho pedagógico. Esse é um bom indicativo quanto ao uso da biblioteca, o que pode nos chamar a atenção é acerca da frequência deste uso num mesmo ano letivo, pois praticamente metade dos participantes respondeu que usa a biblioteca somente às vezes.

Como ressaltado em Roca (2009) e Baratin e Jacob (2006), a biblioteca pode e deve oferecer possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor, constituindo-se em um instrumento ativo no processo educativo. Para tanto faz-se necessário que professores e estudantes, segundo estes autores, ocupem e se apropriem da biblioteca.

Mas, sabemos que só a iniciativa de ocupar a biblioteca não faz dela um espaço apropriado para apoiar os processos de ensino e aprendizagem, pois demanda vários aspectos para que ela se torne convidativa ao uso, inclusive com a formulação de uma política clara para

as bibliotecas, mediante recomendação do Manifesto da IFLA/UNESCO (2000), citado na seção 4.1.2 deste trabalho.

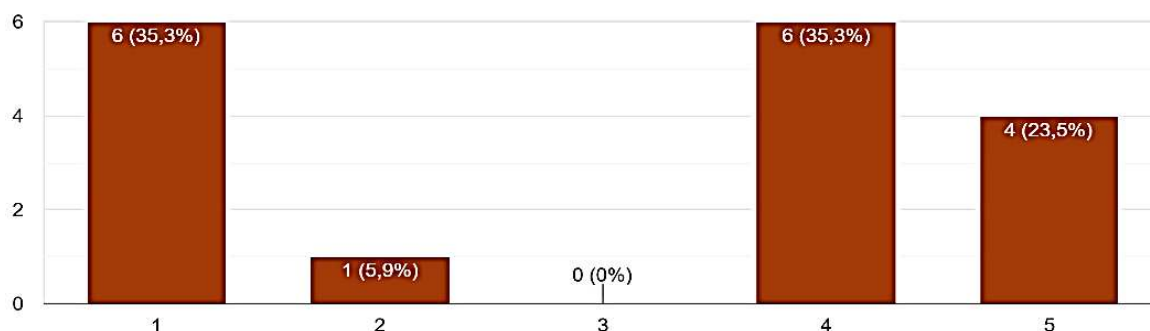
Pelas respostas dos professores, ressalta-se a importância de a biblioteca estar preparada para recebê-los, de modo que possa contribuir com os processos de ensino (colaborando e auxiliando com o professor no exercício de seu papel) e aprendizagem (colaborando e criando oportunidades para que os estudantes ampliem seus conhecimentos), papel este defendido de forma incisiva por Kuhlthau (2002), Campello (2024) e Castrillón (2024), de acordo com o exposto na seção 4.2.

Neste sentido, perguntamos (dentro de uma escala de gradação sendo 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente) se os professores consideravam que a biblioteca da escola era atrativa aos alunos. No Gráfico 3 – Sobre o caráter atrativo das bibliotecas, temos os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Sobre o caráter atrativo da biblioteca

Você considera que a biblioteca da sua escola é atrativa para os alunos?

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

De acordo com o Gráfico 3, os dados obtidos mostram que 35,3% dos participantes discordam totalmente que a biblioteca seja atrativa, igualando ao percentual dos que concordam parcialmente. Mas 23,5% responderam que concordam totalmente que a biblioteca seja atrativa, ou seja, a maioria dos participantes (58,8%) considera a biblioteca convidativa à frequência dos alunos.

Um resultado a se salientar quanto aos resultados da pesquisa por meio da observação in loco e dos dados coletados nos formulários é que as bibliotecas mais atrativas são as localizadas nas Escolas BIB1 e BIB3. E as menos atrativas, são as das Escolas BIB4, BIB5 (patrimonial) e BIB6.

Tal resultado aponta para a necessidade de que sejam observados aspectos que podem repercutir no interesse dos usuários dessas bibliotecas, de modo que esforços sejam despendidos no sentido de construir propostas criativas, que estimulem o des(envolvimento) e o encantamento dos sujeitos escolares, mediante o que propõem Ferrarezi e Romão (2012).

Em relação aos aspectos importantes para que as bibliotecas funcionem adequadamente, perguntamos aos docentes sobre as melhorias que eles julgam serem necessárias. O Quadro 9 – Sobre as melhorias necessárias para o funcionamento satisfatório da biblioteca, apresenta todas as respostas coletadas nos formulários aplicados de acordo com as respostas para cada escola.

Quadro 9 – Sobre as melhorias necessárias para o funcionamento satisfatório da biblioteca

Escolas	Melhorias necessárias apontadas pelos professores
EM BIB1	✓ Que tivesse mais de um profissional para atender a demanda, pois a escola é grande. ✓ Mais espaço físico e estrutura.
EM BIB2	✓ Aumentar o acervo e o tamanho da biblioteca. ✓ Espaço mais amplo, com móveis adequados.
EM BIB3	✓ Instalar um ar condicionado e pelo menos um computador. ✓ Melhorar a estrutura física e com pessoas qualificadas. ✓ Mais horários disponíveis.
EM BIB4	✓ Um espaço climatizado ou arejado, acolhedor, com profissionais “readequados” aptos a realizar projetos voltados ao efetivo funcionamento da biblioteca. ✓ É necessária a ampliação do seu espaço e torná-la mais aconchegante. ✓ Deixar de ser um espaço para reforço escolar. Melhorar a infraestrutura (aumentando o espaço), aumentar o acervo de livros, colocando computadores para alunos e professores, catalogar os livros em programas de computador.
EM BIB5	✓ Melhorar o acervo. ✓ É necessário pessoal e material adequado para a devida administração da biblioteca. ✓ Precisa ser ampliada e um maior acervo.

EM BIB6	✓ Um maior engajamento dos profissionais que lá trabalham. ✓ Que a biblioteca fosse mais atrativa com profissional que compreenda sobre organização bibliotecária e que possa dar suporte para que o professor possa desenvolver um trabalho eficaz com ênfase na leitura e atividades de interpretação textual. ✓ Tenha funcionário que exerça sua função. Livros organizados para melhor acesso, espaço limpo e acolhedor. ✓ Melhorar organização do espaço físico, desenvolvimento de projetos como clube da leitura com apresentação aos alunos.
---------	---

Fonte: autoria própria com dados da pesquisa.

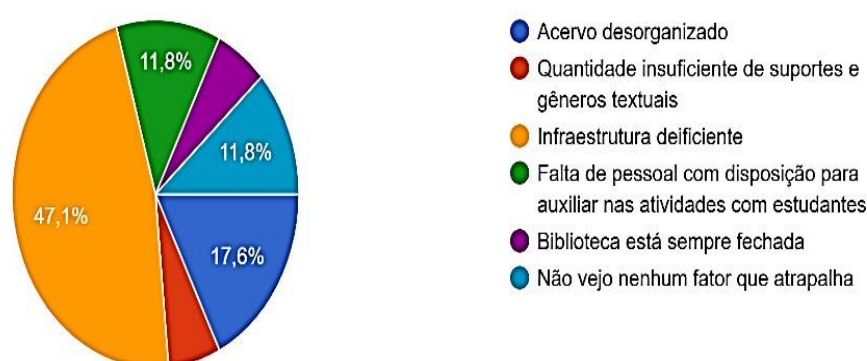
De acordo com o Quadro 9, os aspectos que parecem unânimes aos participantes nas várias bibliotecas é ter infraestrutura física adequada, pessoal qualificado, treinado para melhor desenvolver sua função e melhorar/ atualizar ou ampliar o acervo da biblioteca.

Em colaboração a questão anterior, foi perguntado ao corpo docente qual fator eles acreditavam mais atrapalhar o funcionamento da biblioteca. Os dados colhidos representativo das respostas dos professores estão ilustrados no Gráfico 4 – Sobre o fator que mais atrapalha o funcionamento da biblioteca.

Gráfico 4 – Sobre o fator que mais atrapalha o funcionamento da biblioteca.

Que fator você considera que mais atrapalha o bom funcionamento da biblioteca escolar?

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

No Gráfico 4, de múltiplas escolhas, as opções mais escolhidas referem-se a: infraestrutura deficiente (47,1%), a desorganização do acervo (17,8%) e a falta de pessoal com

disposição para auxiliar nas atividades (11,8%), se igualando este último, ao percentual dos que apontaram não haver nenhum fator que atrapalha.

Percebe-se que, muitos dos aspectos trazidos pelos professores como fatores que atrapalham e como sugestão de melhorias para a biblioteca escolar em Fortaleza, já apareciam na avaliação diagnóstica do PNBE realizada entre os anos de 2005 e 2006, mediante abordado na seção 4.1.2.

O PNBE é um programa que historicamente marcou o investimento e a difusão do livro no Brasil representando uma conquista importante para as escolas públicas, segundo salientam Santos e Almeida (2021), bem como Paiva e Berenblum (2009). Vimos nos referidos estudos que, os altos investimentos do programa devido a sua envergadura em âmbito nacional, revelaram a necessidade de avaliar esta política através de um estudo por amostragem realizado em 19 municípios brasileiros, incluindo-se aí no Estado do Ceará, as cidades de Caucaia e Fortaleza.

A avaliação do PNBE apontou fragilidades na política que diziam respeito a infraestrutura precária dos espaços, a ausência de profissional bibliotecário, a pouca clareza quanto ao papel da biblioteca na escola, a ausência de formação dos profissionais encontrados e discontinuidades na gestão pública que traziam impactos para os projetos desenvolvidos nas escolas. Logo é possível identificar semelhanças, no que diz respeito a fragilidades ainda presentes, a partir do que foi apontado pelos professores neste estudo.

Acerca das discontinuidades da gestão pública podemos nos reportar à experiência do SIMBE (Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares) que teve sua vigência no município de Fortaleza entre os anos 2008 e 2012. À luz do exposto por Paes *et al.* (2013), visto na seção 4.1.3, o SIMBE apresentava como objetivos: valorizar as bibliotecas escolares enquanto espaços de aprendizagem, a revitalização do funcionamento das bibliotecas, a orientação quanto a organização do espaço e do acervo, a criação de novas bibliotecas escolares e a integração das ações ao PNBE.

O estudo de Paes *et al.* (2013), e igualmente declarado por alguns professores durante as visitas que fizemos às escolas, por ocasião da aplicação dos formulários, sinalizam que o SIMBE trouxe maior clareza e efetividade às ações da biblioteca, por meio de atividades elaboradas, discutidas, executadas e avaliadas por professores, técnicos da SME, bibliotecários e estagiários dos cursos de Biblioteconomia, Pedagogia e Letras da UFC.

Sobre este ponto, podemos dizer que, infelizmente, a descontinuidade de políticas públicas ainda é uma característica muito presente no Brasil trazendo prejuízos para áreas em que as mudanças esperadas, exigem planejamento e investimentos de longo prazo, como é o

caso da educação. É um prejuízo porque perde-se dinheiro público, energia e tempo de trabalho, pois as mudanças bruscas interrompem ações que exigem maior tempo de execução e acompanhamento, que possibilite inclusive a correção de possíveis desvios. Perde-se a credibilidade por parte dos beneficiários da política, pois a interrupção das ações sem qualquer satisfação à comunidade compromete a confiança e fragiliza a instituição escolar. Perde-se além disso, algo muito precioso que é a motivação e o engajamento dos profissionais que hesitam em se envolver em novos projetos.

Para argumentar em favor do exposto há que se reportar ao percurso investigativo traçado na seção 3, em que as contribuições de Souza (2006), Araújo e Rodrigues (2007), Melazzo (2010), Lima (2012), Secchi (2013), Chrispino (2016) e Rosa, Lima e Aguiar (2021), nos permitem considerar que o universo que envolve as políticas públicas é um campo complexo e dinâmico, premente de elementos que lhes são constitutivos que devem ser sempre considerados, como os processos decisórios, sua finalidade, os valores e visões de mundo que lhes dão base, as interações, os conflitos de interesses e a sua consequência para os sujeitos por elas impactados.

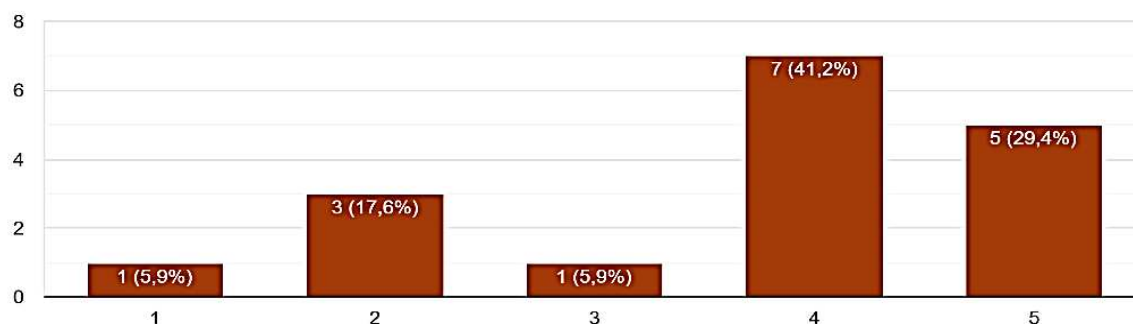
Portanto, devemos olhar para a biblioteca escolar não só como um direito legítimo, através da Lei 12.244/2010, e mais recentemente pela Lei 14.837/2024, mas como a expressão de um conjunto de aspectos integrados que lhe conferem um sentido histórico, político e social, à luz do que esclarece Melazzo (2010), como mencionado na seção 3, ao colocar que as políticas públicas fazem parte de um todo sistêmico, na qual os diferentes atores exercem, em maior ou menor medida, influência em seu processo de elaboração, execução e controle, visando a garantia dos direitos sociais previstos em lei.

Em outro ponto presente no formulário de pesquisa, questionamos os professores se a biblioteca da escola auxiliava no seu trabalho enquanto docente. O Gráfico 5 ilustra as respostas apresentadas para uma escala de gradação que variava entre: 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente.

Gráfico 5 – Sobre a biblioteca escolar como um auxílio ao trabalho docente.

Você considera que a biblioteca da sua escola auxilia o seu trabalho como professor?

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

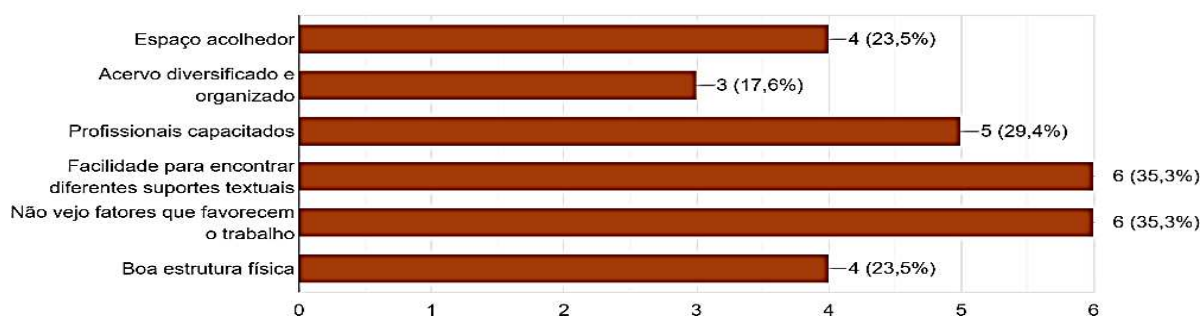
Neste Gráfico 5 temos que a maioria dos participantes considera que a biblioteca auxilia parcialmente o seu trabalho com 41,2% das respostas. Já os professores que concordam totalmente representam o percentual de 29,4%. As evidências apresentadas neste gráfico sugerem que, embora os professores identifiquem necessidades a serem sanadas no que diz respeito a ação da biblioteca escolar pelo que vimos no Quadro 8, esta representa para boa parte dos professores um elemento de auxílio ao seu trabalho.

Em apoio a interpretação mais clara da questão anterior, solicitamos também que os professores indicassem quais fatores favoreciam o trabalho da biblioteca de sua escola. Nesta questão os professores poderiam marcar o número de opções que desejassem. As respostas apresentadas estão postas no Gráfico 6 – Sobre os fatores que favorecem o trabalho da biblioteca.

Gráfico 6 – Sobre os fatores que favorecem o trabalho da biblioteca.

Quais fatores você considera que favorecem a atuação da biblioteca na sua escola?

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Percebemos no Gráfico 6 que se destacam as seguintes opções: a facilidade para encontrar diferentes suportes textuais com 35,2%, o que pode indicar que boa parte das bibliotecas das escolas apresentam cuidado com organização do acervo de modo a facilitar o acesso. Por outro lado, entre aqueles que consideram que não há fatores que favorecem o trabalho o percentual foi o mesmo, de 35,2%, mostrando que também há uma parcela relevante de insatisfação. Além disso, 29,4% acreditam que um dos fatores positivos é a presença de profissional capacitado, o que pode revelar o reconhecimento dos professores em relação ao trabalho dos responsáveis pela biblioteca, embora não tenham formação específica na área.

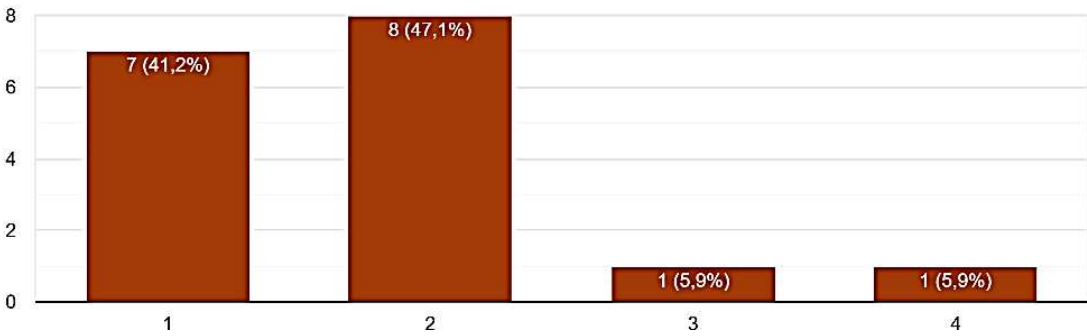
Acerca destes aspectos levantados, na seção 4.1.2 nos reportamos ao Manifesto da IFLA/Unesco para as bibliotecas escolares, cujo documento aponta elementos também presentes na percepção dos professores em nosso estudo, necessários para que o trabalho tenha êxito. Dentre os quais estão: a definição de um orçamento, condições físicas, recursos, organização, pessoal capacitado e trabalho de cooperação entre professor e bibliotecário.

Pelo discutido na seção 4.2, para Castrillón (2024) a biblioteca deve ter muito clara a sua intencionalidade pedagógica, sem deixar dúvidas à comunidade escolar quanto ao papel que pode exercer em colaboração com os professores no processo educativo dos estudantes, entendendo que a sala de aula e biblioteca cumprem funções distintas, mas que devem se integrar em favor de um objetivo comum que é a socialização dos estudantes com a cultura escrita e com o desenvolvimento de aprendizagens básicas para o acesso e uso da informação.

Nesta perspectiva, perguntamos aos professores o quanto consideravam que a biblioteca escolar contribuía para a aprendizagem dos estudantes em sua escola, conforme ilustrado no Gráfico 7. Nesta questão foram dispostas quatro opções de resposta, sendo a opção 1 – Contribui significativamente; opção 2 – Contribui pouco; opção 3 – Não sei dizer e opção 4 – Não faz diferença ter biblioteca para o aprendizado.

Gráfico 7 – Sobre a contribuição da biblioteca para a aprendizagem dos alunos

Como você considera que a biblioteca da sua escola contribui para a aprendizagem dos estudantes ?
17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Conforme dados sistematizados do Gráfico 7, foram 47,2% dos professores apontando que a biblioteca contribui pouco para o aprendizado, isso sugere que, em muitas escolas, a biblioteca não está sendo utilizada ou não se configura como um recurso pedagógico. Por outro lado, ao ter 41,2% dos professores reconhecendo a contribuição significativa da biblioteca aponta que, em algumas escolas, há um uso mais efetivo do espaço e que esse parece oferecer oportunidades de aprendizagem.

No intuito de buscarmos maiores informações da opinião dos professores sobre a relevância da biblioteca para seu trabalho, pedimos ainda que comentassem livremente sobre o assunto, mediante o apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Sobre a opinião dos professores acerca da biblioteca da escola na qual trabalham

Escolas	Opinião dos professores sobre a biblioteca da escola
EM BIB1	✓ Sempre organizada, limpa e silenciosa. Só falta ser um pouco maior. ✓ Muito boa, pois tem uma profissional qualificada e que atende bem aos alunos.
EM BIB2	✓ A biblioteca é pobre de títulos, pois a sua maioria veio de doações, não tem quase nada de títulos infantis. ✓ Precisa de uma iluminação adequada, um espaço amplo.
EM BIB3	✓ Receptiva, acolhedora e bem estruturada. ✓ Precisa melhorar muito. ✓ É um espaço amplo, com muitas obras, mas falta alguns itens para ser mais confortável como ar condicionado e computadores

EM BIB4	✓ Um local pequeno, sem ventilação e/ou ar condicionado que atenda a demanda do espaço e não existem projetos inspiradores que estimulem as crianças para a leitura ou a utilização do espaço. ✓ Ela é muito importante para a escola, mas hoje conta com um espaço bem reduzido, sofrendo diversas mudanças e reduções ao longo do tempo. No mesmo contexto em que a escola, também sofre com a falta de espaço e ambientes adequados para as várias atividades necessárias. ✓ Um espaço utilizado para tudo, mas não para o seu fim. Espaço barulhento, o tempo todo saindo e entrando pessoas. Espaço reduzido, livro amontoados, os livros não são catalogados. Sem ventilação adequada, cheiro de mofo e poeira. Um ambiente nada agradável, sem atrativo. Sem projetos de leitura e contação de histórias.
EM BIB5 (1)	✓ Desorganizada e inacessível ✓ Simplesmente, acredito que a lei não é aplicada adequadamente. As bibliotecas infelizmente em sua grande maioria terminam sendo espaços cuja função principal é armazenar livros, não tornando o ambiente um espaço adequado e agradável para leitura e outras interações com os textos.
EM BIB5 (2)	✓ Ocorrem diversas atividades, mas precisa de ampliação e melhor acervo
EM BIB6	✓ Espaço merece ar condicionado e melhorar iluminação. ✓ Precisa de profissional ativo, o espaço pequeno para quantidade de alunos que temos em sala. ✓ Falta organização e aplicabilidade para funcionar proporcionando aos alunos a oportunidade de melhorar o aprendizado. ✓ Falta atrativo e engajamento por parte dos profissionais

Fonte: autoria própria com dados da pesquisa.

Como os professores responderam com base na escola em que trabalham, os resultados sugerem que há desigualdades no funcionamento das bibliotecas escolares, indicando que algumas escolas podem ter bibliotecas melhor estruturadas e atuarem mais integradas ao ensino; enquanto outras podem ter espaços subutilizados, mal equipados ou mal planejados na percepção dos professores.

Ao levarmos em consideração os dados apresentados no Gráfico 7 e as respostas sistematizadas no Quadro 10, a percepção de que a biblioteca contribui pouco para o aprendizado dos estudantes pode estar relacionado à problemas na estrutura; à falta de profissional qualificado; à ausência de projetos e atividades que motivem o seu uso; à

necessidade de um melhor atendimento; além do fato da biblioteca funcionar, muitas vezes como depósito de livros, não assumindo sua função educativa dentro da escola.

Por outro lado, esse mesmo exercício comparativo sugere que, na percepção dos professores, a biblioteca contribui com o aprendizado quando está sempre limpa e organizada, favorecendo o uso e a permanência dos usuários; quando é receptiva; quando seu acervo é amplo e variado; quando oferece diferentes atividades e tem um profissional qualificado.

Todos estes aspectos que despontam na percepção dos docentes, estão alinhados com o proposto nas Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar, caracterizando a biblioteca escolar como um ambiente de aprendizagem, tanto físico quanto digital, que deve estimular o pensamento, a criatividade, a imaginação e a investigação, como vimos na seção 4.1.4.

Acerca dos recursos digitais disponíveis na biblioteca foi perguntado aos professores se esta dispõe de computador com acesso à internet para uso dos professores e alunos. A grande maioria, ou seja, 70,9% dos professores, responderam que as bibliotecas não dispõem de computador. Nestas escolas, portanto, há um visível desafio quanto ao acesso e orientação à informação digital como um serviço possível da biblioteca.

Realçamos que, quando os professores manifestaram suas opiniões em relação à biblioteca, alguns trouxeram insatisfações do tipo: “precisa melhorar muito”, “falta computador”, “falta atrativo” (ver Quadro 10). Além disso, um pouco antes, no Quadro 9, vimos que as sugestões de melhoria incluem instalar “*computadores para alunos e professores*” e “*catalogar os livros usando programas de computador*”.

Como estudado em Campello (2024), a gama de informações presentes na internet e o indiscutível interesse das crianças e jovens pelo mundo digital não deve ser ignorado pela escola. Muito pelo contrário, a internet pode e deve ser utilizada como um recurso informacional, pois ao incorporar materiais digitais à sua coleção física, a biblioteca aproveita a riqueza desse universo sem deixar de lado os materiais impressos, que continuam firmes como referencial legítimo de acesso ao conhecimento. Para a autora, não se trata de extinguir a biblioteca física, porque agora é a vez do digital. Trata-se de unir o físico e o digital, seguindo critérios rígidos de seleção do material a ser acessado, levando em consideração, por exemplo, o uso de fontes confiáveis e a adequação ao nível de aprendizagem dos estudantes.

Campello (2024, p. 164) insiste que a biblioteca pode desenvolver muita bem essa função de auxiliar as crianças e os jovens a aprenderem a utilizar o melhor da internet, se desviando do que ela chama de “armadilhas das informações incorretas”. Alerta que este público ainda é muito vulnerável e que precisa aprender a desenvolver as habilidades necessárias para buscar informações, assim como para compreender a dimensão do universo

informacional que a internet possibilita, posicionando-se criticamente diante do que aparece na “rede”.

Encontramos consonância com esta ideia, no que enfatizou Sant’Anna (1994) ao dizer que investir na infraestrutura, conectar-se com o mundo digital, cuidar do acervo, são tarefas muito importantes, mas que devem estar à serviço do que é realmente relevante: a formação do leitor crítico - ação que dá sentido a atuação da escola, como discutido na seção 4.2.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi a sugestão feita por um dos professores acerca do “clube de leitura com apresentação dos alunos” como uma possibilidade que traria melhoria à ação da biblioteca na escola (ver Quadro 9). Campello (2024), ao refletir sobre as possibilidades de expansão da ação biblioteca, propõe que se pense em atividades que extrapolem seu espaço físico. E não somente por causa de deficiências em sua infraestrutura, mas sim para que se construa uma proposta educativa, na qual a ação da biblioteca se irradie para outros espaços da escola, como a sala de aula, o pátio, a sala de informática etc.

Tal perspectiva não enfraquece a sua existência/permanência. Ao contrário, a fortalece, pois quando a biblioteca assume a articulação e a colaboração junto aos professores no planejamento de diferentes atividades que favoreçam a leitura e à escrita, que podem inclusive extrapolar suas paredes, ela manifesta o que Campello (2024, p. 105) chama de “caráter poroso da biblioteca” - de ir criando variadas possibilidades de atuação dentro da escola, a partir das demandas existentes, mas que não prescindam de seu lugar como espaço de aprendizagem.

Para Campello (2024) o clube da leitura é uma dessas oportunidades que se mostra democrática, pois através dela os estudantes podem dialogar sobre os textos, compartilhar vivências de leitura e expressar opiniões. É um rico e interessante exercício, pois favorece o diálogo entre os participantes e permite a socialização de diferentes interpretações sobre o texto lido, ao mesmo tempo em que cria espaço para o protagonismo e constrói o senso de responsabilidade com o grupo.

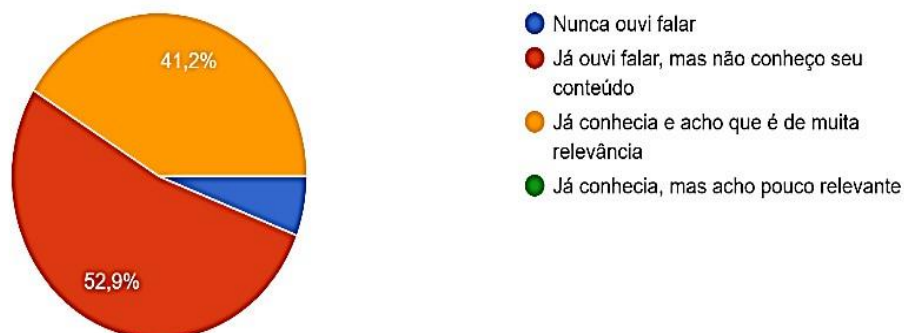
Os pesquisadores citados não definem um modelo fechado, rígido de atuação da biblioteca na escola, mas apresentam com bastante clareza o que ela não pode ser: “um instrumento vago e incerto”, como nos chamou a atenção Lourenço Filho (1944) na seção 4.2.

Por fim, tomando por referência a Lei 12.244/2010 que versa dentre outros aspectos, sobre a universalização das bibliotecas escolares, perguntamos aos professores como avaliavam seu nível de conhecimento acerca dessa lei, mediante apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Sobre o nível de conhecimento dos professores acerca da Lei 12.244/2010

A Lei 12.244/2010, conhecida como a lei de universalização das bibliotecas escolares determina que toda unidade de ensino do país deve ter uma bi...você avalia o seu conhecimento acerca dessa lei.

17 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

O Gráfico 8 expõe que 52,9% responderam já ter ouvido falar, mas não conheciam o conteúdo da Lei sobre as bibliotecas nas escolas – esse dado indica um certo grau de familiaridade dos professores com a Lei, porém superficial, sugerindo que seu conteúdo não é amplamente disseminado entre os docentes; mas a pesquisa revelou também que 41,2% responderam que já conheciam e consideram relevante a Lei 12.244 – este dado sugere que uma parcela significativa dos professores compreende sua importância e percebe algum impacto na escola.

Além disso, dispomos o texto da Lei 12.244/2010 na íntegra em outra questão e perguntamos a opinião dos professores sobre o nível de importância que eles lhe atribuíam. Das respostas apresentadas, a maioria (47,1%) considera que a lei é muito importante, pois a escola recebeu a biblioteca e um profissional para atuar - esse dado pode refletir a percepção de que a legislação teve um efeito positivo em algumas instituições; porém 21,5% apontaram que não foi efetivada, pois não mudou quase nada na escola – e esse percentual sinaliza que a legislação não resultou em melhorias perceptíveis para a biblioteca, como seu espaço, seu uso ou mesmo quanto ao pessoal que nela atua.

Os dados evidenciam um cenário misto, quanto ao conhecimento e nível de relevância da Lei para os professores, tendo em vista que há um reconhecimento de sua importância, mas por outro lado, também existem considerações negativas quanto a sua implementação e efetividade.

As fragilidades e desafios da Lei 12.244/2010 foram assunto nos estudos de Pecegueiro (2021), Santos e Almeida (2021), além de Campello *et al.* (2016), mediante o exposto na seção 4.1.5, pois os autores consideram, por exemplo que a Lei 12.244/2010 apresentava em seu conteúdo, uma visão contrária de uma compreensão mais ampla da biblioteca como ambiente de aprendizagem que vinha sendo gestada entre os pesquisadores da área. O texto mostrava-se arcaico e limitante, que remetia à biblioteca como lugar de guarda do acervo, segundo estudos de cunho mais histórico, aos quais nos referimos na seção 4, contribuindo assim para a construção de uma visão reducionista e pouco favorecedora de processos educativos criativos e emancipatórios.

Por outro lado, os autores destacam que um dos grandes avanços da Lei, além da determinação da obrigatoriedade das bibliotecas, foi a ênfase dada ao papel do bibliotecário no contexto escolar. Os estudos que trouxemos na seção 4.1.5 mostram que houve um esforço da classe bibliotecária mobilizando-se para que a lei fosse aprovada, segundo Campello *et al.* (2016).

Diante do exposto, pode-se dizer que as lutas históricas pela concretização de uma biblioteca escolar que esteja a serviço de um propósito educativo bem definido, legitimado e reconhecido pela sociedade, se assemelham às lutas historicamente travadas na área das políticas sociais pelos diferentes movimentos organizados, sobretudo na área da educação, assunto que foi abordado na trajetória constitucional que percorremos à luz dos estudos de Carvalho (2017), Resende (2016), Vieira e Farias (2011) na seção 3.2.

No momento, novas perspectivas são levantadas em relação a nova Lei 14.387/2024, no intuito de que as alterações realizadas no texto, possam, de fato, refletir mudanças positivas através da ação da biblioteca, não só para o trabalho dos professores, mas para o que deve lhe dar sentido e propósito em última instância: contribuir com o desenvolvimento intelectual dos estudantes e com a capacidade de atuarem criticamente frente às suas realidades.

Os dados apresentados nesta seção evidenciam que as bibliotecas escolares apresentam fragilidades que comprometem o fortalecimento da ação docente. Embora os professores reconheçam a importância da biblioteca e a utilizem para acompanhar os alunos em atividades pedagógicas, esse uso tem se mostrado esporádico. Isso nos leva a refletir e levantar questões sobre o papel que esse equipamento ocupa, tanto na prática quanto na concepção dos professores.

Além disso, na percepção dos docentes, algumas bibliotecas são mais atrativas para o uso, enquanto outras apresentam características que dificultam seu bom funcionamento. Entre

os principais obstáculos, destacam-se a infraestrutura deficiente, que não se limita apenas à falta ou insuficiência de equipamentos e mobiliário, mas também às condições de higiene e conservação. Em uma das bibliotecas visitadas, por exemplo, foi possível observar pela pesquisadora a presença de um forte odor de mofo, o que impediu uma permanência mais prolongada durante a aplicação dos formulários.

Além disso, somam-se outras questões como acervo reduzido, desatualizado ou desorganizado e a ausência de ações pedagógicas estruturadas e sistemáticas, bem como o uso do espaço para finalidades que se distanciam de seu propósito educativo. Nesse contexto, os professores indicam melhorias que poderiam conferir maior clareza e efetividade à função da biblioteca na escola.

Quanto ao conhecimento sobre a Lei nº 12.244/2010, os docentes demonstraram um conhecimento superficial sobre a norma, o que sinaliza a fragilidade dessa política em alcançar efetivamente o público docente. Mesmo assim, muitos percebem que a lei foi eficaz na medida em que as escolas receberam uma biblioteca e um profissional para atuar nesse espaço.

Esses resultados contribuem para o atendimento dos Objetivos Específicos 1, 2 e 4, ao possibilitar discussões sobre as disposições da Lei nº 12.244/2010 e a trajetória das políticas públicas voltadas para a biblioteca escolar no Brasil, com foco no município de Fortaleza. Além disso, apresentam elementos que refletem as percepções dos docentes sobre essa política.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados relativos aos projetos e atividades que envolvem a biblioteca nas escolas da rede municipal.

5.4 Os projetos e atividades nas bibliotecas das escolas em Fortaleza

Nesta seção apresentaremos os dados coletados representativos dos projetos e atividades realizadas nas escolas públicas selecionadas que envolvem a ação da biblioteca escolar. Em concordância ao exposto na seção 2.3, pretendia-se com esta aproximação levantar dados junto aos responsáveis pelas bibliotecas por considerar que a sua atuação poderia favorecer o alcance do disposto nos objetivos da pesquisa, e alinhar-se com a abordagem avaliativa escolhida, de dar voz aos sujeitos para além do texto da política.

Incluímos no trabalho, alguns registros fotográficos das bibliotecas visitadas por entender que a visualização das imagens oferece ao leitor uma maneira adicional de visualização destas nos contextos escolares, porém não única e finita.

Ressaltamos que não é nossa intenção alegar neutralidade neste ato, pois mediante o que destacam Tittoni *et al.* (2010, p. 5), “o ato de fotografar implica em escolhas e recortes,

dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura”. Portanto, se constitui em um ato intencional, que representa senão o desejo de enriquecer o olhar para objeto, sem pretensões porém, de a partir dessas imagens supor verdades infalíveis.

Neste sentido, serão apresentadas nesta seção as imagens de cada biblioteca visitada nos 06 Distritos de Educação, além dos gráficos e quadros que consolidaram os dados coletados. Participaram 09 responsáveis pela biblioteca, que responderam ao formulário composto por 33 questões, abordando variados aspectos. Salientamos que houve pequena variação entre o número de participantes previstos (6) e o número de participantes efetivos. Isto porque, em algumas escolas, havia mais de um professor readaptado lotado na biblioteca, porém em turnos distintos. Nestes casos, aplicamos os formulários com os dois responsáveis em cada escola, o que totalizou o número de 9 respondentes.

Igualmente como ocorreu junto aos outros pesquisados, na biblioteca fomos bem recebidos, porém, às vezes com surpresa ou hesitação. Em todos os casos, tivemos o cuidado de explicar os objetivos e o sentido do trabalho, ação que no geral sanou as possíveis inquietações. Ratificamos a importância de se fazer presente para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

O percentual de participantes dos Distritos de Educação 1, 3 e 6 corresponde igualmente a 11,1% do total. No Distrito 2, houve a participação de 2 professores que dividem a atuação na biblioteca em turnos distintos, correspondendo a 22,2% do total de participantes. Igualmente no Distrito 4 o percentual de participantes foi de 22,2% pela mesma razão apresentada no caso anterior. No caso da escola do Distrito 5, como já salientado anteriormente, tivemos acesso a duas bibliotecas, uma que atende os estudantes do fundamental I (espaço anexo) e outra que atende o fundamental II (patrimonial). Assim, aplicamos os formulários com os responsáveis nos dois espaços, obtendo um percentual de 22,2% do total de participantes.

Segue agora uma breve apresentação de cada escola, salientando que todas as fotografias produzidas foram autorizadas por seus gestores e que as mesmas restringem qualquer tipo de identificação pessoal, limitando-se aos registros das portas de acesso, mobiliário, equipamentos, materiais e acervo da biblioteca.

A EM BIB 1 está localizada no bairro Jardim Guanabara no Distrito de Educação I na cidade de Fortaleza, atendendo aproximadamente 1108 estudantes da Educação Infantil (entre creche e pré-escola), além do Ensino Fundamental I e II, com base em dados fornecidos pela COGEST/SME em 2024. Na biblioteca da escola está lotada uma professora readaptada

com carga horária de 40 horas semanais, nos turnos manhã e tarde atuando há mais de 1 ano na função de apoio à biblioteca escolar. A seguir apresentaremos os registros fotográficos feitos na biblioteca.

Figura 3 – Ambiente interno da biblioteca BIB1 - A



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 4 – Ambiente interno da biblioteca BIB1 - B



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 5 – Corredor de acesso para a biblioteca BIB1



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 3, 4 e 5 consistem em registros fotográficos da biblioteca BIB1, sendo possível identificar a existência de mobiliários como cadeiras, estantes, mesas, birô, arquivo, itens do acervo e equipamento (ar condicionado). Pelo quantitativo de cadeiras dispostas constatamos que o espaço possibilita receber confortavelmente uma turma de 25 a 30 estudantes. O ambiente mostrava-se no momento do registro, organizado, limpo e climatizado. Esta biblioteca (sala no final do corredor) está localizada numa sala mais recuada, após a passagem por um pequeno pátio interno e próximo às salas de aula do ensino fundamental I, no térreo da unidade escolar.

Acerca da EM BIB2 está localizada no bairro Cais do Porto no Distrito de Educação II na cidade de Fortaleza, atendendo aproximadamente 1449 estudantes da Educação Infantil (entre creche e pré-escola), além do Ensino Fundamental I e II, com base em dados fornecidos pela COGEST/SME em 2024. Salientamos que no momento de nossa visita, a escola estava funcionando em um espaço provisório, tendo em vista que o prédio patrimonial passava por uma reforma estrutural, sendo necessário alocar os alunos e funcionários em outro ambiente.

Na biblioteca dessa escola estão lotados dois professores readaptados com carga horária de 20 horas semanais, um pela manhã e o outro no turno da tarde. Os dois registraram

que atuam há mais de 3 anos na função de apoio à biblioteca escolar. Veremos adiante os registros fotográficos feitos nesta biblioteca.

Figura 6 – Ambiente interno da biblioteca BIB2 - A



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 7 – Ambiente interno da biblioteca BIB2 - B



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 6 e 7 consistem em registros fotográficos do ambiente interno da BIB2, sendo possível identificar a existência de mobiliários como cadeiras, estantes, mesas, itens do

acervo e equipamento (ventilador e ar condicionado). Pelo quantitativo de cadeiras dispostas constatamos que o espaço não possibilita receber adequadamente todas as turmas, devido ao tamanho físico limitado e/ou ao quantitativo de mobiliário disponível. O ambiente mostrava-se organizado, bem iluminado, limpo e climatizado. Salientamos que o espaço de acesso a biblioteca era muito estreito, não permitindo tomar distância para registrar externamente. Em relação a localização, percebemos que a biblioteca funcionava próximos às salas do ensino fundamental I, no térreo.

No que se refere a EM BIB3, a mesma está localizada no bairro Antônio Bezerra no Distrito de Educação III na cidade de Fortaleza, atendendo aproximadamente 903 estudantes da Educação Infantil (pré-escola), além do Ensino Fundamental I e II, com base em dados fornecidos pela COGEST/SME em 2024. Na biblioteca dessa escola está lotada uma professora readaptada com carga horária de 40 horas semanais, nos turnos manhã e tarde que atua há aproximadamente 1 ano na função de apoio à biblioteca escolar. Adiante seguem os registros fotográficos feitos na sala da biblioteca.

Figura 8 – Ambiente interno da biblioteca BIB3 – A



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 9 – Ambiente interno da biblioteca BIB3 – B



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 10 – Porta de acesso da biblioteca BIB3



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 8, 9 e 10 consistem em registros fotográficos da biblioteca BIB3, sendo possível identificar a existência de mobiliários como cadeiras, estantes, armário, mesas, banquinhos, itens do acervo e equipamento (ventiladores, projetor). Pelo quantitativo de cadeiras e mesas dispostas em comparação ao tamanho da sala, constatamos que o espaço possibilita receber turmas de 30 estudantes do fundamental I ou II confortavelmente. Contudo, este mobiliário não se mostra adequado para crianças pequenas da educação infantil. Sobre isso percebemos que foram providenciados banquinhos adaptados feitos de carretel, como é possível ver no fundo da imagem, próximo ao flanelógrafo. Pelas fotos é possível ter uma noção do espaço físico da biblioteca, que consideramos bem amplo. Salienta-se que está localizada no corredor principal no térreo, próximo das salas da educação infantil e ensino fundamental I.

Acerca da EM BIB4 está localizada no bairro Passaré no Distrito de Educação IV na cidade de Fortaleza, atendendo aproximadamente 1308 estudantes da Educação Infantil (pré-escola), além do Ensino Fundamental I e II, com base em dados fornecidos pela COGEST/SME em 2024. Na biblioteca dessa escola estão lotadas duas professoras readaptadas com carga horária de 20 horas semanais, uma pela manhã e a outra no turno da tarde. As duas registraram que atuam há mais de 6 anos na função de apoio à biblioteca escolar. Em seguida, estão os registros fotográficos feitos na biblioteca BIB4.

Figura 11 – Ambiente interno da biblioteca BIB4 – A



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 12 – Ambiente interno da biblioteca BIB4 - B



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 13 – Porta de acesso para a biblioteca BIB4



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 11, 12 e 13 referem-se à biblioteca BIB4, sendo possível identificar a existência de mobiliários como cadeiras, estantes, mesas, itens do acervo e equipamentos (1 ventilador e 1 televisão). Levando em consideração o quantitativo de cadeiras e mesas dispostas, podemos dizer que o espaço não possibilita receber adequadamente às turmas, devido ao tamanho físico limitado e ao quantitativo de mobiliário disponível. No dia de nossa visita para aplicar o formulário, estavam sendo atendidas na biblioteca, algumas crianças que participam do programa de reforço da aprendizagem Aprender Mais. Identificamos um ambiente separado por uma parede parcial, no qual verificamos a existência de alguns materiais, equipamento (ar condicionado) e livros (Figura 12). Foi informado que este espaço funciona como uma espécie de depósito e como local de trabalho de pessoal de outros programas da escola. Essa biblioteca está localizada em um espaço de frente a um terraço ao ar livre e próximo às salas de aula ensino fundamental I.

Já no que concerne a EM BIB5 está localizada no bairro Bom Jardim no Distrito de Educação V na cidade de Fortaleza. Atende aproximadamente 1797 estudantes da Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental I e II, além da modalidade EJA, distribuídos em três espaços, sendo uma patrimonial e dois anexos. Na escola patrimonial são atendidos os estudantes do 6º ao 9º ano e EJA. No anexo vizinho funcionam as turmas da educação infantil, enquanto as turmas de 1º ao 5º são atendidas em outro local, porém no mesmo bairro. No espaço onde funciona a educação infantil não há biblioteca, portanto, fizemos a aplicação de dois formulários, um para cada biblioteca existente.

A primeira biblioteca que visitamos BIB5 patrimonial só funciona no turno da noite. A gestora da escola explicou que isso acontece porque não há profissional lotado no período diurno; portanto, a biblioteca fica, na maioria das vezes, fechada durante o dia, com exceção de situações em que há necessidade de pegar algum material.

Com isso, retornamos à escola do turno da noite e conseguimos falar com a responsável que é professora readaptada com carga horária de 20 horas semanais, atuando há mais de 7 anos na função de apoio à biblioteca escolar. Em seguida, temos os registros fotográficos feitos na biblioteca.

Figura 14 – Ambiente interno da biblioteca BIB5 – A (patrimonial)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 15 – Ambiente interno da biblioteca BIB5-B (patrimonial)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 16 – Porta de acesso para a biblioteca BIB5 (Patrimonial)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 14, 15 e 16 consistem em registros fotográficos da BIB5 (patrimonial), sendo possível identificar a existência de mobiliários como cadeiras, estantes, mesas, armários e itens do acervo. Consideramos que o espaço da biblioteca apesar de amplo, não acomoda adequadamente devido ao odor forte de mofo que sentimos. Sobre isso, a responsável informou que devido a essa situação, prefere abrir as janelas e ligar o ventilador. Visualmente podemos dizer que o seu acervo é volumoso, porém muito do material guardado nas estantes compreende livros didáticos. Identificamos a existência de computador, impressora, estantes, ar condicionado e ventilador. Observamos que muitos livros estavam empilhados no chão pela falta de estantes para acomodá-los. Quanto a quantidade de mesas e cadeiras não havia em número disponível para acomodar, por exemplo, uma turma de 20 alunos. A biblioteca está situada em frente ao pátio central da escola.

Já em relação a unidade anexa da biblioteca BIB5 fizemos a aplicação do formulário no turno da tarde. Diferentemente das demais escolas visitadas, a pessoa responsável atua como assistente de biblioteca, portanto, não é professora em readaptação de função. A responsável nos informou que participou de processo seletivo para assistentes de biblioteca realizado pela

Secretaria Municipal de Educação, sob o regime de voluntariado. Em seguida, temos os registros fotográficos feitos nesta biblioteca.

Figura 17 – Ambiente interno da biblioteca BIB5 – A (Anexo)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 18 – Ambiente interno da biblioteca BIB5 – B (Anexo)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 19 – Porta de acesso para a biblioteca BIB5 (Anexo)



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

As Figuras 17, 18 e 19 mostram as fotos da BIB5 (anexo), através da qual podemos identificar algumas mesas, cadeiras, estantes, equipamentos (ar condicionado, ventilador, televisão) e material do acervo. Podemos ver que o espaço é pequeno, visto que a foto foi registrada bem próximo ao limite da parede de fundo da sala. A biblioteca apresentava aspecto de limpeza e organização, estando localizada perto da entrada da escola, de frente a um pátio aberto e próximo das salas de aula. No momento da aplicação do formulário notamos a presença de algumas crianças pedindo revistinhas em quadrinhos para empréstimo.

Concluindo a socialização dos registros fotográficos, nos deteremos agora a biblioteca da EM BIB 6, localizada no bairro Jardim das Oliveiras no Distrito de Educação VI na cidade de Fortaleza, atendendo aproximadamente 1522 estudantes da Educação Infantil (entre creche e pré-escola), além do Ensino Fundamental I e II, com base em dados fornecidos pela COGEST/SME em 2024. Nesta escola foi informado que as crianças da educação infantil não utilizam o espaço da biblioteca da escola e que existem os “cantinhos de leitura” no CEI.

Na biblioteca BIB6 está lotado um professor readaptado com carga horária de 20 horas semanais, no turno da manhã. O mesmo declarou que atua há aproximadamente 1 ano na

função de apoio à biblioteca escolar. No turno da tarde não há profissional lotado na biblioteca, porém foi informado que a sala é aberta neste turno sempre que necessário, pela coordenação pedagógica, de acordo com a demanda dos professores. Seguem as imagens feitas nesta biblioteca.

Figura 20 – Ambiente interno da biblioteca BIB6 – A



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 21 – Ambiente interno da biblioteca BIB6 – B



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

Figura 22 – Porta de acesso para a biblioteca BIB6



Fonte: autoria própria com registro em dezembro/2024, conforme dados da pesquisa.

De acordo com as Figuras 20, 21 e 22 vimos que a biblioteca BIB6 possuía uma grande quantidade de livros didáticos, necessitando ocupar não só as estantes, mas também cadeiras e mesas. O espaço aparenta ser bem amplo, iluminado e arejado, porém, com poucas possibilidades de acesso e permanência das turmas em função do exposto. Constava no espaço 1 lousa e ventiladores. O responsável citou a dificuldade da escola em dispor, naquele momento, de espaço físico para comportar os livros didáticos recebidos pela Secretaria Municipal de Educação. A biblioteca fica localizada no térreo, de frente a um espaço ao ar livre, próximo de algumas salas de aula do fundamental I.

Realçamos que as fotografias aqui mostradas, muito embora ofereçam uma visão superficial das bibliotecas considerando que cada escola vive sua própria realidade, também mostram em alguma medida, as diferentes configurações que ela pode assumir nos mais variados contextos. Ao experimentarmos uma fração de nosso tempo nessas bibliotecas com seus atores, sentimos uma forte provocação para conhecê-las ainda mais. Não ousamos de modo algum, como dissemos anteriormente, fazer das imagens uma verdade infalível, contudo, essas mesmas imagens aliadas à fala dos sujeitos da escola, nos dizem algo que merece discussão.

Esse algo, por exemplo, diz respeito ao espaço físico que é destinado às bibliotecas nas escolas públicas. Muitas vezes acanhados e pequenos, sem mobília suficiente, adaptados de uma sala de aula pela obrigação de se ter uma biblioteca e não por fazerem parte de uma

proposta cuidadosamente planejada desde sua concepção até a sua materialização, acaba por comprometer a imagem educativa desse espaço. Evidência disso é que não havendo condições físicas adequadas na escola para a guarda do acervo didático, o espaço da biblioteca acaba por servir de depósito de livros como alertaram antes na seção 4, Paiva e Berenblum (2009).

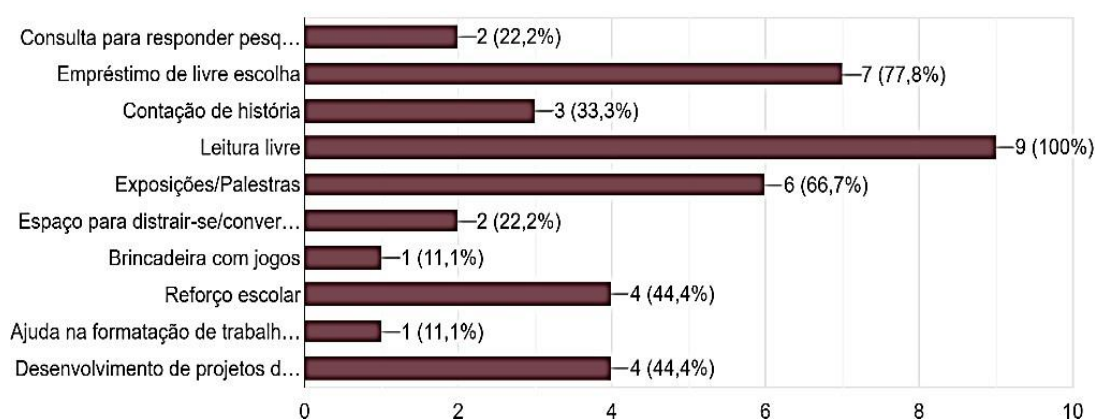
Ou então, servem a atividades que limitam o seu potencial, como é o caso do reforço escolar, mediante o apontado no Quadro 10 pelos professores da BIB4, além de serem utilizadas para outras finalidades que a distanciam daquilo que se imagina ser uma biblioteca dentro da escola. O registro de um dos professores destaca bem essa situação ao dizer que é *“um espaço utilizado para tudo, mas não para o seu fim, um ambiente nada agradável, sem atrativo. Sem projetos de leitura e contação de histórias”*.

Quanto aos dados do formulário aplicado com os responsáveis pelas bibliotecas, perguntamos quais atividades eram realizadas neste espaço, sendo possível aos participantes escolher até 4 itens, como visto no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Sobre as atividades realizadas nas bibliotecas das escolas pesquisadas

Quais atividades são realizadas na biblioteca da sua escola? Por favor, escolha até 4 opções.

9 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Ao verificar o que se apresenta no Gráfico 9 percebe-se que, algumas atividades ganham destaque na opção dos participantes da pesquisa. Citamos com maior percentual de resposta a atividade de leitura livre com 100% das respostas. Em seguida, com um percentual de 77,8% está o empréstimo de livre escolha. Depois aparece em terceiro lugar como mais apontada, a realização de exposições/palestras com o percentual de 66,7%. As atividades de

reforço escolar e desenvolvimento de projetos de pesquisa obtiveram o percentual de 44,4% de resposta.

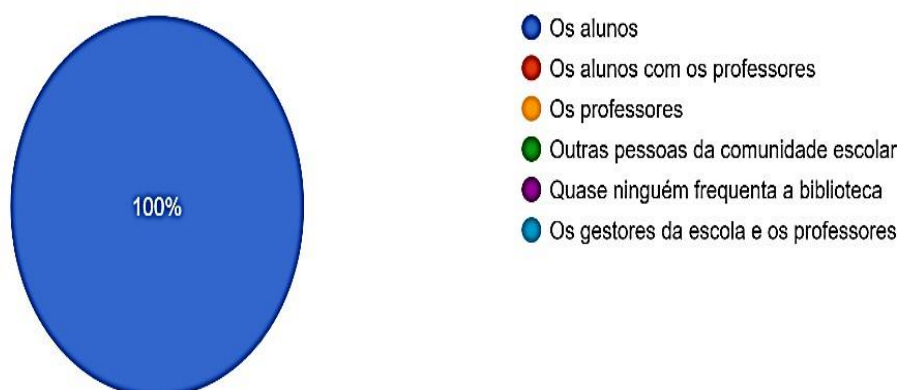
Pelo exposto, pode-se dizer que, as atividades mais relevantes nas bibliotecas pesquisadas, segundo a opinião dos responsáveis são: leitura livre, empréstimos, exposições/palestras, além do reforço escolar e do desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Em outro ponto do formulário perguntamos aos responsáveis sobre quem mais frequenta a biblioteca. A resposta unânime acerca do público que mais usa a biblioteca são os estudantes conforme apresentado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Sobre o público da escola que mais usa a biblioteca

Na sua opinião quem mais frequenta a biblioteca ultimamente? (considerando o último ano)

9 respostas



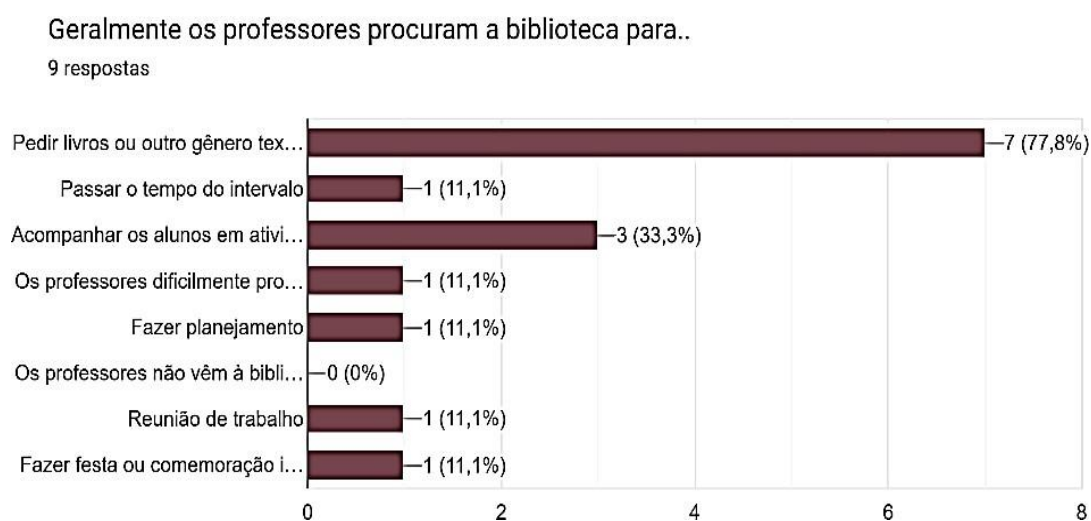
Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Chamou nossa atenção esse dado do Gráfico 10, tendo em vista que no Gráfico 3 - Sobre as atividades que os professores realizam na biblioteca, a resposta mais votada foi a de acompanhamento aos estudantes em atividades pedagógicas, no entanto, vemos que a presença nos professores não aparece.

De todo modo, consideramos que a comparação entre estes dados não chega a ser totalmente discrepante, porque muitos dos alunos visitam a biblioteca no momento do intervalo de forma mais autônoma, mesmo aqueles das séries iniciais, o que pudemos constatar na observação in loco em algumas das escolas visitadas, por ocasião da aplicação dos formulários. Além disso, deve-se considerar ainda o quantitativo de professores, que é muito menor em comparação ao número de estudantes.

Por outro lado, acrescentamos que uma das questões constantes no formulário para os responsáveis tratava da finalidade dos professores quando estes procuravam a biblioteca. Nesta questão, obtivemos o dado percentual de 77,8% dos responsáveis, indicando que os professores visitam a biblioteca para pedir livros de apoio às aulas e/ou de uso pessoal. Com relação ao acompanhamento das turmas durante as atividades, esta opção obteve 33,3% do total de escolhas, conforme indica o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Sobre a finalidade dos professores aos buscarem a biblioteca



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

A partir desses dados, percebemos consonância entre o que apontaram os professores no Gráfico 2 e o que apontaram os responsáveis no Gráfico 11, acerca da atividade de acompanhamento às turmas durante atividades pedagógicas, porém com um percentual pouco representativo (33,3%) na opinião dos responsáveis pela biblioteca.

Acerca desse aspecto, resgata-se aqui o que pontuamos da contribuição de Santos (1973, p. 3) na seção 4.2: “do ponto de vista pedagógico, a biblioteca ainda não alcançou seu lugar ao sol”, além do que ressaltava a mesma autora: “o conceito de biblioteca ligada ao ensino demandava complexidades pedagógicas e políticas que os sujeitos escolares não estavam preparados para enfrentar”, isto porque este conceito ainda se mostrava pouco claro, visto que a ideia corrente à época, a tomava meramente como lugar de guarda do acervo.

Percebemos que ainda há resquícios desse pensamento, tendo em vista que é possível ainda verificar práticas nas quais o bibliotecário ou outro responsável se isola e trabalha

em função de manter a biblioteca organizada ou quando professores apresentam dificuldades em compreendê-la como mais um espaço de aprendizagem como vimos em Campello (2024). Para a autora, a comunicação é um elemento essencial na escola, pois favorece a criação de uma cultura colaborativa entre professores e bibliotecários, o que exige de ambos os lados disposição, abertura e a definição de objetivos comuns.

Além disso, ao fazer um exercício de interpretação de outras complexidades na realidade que hoje vivenciamos, podemos dizer que fica muito inviável enxergar a biblioteca escolar alcançando seu lugar ao sol tomada pelo mofo; ou quando não disponha de um mínimo de espaço que comporte os professores e seus alunos; ou ainda, quando a biblioteca esteja fechada por falta de um profissional responsável.

Recuperamos ainda um dos resultados apontados na avaliação do PNBE, que consistia na precariedade por parte dos professores de um sentimento de pertencimento com o espaço da biblioteca. A superação dessa precariedade tem relação, pensamos, com o proposto por Roca (2009), pois na medida em que for possível utilizar-se da biblioteca como um recurso educacional facilitador de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de leitura e escrita, consequentemente, sua conceituação transitará para a de um instrumento pedagógico de referência, que apoia de forma estável, o desenvolvimento do projeto curricular da escola e o trabalho dos professores.

Além disso, à luz de Castrillón (2024), a biblioteca escolar deve cumprir para além do pedagógico, um papel ético e político, de compromisso com o desenvolvimento intelectual e com práticas de emancipação que se deem por meio do exercício do direito de ler, escrever, pensar e atuar sobre a realidade. Essa é uma construção necessariamente coletiva, construída por meio de muitas mãos alinhadas por um propósito. Neste sentido, toda a comunidade escolar tem responsabilidade com a biblioteca.

Seguindo em nossa análise, percebemos consonância entre os resultados apresentados nos Gráficos 9 e 10, revelando a autonomia e o interesse dos estudantes em participar desse espaço. No que diz respeito ao atendimento da comunidade escolar na biblioteca, o Manual elaborado pela SME prevê que se contemple o tempo de horário das aulas. Na maioria das escolas, recebemos a informação de que o horário de funcionamento ocorre como recomenda o Manual, excetuando-se os casos nas quais não há responsáveis lotados em todos os turnos.

Perguntamos também aos responsáveis se existem projetos ou atividades sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação realizadas por meio da ação da biblioteca. De acordo com o informado, os projetos que mais se destacam é o “Dia D da Leitura”, “Mostra Literária”,

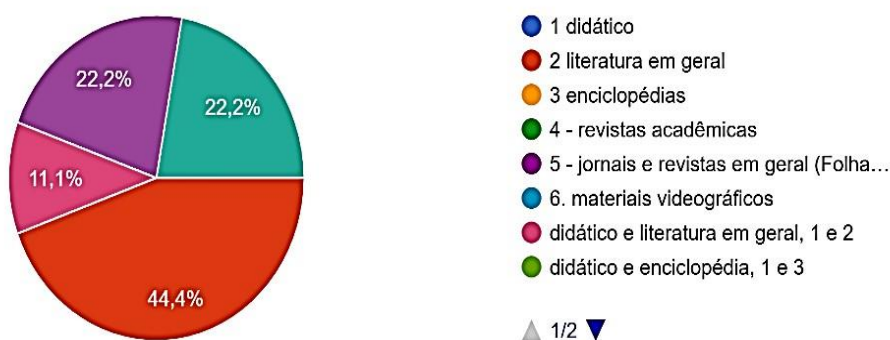
“Semana da Biblioteca”, através dos quais são abordados diferentes temáticas e gêneros literários. Porém, essas atividades são pontuais, acontecendo em determinado período do ano letivo.

Foi abordado em outro ponto do formulário uma questão relativa ao acervo, na qual solicitamos dos responsáveis que apontassem quais os principais tipos de livros e outros materiais de leitura compõem o acervo da biblioteca, sendo-lhes permitindo escolher apenas uma das opções. Os resultados foram consolidados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Sobre os principais itens do acervo disponíveis na biblioteca

Quais os principais tipos de livros e materiais de leitura ou pesquisa existentes na biblioteca da sua escola?

9 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Explicamos que as opções disponíveis de resposta para essa questão ofereciam, além dos itens de 1 a 6 numerados indicados na legenda do Gráfico 12, outras respostas que faziam um combinado entre estes. Os dados mostram que 44,4% dos participantes indicaram que o acervo das bibliotecas é composto principalmente por livros de literatura em geral. Outros 22,2% apontaram que os itens são variados, com destaque para os livros de literatura em geral. Também com 22,2% de respostas apresentou-se o item que indicava uma variedade de opções com destaque para os livros didáticos. O menor percentual foi de 11,1% indicando que o acervo está dividido entre livros de literatura e livros didáticos.

De acordo com os dados coletados percebemos ênfase em dois tipos de material no acervo da escola: os livros de literatura e os livros didáticos sendo que em maior quantidade estão os livros de literatura em geral. Os participantes relataram brevemente sobre interrupções

no recebimento de livros para renovação do acervo nos últimos anos, e que, aos poucos alguns novos itens vêm sendo incorporados à biblioteca.

No que diz respeito aos livros didáticos, podemos destacar que a ausência de um espaço adequado destinado a guarda desse material, pode comprometer significativamente o acesso da comunidade escolar ao espaço da biblioteca, sobretudo quando esta já apresenta um espaço físico limitado, como foi possível ver em alguns dos registros fotográficos (Figuras 11, 20 e 21). Ao mesmo tempo, tal situação nos reporta a uma dificuldade que não é, lamentavelmente, uma exclusividade somente da biblioteca e nem de uma determinada escola em Fortaleza. É uma realidade brasileira³⁷.

Sobre os livros de literatura, enfatizamos sua relevância apoiando-se nas palavras de Castrillón (2024) que os considera imprescindíveis para as crianças e jovens em idade escolar, especialmente os clássicos, pelas oportunidades de diálogo que criam entre o leitor e o texto, entre o leitor e o mundo, e do leitor consigo mesmo. Para a autora, a escola é a ocasião mais do que oportuna de contato com estes textos e a biblioteca é um campo fértil de possibilidades.

Tais possibilidades entende-se, podem ser restritas ou ampliadas a depender de variados aspectos que envolvem a ação das bibliotecas, o que condiz com os parâmetros definidos pelo CFB/GEBE (2010) ou ainda inspirados em propostas de trabalho bem delineadas, de acordo com os estudos de Kuhlthau (2002).

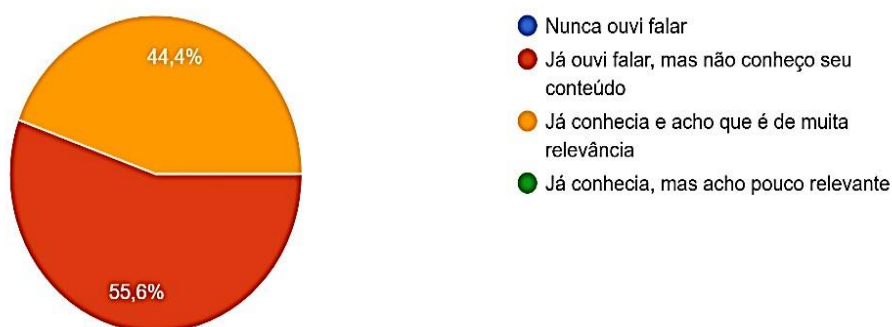
Por fim, para concluir a análise dos dados colhidos através da aplicação do formulário junto aos responsáveis pela biblioteca, indagamos como estes avaliavam seu nível de conhecimento sobre a Lei 12.244/2010. Os resultados obtidos estão condensados no Gráfico 13.

³⁷ A ausência de infraestrutura adequada nas escolas, como acesso à água potável e a banheiros em condições de uso, ainda é um problema enfrentado por pelo menos 14,7 milhões de estudantes brasileiros. Os dados são do levantamento da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), com base no Censo Escolar 2021. Informações colhidas no site da Atricon disponível em <<https://atrimon.org.br/problemas-de-infraestrutura-nas-escolas-afetam-pelo-menos-147-milhoes-de-estudantes/>>. Acesso em 28/01/2025.

Gráfico 13 – Sobre o nível de conhecimento dos responsáveis pela biblioteca acerca da Lei 12.244/2010

A Lei 12.244/2010, conhecida como a lei de universalização das bibliotecas escolares determina que toda unidade de ensino do país deve ter uma biblioteca. Você avalia o seu conhecimento acerca dessa lei.

9 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

Ao observar o Gráfico 13, constatamos que 55,6% dos participantes indicaram ter ouvido falar da lei, porém desconhecem seu conteúdo. Enquanto 44,4% responderam que já conheciam e a consideram muito relevante. As demais opções não foram levadas em conta.

Ainda sobre a Lei 12.244/2010, outra questão apresentou o seu conteúdo na íntegra para leitura dos participantes. Em seguida, perguntamos sobre a avaliação que os mesmos faziam da normativa legal. Os dados obtidos estão registrados no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Sobre a avaliação dos responsáveis pela biblioteca acerca da Lei 12.244/2010.

Como você avalia a Lei 12244/2010? Segue o texto na íntegra: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País... 2010; 189º da Independência e 122º da República.

9 respostas



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dados coletados nos formulários (2024).

No Gráfico 14, vimos que 55,6% dos participantes apontaram que a Lei é importante, mas precisa melhorar a estrutura da biblioteca ou contratar um profissional para a área. O restante que corresponde a 44,4% considera a Lei muito importante, pois a escola conta hoje com uma biblioteca e uma pessoa responsável (bibliotecário, professor readaptado ou assistente).

Acerca destes dados, retomamos o que foi discutido por Campello *et al.* (2016), ao colocar que a Lei não obteve grande visibilidade entre os educadores, haja vista que somente um dos responsáveis não é professor da rede municipal. A maioria é formada por docentes readaptados de suas funções por problemas de saúde, portanto professores de formação.

No caso dos assistentes de biblioteca, explicamos que os mesmos atuam na rede mediante seleção promovida pela SME para atuar nas escolas municipais da Rede de Ensino de Fortaleza, sob o regime de voluntariado (Lei Ordinária nº 10.194, de 19 de maio de 2014), “com o objetivo de contribuir com o fortalecimento das ações leitoras, proporcionando as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes” (FORTALEZA, 2023).

Sobre esse fato, recorremos mais uma vez a Paiva e Berenblum (2009) que enfatizaram o problema da escassez ou ausência de profissionais qualificados para atuar nas bibliotecas, que foi demonstrado pela avaliação do PNBE em 2006.

No caso de Fortaleza, considera-se que a convocação de assistentes com a exigência de nível médio para assumir a tarefa de contribuir com o objetivo acima proposto, pouco impacta a ação da biblioteca diante do que vem sendo defendido pelos pesquisadores da área acerca da importância de haver um profissional qualificado, que lhe dê suporte, sobretudo quando as formações disponibilizadas para estes responsáveis acontecem esporadicamente (1 ou 2 vezes ao ano), como informaram os participantes da pesquisa.

Diante do exposto, e em resposta ao Objetivo Específico 3, os resultados apresentados e discutidos nesta seção evidenciam, de maneira mais clara, as fragilidades já mencionadas pelos professores na seção anterior, tais como a infraestrutura inadequada e a realização de atividades nas bibliotecas que não estão integrados a uma proposta pedagógica estruturada e construída de forma colaborativa pela comunidade escolar. Essas atividades, em sua maioria, restringem-se ao empréstimo de livros e à leitura livre. Assim, torna-se evidente a necessidade de investimentos que fortaleçam a biblioteca como um espaço efetivo de aprendizagem.

Ademais, ratifica-se a contribuição de Farias, Britto e Santos (2020) sobre o sentido de biblioteca que deve ser construído nas escolas – sentido este que deve posicioná-la claramente para assumir sua intencionalidade pedagógica, de modo que seja integrada à

proposta curricular e atue em direção às demandas escolares por meio de projetos e atividades que favoreçam o desenvolvimento das pessoas que dela se utilizam. Portanto, deve atuar como um instrumento ativo no processo educativo apoiando os professores no cumprimento de seu papel.

6 CONCLUSÃO

Ao chegarmos a este momento da pesquisa, é pertinente retomar nosso ponto de partida, de modo que, por meio de um exercício de síntese das principais reflexões, possamos traçar um panorama do percurso realizado e consolidar os achados mais relevantes.

Gostaríamos de enfatizar que, como ocorre em todo percurso investigativo acadêmico, este também apresentou desafios significativos à pesquisadora, especialmente em sua fase inicial, que se estendeu até o décimo oitavo mês do curso. Isso ocorreu devido à necessidade de conciliar a realização das disciplinas presenciais com as demais tarefas da pesquisa, período em que não havia ainda a liberação parcial da carga horária de trabalho por parte da Prefeitura de Fortaleza destinada a afastamento para estudos. Somente após a liberação desse tempo, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível dedicar-se de maneira mais satisfatória ao trabalho, o que possibilitou o cumprimento do prazo estipulado para sua conclusão.

Situada no contexto de um estudo analítico de política pública, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar as transformações e repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente nas escolas da rede pública de ensino no município de Fortaleza. À luz da abordagem crítico-dialética, realizamos um exercício interpretativo de nosso objeto, levando em consideração as dimensões: técnica e política envolvidas, empenhando-se na tarefa de responder ao problema de pesquisa e cumprir os objetivos específicos estabelecidos.

O Objetivo Específico 1 que consistia em analisar a trajetória da biblioteca escolar no Brasil, destacando o papel das políticas públicas na sua implementação e funcionamento, encontra-se contemplado de forma mais evidente nas seções 3 e 4.

Inicialmente, na Seção 3, realizamos um aprofundamento teórico-conceitual sobre políticas públicas, reunindo bibliografia proveniente de artigos e livros de caráter científico, com o objetivo de construir uma base teórica que sustentasse as discussões subsequentes. Nesse contexto, abordamos também o conceito de políticas sociais e revisamos a trajetória das políticas educacionais no Brasil, com base nos textos constitucionais, destacando o papel do Estado nesse processo.

Aprendemos que as políticas públicas, enquanto expressão da ação estatal voltada para a concretização de determinados fins, especialmente de caráter social, sempre foram marcadas por tensões e conflitos de interesses contraditórios. Esses conflitos se refletem em

aspectos de assistencialismo, dualismo e autoritarismo, características predominantes no início da nossa histórica trajetória educacional e que, até hoje, permanecem como desafios difíceis de superar. O direito à educação de qualidade é um desafio sempre presente e latente, pois, ao contrário do que preveem as normativas legais, a realidade que enfrentamos é a contínua necessidade dos movimentos sociais organizados para defender esse direito. Nesse contexto, a biblioteca escolar, enquanto parte do campo educacional, não está imune a essas tensões.

Na Seção 4 e na subseção 4.1, abordamos os diferentes sentidos atribuídos à biblioteca ao longo de sua história, desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. Em seguida, buscamos identificar as principais políticas brasileiras voltadas para a biblioteca escolar, estabelecendo uma aproximação e uma maior compreensão desse universo. Nesse percurso, constatamos que a biblioteca desempenhou papéis diversos, transitando entre lugar do sagrado e do profano; como espaço de sabedoria e privilégio de poucos, sendo utilizada como um instrumento, de perpetuação da memória e de poder para as diferentes civilizações.

No caso do Brasil, o papel das bibliotecas, e mais especificamente das bibliotecas escolares, se delineia por meio de ações voltadas à promoção da leitura e à difusão do livro, implementadas por meio de diversos programas e projetos, que embora tenham ampliado o acesso à informação, não conseguiram construir um significado forte e potente para as bibliotecas. Para compilar este panorama, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, com base em artigos científicos e em sites oficiais de órgãos governamentais.

Sobre o Objetivo Específico 2 que cuidava de examinar os dispositivos e atualizações da Lei 12.244/2010 no contexto das escolas públicas em relação ao uso da biblioteca para fins didáticos, considera-se que se encontra atendido mais diretamente nas seções 4.1.4, 4.1.5 e 4.2.

Buscou-se detalhar os componentes da referida norma e sua atualização por meio da Lei 14.837/2024, em diálogo com as teorias desenvolvidas por pesquisadores que têm se dedicado a refletir e propor a biblioteca escolar como um ambiente de aprendizagem, logo instrumento potencializador da ação docente. Esse recurso pedagógico fundamental na opinião dos pesquisadores, pode auxiliar na construção de um olhar crítico sobre a realidade, promovendo transformações sociais benéficas à população.

Ainda com base nos teóricos estudados, observamos que a Lei 12.244/2010 apresenta fragilidades que, ao longo de sua vigência, comprometeram a construção de um

sentido educativo para a biblioteca escolar. Além disso, a lei não se mostrou amplamente efetiva, uma vez que pesquisas recentes indicam que muitas escolas brasileiras ainda não possuem bibliotecas. Em Fortaleza, a principal fragilidade nesse aspecto está no atendimento às turmas de educação infantil, no entanto, a grande maioria das escolas de ensino fundamental da rede possuem biblioteca.

Um aspecto relevante a ser considerado é o número reduzido de bibliotecários responsáveis pela supervisão das bibliotecas da rede municipal, atualmente limitado a apenas 06 profissionais para atender 310 escolas, mais diretamente. Embora existam professores readaptados ou assistentes de biblioteca atuando nesses espaços, e por mais dedicados que sejam ao desenvolvimento do trabalho, pesquisadores da área ressaltam a importância e a especificidade da formação do bibliotecário. Sua atuação é fundamental para a gestão eficiente e o pleno funcionamento da biblioteca escolar, garantindo a mediação adequada da informação e do conhecimento.

Salientamos que, ao longo do percurso investigativo, chamou nossa atenção o papel desempenhado pelo professor readaptado na biblioteca, uma vez que não encontramos dados suficientes que nos permitissem detalhar suas atribuições, ao contrário do que ocorreu com os assistentes de biblioteca. Consideramos que seria pertinente, para o desenvolvimento dessa política em âmbito municipal, a realização de estudos adicionais que possam lançar luz sobre os aspectos que envolvem a atuação desses profissionais, assim como suas próprias percepções acerca do papel que desempenham.

Em relação ao Objetivo Específico 3, que visou mapear os projetos e/ou atividades realizadas nas escolas municipais envolvendo a ação da biblioteca escolar, o assunto foi abordado na seção 5. A ação para o cumprimento desse objetivo foi realizada por meio de pesquisa documental e de campo, com a aplicação de formulários junto aos responsáveis pelas bibliotecas. Os achados dessa parte do trabalho revelam que as atividades e projetos planejados com a participação da biblioteca acontecem de forma pontual ao longo do ano letivo, sem uma conexão com uma proposta pedagógica estruturada e construída pela comunidade escolar. Apesar disso, os estudantes frequentam as bibliotecas, especialmente para atividades de empréstimo e leitura livre.

Destaca-se que algumas bibliotecas visitadas apresentam boa estrutura física, enquanto outras tem sua ação comprometida devido ao espaço físico inadequado, funcionando em algumas situações como depósito de livros.

No tocante ao Objetivo Específico 4, que visava identificar as percepções atribuídas à biblioteca escolar pelos professores da rede municipal, o mesmo foi abordado na seção 5. Buscamos atendê-lo por meio da aplicação de formulários junto aos docentes da rede municipal que atuam em diferentes etapas de ensino. Os achados resultantes da percepção dos professores indicam que a biblioteca nas escolas pesquisadas não contribui de maneira relevante no apoio ao trabalho docente, por diversos motivos, dentre os quais destacam-se: falta de espaço físico adequado, ausência de pessoal capacitado e acervo desatualizado.

Contudo, os professores reconhecem a importância da biblioteca na escola e sugerem ações que, em sua opinião, trariam mudanças positivas, como a qualificação da infraestrutura, o investimento na formação dos profissionais, a ampliação e organização do acervo, bem como a implementação de ações pedagógicas estruturadas e sistemáticas.

Diante do exposto, e considerando a questão norteadora de entender como a Lei 12.244/2010 tem contribuído para a ação docente nas escolas públicas de Fortaleza, pode-se considerar que essa política, em âmbito municipal, apresentou avanços no que diz respeito ao esforço dos gestores em cumprir a determinação de universalização nas escolas de ensino fundamental, entretanto, o mesmo não ocorre nos centros de educação infantil.

Além disso, nem sempre os espaços destinados às bibliotecas nas escolas oferecem condições adequadas para o trabalho pedagógico esperado nesse ambiente. Assim, devido às várias fragilidades identificadas, a função de apoiar o trabalho docente fica seriamente comprometida. Contudo, os resultados também mostram que a biblioteca não é algo dispensável, pois seu potencial é reconhecido pelos professores, sendo necessário maiores investimentos e uma atuação colaborativa e comprometida em seu favor.

Ressaltamos que os resultados apresentados, dada a natureza qualitativa deste estudo, não têm a intenção de esgotar todas as discussões que foram levantadas. Ao contrário, entendemos que o mérito deste trabalho está em se juntar a outras vozes em favor da biblioteca escolar, ao mesmo tempo em que convoca, de modo especial, os docentes a fazerem questão desse espaço, para que ele, de fato, some forças nas mudanças que desejamos ver acontecer para a construção de uma escola pública mais significativa e potente. E fazer questão, pensamos, implica necessariamente participar e também promover processos de discussão e reflexão nos mais variados espaços acerca do tema, a começar pelo chão da escola.

Tais discussões podem incluir momentos de reflexão que se dediquem a pensar sobre que tipo de biblioteca temos e que tipo de biblioteca precisamos em nossas escolas. E como colaboração a esta tarefa, socializaremos um relatório técnico com as escolas pesquisadas contendo os principais achados desta pesquisa.

Por fim, considera-se que a socialização dos resultados junto aos gestores e professores da rede municipal possibilita não apenas a ampliação do debate acerca do papel das bibliotecas escolares, mas também o incentivo à participação ativa da comunidade escolar no fortalecimento dessa e de outras políticas públicas voltadas à democratização do acesso à informação e à promoção da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando L.; SEGATTO, Catarina I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços rumo ao sistema nacional de educação. *In*: BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Org.). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. p. 43-60.
- AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da escala Likert na análise de jogos. **Revista Brasileira de Computação**, Salvador, v. 7, n. 2, 2011.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda política**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALMEIDA, Nubia Regia de. **Desdobramentos das políticas públicas para as bibliotecas escolares em escolas do município de Araguaína/TO**. 2019. 226 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- ATRICON. **Levantamento sobre bibliotecas em escolas públicas no Brasil: Censo Escolar de 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- ARAÚJO, Leda M.; SILVA, Rovilson. J. da. Biblioteca escolar no Brasil: perspectivas históricas. *In*: SILVA, Rovilson. J. da; BORTOLIN, Sueli (Orgs.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: ABECIN Ed., 2018, p. 167.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [s. l.], n. 83, p. 11-35, 2017.
- BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- BARBOSA, Elvira F. dos Santos. **Biblioteca Escolar: produção acadêmica a partir da Lei 12.244/2010**. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.
- BARI, Valéria Aparecida. A biblioteca escolar como pauta de reivindicação popular no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 29., 2022. [s. l.]. **Anais** [...]. [s. l.: s. n.], 2022. p. 1-13.
- BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BORTOLANZA, Ana M. E. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 35, n. 75, p. 283-297, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65343>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Regulamenta Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/governo-federal-regulamenta-politica-nacional-de-leitura-e-escrita>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>. Acesso em 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, DF: 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114837.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Fundação Biblioteca Nacional**: apresentação. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br/aceso-a-informacao-2/institucional/apresentacao-bn>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola**: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**: apresentação e histórico. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pnld/historico>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.459/2000**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e determina outras providências. Diário Oficial da Câmara dos Deputados n. 46222 de 15 set. 2000. p. 212.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares**. Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/instituto-sistema-nacional-de-bibliotecas-escolares>. Acesso em: 8 out. 2024.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* A universalização de bibliotecas nas escolas: reflexos da lei 12.244. **Ponto de Acesso**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 39-58, 2016.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

CAMPOS, Paulo Mendes. Menina no jardim. In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* **Para gostar de ler**: Crônicas I. 28. ed. São Paulo: Ática, 2011.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso; JACCOUD, Luciana. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília, DF: IPEA, 2005.

CARVALHO, Alba M. P. de. Democracia, estado, desenvolvimento e conflitos sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. In: CARVALHO, Alba M. P. de (Org.). **Saberes e práticas em ciências sociais**: democracia, desenvolvimento, religião e gênero. São Luís: Editora UEMA, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da república**: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Bazar do Tempo, 2017.

CARVALHO, Marta M. C. de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: COSTA, Wilma Peres; LORENZO, Helena C. de (Orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAPES. **Pesquisa sobre Biblioteca Escolar**. [s. l.], Capes, 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 7 abr. 2024.

CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Editora pulo do gato, 2024.

CASTRO, César Augusto. Biblioteca como lugar de memória e eco de conhecimento: um olhar sobre “O Nome da Rosa”. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [s. l.], v. 4, p. 1-20, 2006.

CFB. GEBE/UFGM. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/padroesparabibliotecasescolares.pdf>. Acesso em 27 jan. 2025.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CONCEIÇÃO, Marcelo José R. da. **E no meio do caminho tinha uma biblioteca**: relevância da biblioteca na formação do hábito de leitura e o Projeto Clube do Livro – perspectivas de letramento. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CORDEIRO, Maisa B. da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

CORREIA, Erica Mariza. **Biblioteca escolar**: análise qualitativa na BDTD de uma década de produção nas áreas da Ciência da Informação, Educação e Letras (2010-2020). 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência da Informação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, cap. 5, p. 173-200.

CFB. **A biblioteca escolar**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1405/1/A%20Biblioteca%20Escolar%20cor.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CFB. **Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20220%20Par%C3%A2metros%20biblioteca%20escolar%20%281%29.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CRB3. **Contratação de bibliotecárias(os) na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://crb3.org.br/recebemos-no-dia-30-05-2022-da-secretaria-municipal-de-educacao-de-fortaleza/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CRB3. **O que somos?** Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://crb3.org.br/crb-3-o-que-somos/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. 19. ed.

CRISTOVAM, Francisca K. Gomes; ARAÚJO, Maria Juceneide. Educação e constituições brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS. Brasília, DF: 2017. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA9_ID813_14082017145015.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 215, 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 21ª. Ed.

CUNHA, Vanda Angélica da. A biblioteca pública no cenário da sociedade da informação. **Biblios**, [s. l.], v. 4, n. 15, p. 67-76, abr./jun. 2003.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: técnica e ética**. Campinas: Avaliação, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 25, p. 703-725, 2004.

EVA, Mario D. Garrido. **Uma análise sobre os possíveis bloqueios institucionais existentes no Estado de Minas Gerais: a Lei Federal 12.244/2010 e a universalização das bibliotecas escolares**. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania e política. In: LUIZ, Danuta E. Cantoia (Org.). **Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas**. São Paulo: Veras Ed., 2010, p. 275-303.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; BRITTO, Luiz Percival Leme; SANTOS, Zair Henrique. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. **Revista tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.13464. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13464>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FÁVERO, Luiz Paulo. BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília M. Sousa. Certos sentidos de biblioteca escolar: efeitos de repetição e deslocamento. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, p. 35-64, 2013.

FERRAZ, Marina Nogueira. O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 19, p. 18-30, 2014.

FERREIRA, Fábio Alves. Subalternidades nas sociologias brasileira e indiana: um estudo comparativo da obra de Jessé Souza e Gayatri Spivak. **ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [s. l.], v. 7, n. 15, p. 273-290. set/dez. 2020.

FORTALEZA. **Manual de boas práticas de organização e funcionamento da biblioteca escolar/Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação de. Rede Municipal de Ensino. **Missão**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/sme>. Acesso em 10 maio 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Execução de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024b. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/indicadores-da-educacao-de-fortaleza>. Acesso em 20 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **SME informa sobre edital da seleção simplificada para assistentes de bibliotecas escolares**. Fortaleza, Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8601:distrito-3-sme-informa-sobre-edital-da-sele%C3%A7%C3%A3o-simplificada-para-assistentes-de-biblioteca-escolares&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, [s. l.], n. 21, jun. 2000.

FURTADO, Juarez Pereira. Um método construtivista para a avaliação em saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. [s. l.], v. 6, n. 1, p. 165-181, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ilsa do C. Vieira; MAZIERO, Maria das D. Soares; DALCIN, Andrea Rodrigues; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Os (des) equilíbrios dos espaços escolares da leitura: um olhar para o PNBE. **Linha Mestra**, [s. l.], v. 16, n. 46, p. 269-279, 2022.

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions. **About Us**. [s. l.: s. n.], 2015. Disponível em <https://www.ifla.org/about-us/>. Acesso em: 11 out. 2024.

IFLA/UNESCO. **Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar**. Trad. Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal. 2ª ed., jun. 2015. Título original: The IFLA/Unesco School Libraries Guidelines. Disponível em: <https://repository.ifla.org/server/api/core/bitstreams/bde529ad-6e4b-4275-91e0-05d11a487e17/content>. Acesso em: 8 out. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: três valores em disputa na avaliação de políticas e programas sociais. **Desenvolvimento em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 117-142, 2016.

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

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface**, Porto Nacional, n. 05, 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. O ensino e a biblioteca. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [s. l.], v. 6, n. 16. Brasília, out. 1945. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1036/775>. Acesso em: 10 out. 2024.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao espaço do fazer educativo. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Rio de Janeiro: Ed. Atlas, 1996.

MELAZZO, Everaldo S. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 9–32, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2253>. Acesso em: 10 set. 2024.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Cecília Coutinho de; BRAGA, Daniel Santos; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes? **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 48, p. e242158, 2022.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

MOTA, Rachel B. de Carvalho. **Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017: fonte de informação para pesquisas em biblioteca escolar e de acesso à internet nas escolas públicas da rede estadual de Montes Claros**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia da Terceira República (1946-1961)**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, Daniele Rosa. **Redes de bibliotecas escolares: um modelo de gestão para o Sistema Municipal de Ensino de Erechim, RS**. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Barbara Coelho; AGUIAR, Niliane Cunha. Políticas públicas de informação e bibliotecas escolares: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 3, 2017.

NUNES, Martha S. Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 25, p. 3-28, 2020.

OLIVEIRA, Debora S. de. **Biblioteca Escolar e Regime de Informação: a Lei n.º 12.244/2010 e a produção intelectual de pesquisadores e bibliotecários**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PAES, Denyse M. B.; SANCHES, Maria S. C.; VALÉRIO, Erinaldo Dias; TAVARES, Aureliana L. de Lacerda. A formação do leitor: uma discussão acerca da biblioteca escolar e o caso SIMBE. **Revista ACB: Biblioteconomia**. Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 623-638, jan./jun., 2013.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola

(PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 20, p. 173-188, 2009.

PAJEÚ, Hélio Márcio; ALMEIDA, Arthur H. F. de. A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 18, p. e020025, 2020.

PAULANI, Leda Maria. A dependência redobrada. **Le Monde Diplomatique**, [s. l.], v. 3, 2012.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2017.

PECEGUEIRO, Claudia M. P. de Abreu. The school library and the librarian's law: Some reflections after ten years of promulgation. **SciELO Preprints**. [s. l.], n. 3, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2543. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2543>. Acesso: 10 set. 2024.

PEREIRA, Gleice; COLA, Roberta; COSTA, Fabiola Pereira da. A biblioteca escolar expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a análise do documento e a identificação do contexto da biblioteca escolar. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 808-823, 2021.

PEREIRA, Rodrigo. **Biblioteca Escolar Sul-Mato-Grossense: Cenários e Perspectivas**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

PINHEIRO, Iranildo J. de Souza. **Estado da Arte sobre Biblioteca Escolar na Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil (2011-2020)**. 2022. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

POCHMANN, Marcio. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideias e Letras, 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Feevale, 2013.

RESENDE, Maria Efigênia L de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República a Revolução de 1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRIGUES, Marta M. Assunção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2013.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 35, p. 183-193, 2006.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Para começar, leia isto**. Caderno de Leitura, PROLER: Rio de Janeiro, v. 1, p. 7, 1994.

SANTOS, Beatriz Andreotti dos; ALMEIDA, Carlos Cândido de. Percalços na educação crítica: o potencial da biblioteca escolar. **Informação & Informação**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 27–49, 2021. DOI: 10.5433/1981-8920.2021v26n3p27. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/41273>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTOS, Inácia Rodrigues dos. **A biblioteca escolar e a atual pedagogia brasileira**. Biblioteca da Câmara dos Deputados e Fundação Educacional do Distrito Federal. Bibliotecon: Brasília, DF, 1973. p. 145-149.

SANTOS, Josiel. M. Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 50–61, 2011.

SANTOS, Josiel. M. O processo evolutivo das Bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 175-189, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SILVA, Cristiana V. do Amaral e. **Usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: os encontros com a leitura**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Elias Barbosa da. **Acesso e universalização da Biblioteca Escolar como condição de qualidade na educação básica**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, Judson Daniel Oliveira da; CUNHA, Jacqueline de Araújo. O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [s. l.], v. 21, n. 46, p. 45–58, 2016. DOI: 10.5007/1518-2924.2016v21n46p45. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2016v21n46p45>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Formulando uma proposta metodológica com foco na participação enquanto modalidade de pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para avaliação de políticas e programas sociais. 56º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS. **Anais [...]**. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2018.

SILVA NETO, José Augusto da Silva. **O Clube de Leitura na Rede Municipal de**

Ensino de Florianópolis: práticas e sociabilidades (2006-2022). 2022. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nativismo ou nativismos? **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, [s. l.], n. 14, p. 23-35, 2006.

TITTONI, Jaqueline. OLIVEIRA, Renata G. de. SILVA, Paulo M. da. TANIKADO, Grace. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2010.

VARÃO, Rafiza; SOUSA, Janara Kalline Lopes de. Harold Lasswell: as contribuições do ‘paladino’ do saber comunicacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 29., 2006, [s. l.]. **Anais [...]**. [s. l.]: INTERCOM, 2006.

VERAS, Bruna de Mesquita; MOREIRA, Carlos Américo Leite; CRUZ, Danielle Maia; PORTO, Filipe Cavalcante. Modelos de Avaliação de Políticas Públicas: um estudo sobre as diferentes matrizes paradigmáticas. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. e249408, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i4.221. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/221>. Acesso em: 2 mar. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 88, n. 219, ago. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Concordo em participar dessa pesquisa para o MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLITICAS PÚBLICAS - **MAPP** DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **UFC**. *O objetivo geral da pesquisa é: Avaliar as repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza.* A metodologia da pesquisa, além da coleta bibliográfica e documental para construir o arcabouço teórico, tem uma parte de pesquisa de campo para verificar o impacto da Lei nas escolas municipais de Fortaleza, que foram selecionadas a partir do maior número de matrículas dentro de cada Distrito de Educação que possuem biblioteca. E tem por critério de exclusão não ter uma biblioteca.

Declaro ter sido informado que esta pesquisa é de caráter confidencial e garante o anonimato das pessoas respondentes (não será solicitado o nome, nem CPF e nem e-mail). E ainda, que todas as informações fornecidas aqui serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mais especificamente para a construção da dissertação de mestrado.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PROFESSOR

06/11/2024, 18:31

AValiação da Lei 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

AValiação da Lei 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA - Professores de sala regular

- *Olá! Meu nome é Maria Irineide de Andrade Martins, sou professora na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro e Escola Municipal São Carlos. Estou fazendo o mestrado no MAPP na UFC. Já me qualifiquei e agora estou fazendo a pesquisa de Campo. Para tanto, preciso de sua colaboração para levantamento de dados empíricos em relação a Lei 12244, e assim, responder a pergunta de partida da minha dissertação que é: Como a Lei 12.244/2010 tem contribuído com a ação docente nas escolas públicas de Fortaleza?*
- *A referida Lei trata da universalização de bibliotecas escolares nas unidades de ensino do País.*
- *Os atores deste formulário são os docentes das diferentes etapas de ensino atuantes em escolas da rede pública de Fortaleza.*

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar dessa pesquisa para o MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - **MAPP** DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **UFC**. O objetivo geral da pesquisa é: *Avaliar as repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza. A metodologia da pesquisa, além da coleta bibliográfica e documental para construir o arcabouço teórico, tem uma parte de pesquisa de campo para verificar o impacto da Lei referida nas escolas municipais de Fortaleza, que foram selecionadas a partir do maior número de matrículas dentro de cada regional que possuem biblioteca. E tem por critério de exclusão não ter uma biblioteca.*

Declaro ter sido informado que esta pesquisa é de caráter confidencial e garante o anonimato das pessoas respondentes (não será solicitado o nome, nem CPF e nem e-mail). E ainda, que todas as informações fornecidas aqui serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mais especificamente para a construção do da dissertação de mestrado.

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

1. Sua colaboração é muito valiosa para que eu possa concluir o meu trabalho, a *
dissertação do mestrado e, assim avançarmos na qualidade e com a
qualificação dos docentes da rede pública de Fortaleza. Como dito
anteriormente, **sua identificação será mantida em segredo e todas as
informações coletadas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos.**
Você concorda em participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

2. Em qual Distrito de Educação você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Distrito 1

☐ Distrito 2

☐ Distrito 3

☐ Distrito 4

☐ Distrito 5

☐ Distrito 6

3. Em qual bairro está localizada a sua escola? *

4. Em qual etapa de ensino você atua? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental I

☐ Ensino Fundamental II

☐ Educação de Jovens e Adultos

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

5. Há quanto tempo você trabalha como professor efetivo na Secretaria Municipal *
de Fortaleza?

1. Menos de 1 ano
2. De 1 a 3 anos
3. De 4 a 6
4. De 7 a 10 anos
5. Mais de 11 anos

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

6. Qual a sua carga horária nessa escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ menos de 20 horas
- ☐ mais de 40 horas

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

7. Qual(is) disciplina(s) você leciona atualmente nesta escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino Infantil
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ História
- ☐ Ciências naturais
- ☐ Geografia
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Língua estrangeira : Inglês/espanhol/francês/alemão
- ☐ Matemática
- ☐ tradutor de LIBRAS

8. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? *

1. Menos de 1 ano
2. De 1 a 3 anos
3. De 3 a 6
4. De 7 a 9 anos
5. há 10 anos ou mais anos

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Pular para a pergunta 9

Percepções sobre a biblioteca escolar

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

9. Com que frequência você utiliza a biblioteca da sua escola? (com ou sem os alunos) *

1 - Nunca 2 - Raramente 3 - As vezes 4 - Frequentemente 5. Para eventos pontuais/específicos

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

10. Quais atividades você costuma realizar na biblioteca? (Marque quantas opções desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Distrair-se/Conversar
- ☐ Leitura de interesse pessoal
- ☐ Leituras específicas para auxílio à prática profissional
- ☐ Empréstimo de livro ou outros portadores de texto
- ☐ Acompanhamento aos alunos durante atividades pedagógicas
- ☐ Fazer planejamento pedagógico

11. Quais atividades seus alunos realizam na biblioteca? (Marque quantas opções desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Consulta para responder pesquisa escolar
- ☐ Empréstimo de livre escolha
- ☐ Contação de história
- ☐ Leitura livre
- ☐ Exposições/Palestras
- ☐ Distrair-se/Conversar com os colegas
- ☐ Brincar com jogos
- ☐ Reforço escolar
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro: _____

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

12. Você considera que a biblioteca da sua escola é atrativa para os alunos? *

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo parcialmente
- 3 Não sei opinar
- 4 Concordo parcialmente
- 5. Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

13. Na sua opinião, qual atividade melhor caracteriza a biblioteca da sua escola? *

Escolha até 3 opções

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Guarda do acervo
- ☐ Reforço escolar
- ☐ Empréstimos de suportes textuais
- ☐ Exposições de autores ou obras literárias
- ☐ Palestras
- ☐ Espaço recreativo
- ☐ Reuniões pedagógicas
- ☐ Espaço de leitura e/ou pesquisa
- ☐ Aula diferenciada fora do ambiente convencional

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

14. Você considera que a biblioteca da sua escola auxilia o seu trabalho como professor? *

1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Não sei opinar 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

15. Qual a sua opinião sobre o papel que a biblioteca escolar tem desempenhado na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contribui bastante com o aprendizado do estudantes, pois nela realizamos várias atividades como contação de histórias, exposições, leitura livre, etc
- ☐ Tem funcionado como sala de reforço principalmente
- ☐ Tem sido usada como depósito do acervo e de outros materiais
- ☐ É um espaço de lazer, recreação para os estudantes
- ☐ Tem sido mais usadas pela gestão para reuniões

16. Quais fatores você considera que favorecem a atuação da biblioteca na sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Espaço acolhedor
- ☐ Acervo diversificado e organizado
- ☐ Profissionais capacitados
- ☐ Facilidade para encontrar diferentes suportes textuais
- ☐ Não vejo fatores que favorecem o trabalho

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

17. Como você avalia a importância da biblioteca para o ensino e aprendizagem enquanto professor de modo geral? *

1. Nenhuma importância
2. Pouco importante
3. É indiferente
4. Importante
5. Muito importante

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

18. Que fator você considera que mais atrapalha o bom funcionamento da biblioteca escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acervo desorganizado
- ☐ Quantidade insuficiente de suportes e gêneros textuais
- ☐ Infraestrutura deiciente
- ☐ Falta de pessoal com disposição para auxiliar nas atividades com estudantes
- ☐ Biblioteca está sempre fechada
- ☐ Não vejo nenhum fator que atrapalha

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

19. No seu planejamento pedagógico você costuma considerar a realização de atividades no espaço da biblioteca? *

1. Nunca
2. Raramente
3. Ainda não havia considerado esse fator
4. Às Vezes
5. Sempre

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

20. Sobre a quantidade de itens do acervo disponível na biblioteca para a comunidade escolar você considera *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atende satisfatoriamente a comunidade escolar
- ☐ Atende razoavelmente a comunidade escolar
- ☐ Atende precariamente à escola, pois não chega a um exemplar por aluno
- ☐ A maioria dos livros da biblioteca é formado por livros didáticos
- ☐ Não tenho noção sobre a quantidade de itens do acervo

21. Como você considera que a biblioteca da sua escola contribui para a aprendizagem dos estudantes ? *

1. Contribui significativamente 2. Contribui pouco 3. Não sei dizer 4. Não faz diferença ter biblioteca para o aprendizado

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

22. Na biblioteca da sua escola existe computador com internet para uso dos professores e alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim existe, computador com acesso à internet para todos.
- ☐ Não existe computador
- ☐ Tem computador, mas não com acesso à internet
- ☐ Tem computador e internet, mas o uso é restrito ao pessoal da biblioteca
- ☐ Tem internet e computador mas apenas para professores e funcionários.
- ☐ Não sei dizer

23. Qual definição que melhor se adequa à biblioteca da sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Local de guarda do acervo literário e didático e/ou de outros gêneros textuais
- ☐ Ambiente no qual os alunos recebem reforço para aprender a ler e escrever
- ☐ Ambiente no qual os alunos interagem com gêneros literários e realizam atividades que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação de textos, em seus diferentes suportes.
- ☐ Espaço que eventualmente é utilizado para reuniões da gestão
- ☐ Espaço de distração, recreação dos estudantes

24. A Lei 12.244/2010, conhecida como a lei de universalização das bibliotecas escolares determina que toda unidade de ensino do país deve ter uma biblioteca, em suas dependências. Como você avalia o seu conhecimento acerca dessa lei. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca ouvi falar
- ☐ Já ouvi falar, mas não conheço seu conteúdo
- ☐ Já conhecia e acho que é de muita relevância
- ☐ Já conhecia, mas acho pouco relevante

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

25. Na sua opinião, que melhorias seriam necessárias para que a biblioteca atenda de forma satisfatória a comunidade escolar? *

26. Quais os principais tipos de livros e materiais de leitura ou pesquisa existentes na biblioteca da sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 1 didático
- ☐ 2 literatura em geral
- ☐ 3 enciclopédias
- ☐ 4 - revistas acadêmicas
- ☐ 5 - jornais e revistas em geral (Folha de São Paula, Diário do Nordeste, almanarques, Veja, Exame, quadrinhos, gibis, manga, etc)
- ☐ 6. materiais videográficos
- ☐ didático e literatura em geral, 1 e 2
- ☐ didático e enciclopédia, 1 e 3
- ☐ enciclopédia e revistas acadêmicas, 3 e 4
- ☐ todas as opções de forma equilibrada
- ☐ todas as opções, com destaque para os didáticos
- ☐ todas as opções, com destaque para as literaturas em geral
- ☐ todas as opções, com destaque para os livros de pesquisa, tipo enciclopedias

27. Como você se sente quando precisa utilizar a biblioteca com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acolhido e bem recebido
- ☐ Desconfortável, o ambiente não favorece a permanência
- ☐ Sinto que estou incomodando
- ☐ Eu até esqueço que tem biblioteca, não acho interessante
- ☐ Minhas atividades nunca dão certo, sempre tem algo pra atrapalhar

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

28. Como você avalia a Lei 12244/2010?

Segue o texto na íntegra:

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante, a escola recebeu a biblioteca e um bibliotecário/professor adaptado efetivo..
- ☐ Importante, mas precisa melhorar a estrutura da biblioteca ou contratar um profissional pra área .
- ☐ não observei melhoria, não é eficiente.
- ☐ não é importante, não foi eficaz.
- ☐ acho que não é efetiva, não mudou quase nada aqui na escola.

06/11/2024, 18:31

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

29. Descreva sua opinião sobre a biblioteca da sua escola. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA - Bibliotecário/Professor Readaptado/ Assistente

- *Olá! Meu nome é **Maria Irineide de Andrade Martins**, sou professora na **Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro e Escola Municipal São Carlos**. Estou fazendo mestrado no MAPP pela UFC. Já me qualifiquei e agora estou fazendo a pesquisa de Campo. Para tanto, preciso de sua colaboração para levantamento de dados empíricos em relação a Lei 12244, e assim, responder a pergunta de partida da minha dissertação que é: como a Lei 12.244/2010 tem contribuído com a ação docente nas escolas públicas de Fortaleza?*
- *A referida Lei trata da universalização de bibliotecas escolares nas unidades de ensino do País.*
- *Os atores deste formulário são responsáveis pela biblioteca da escola, a saber: bibliotecários / professores readaptados e/ou assistente da biblioteca.*

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar dessa pesquisa para o MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - **MAPP** DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - **UFC**. *O objetivo geral da pesquisa é: Avaliar as repercussões da Lei 12.244/2010 para a ação docente em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza. A metodologia da pesquisa, além da coleta bibliográfica e documental para construir o arcabouço teórico, tem uma parte de pesquisa de campo para verificar o impacto da Lei referida nas escolas municipais de Fortaleza, que foram selecionadas a partir da maior escola em número de matrículas dentro de cada regional. E tem por critério de exclusão não ter uma biblioteca.*

Declaro ter sido informado que esta pesquisa é de caráter confidencial e garante o anonimato das pessoas respondentes (não será solicitado o nome, nem CPF e nem e-mail). E ainda, que todas as informações fornecidas aqui serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mais especificamente para a construção da dissertação de mestrado.

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

1. Sua colaboração é muito valiosa para que eu possa concluir o meu trabalho, a dissertação do mestrado e, assim avançarmos na qualidade e com a qualificação dos docentes da rede pública de Fortaleza. Como dito anteriormente, **sua identificação será mantida em segredo e todas as informações coletadas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos.** Você concorda em participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

2. Em qual Distrito de Educação você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Distrito 1

☐ Distrito 2

☐ Distrito 3

☐ Distrito 4

☐ Distrito 5

☐ Distrito 6

3. Há quanto tempo você trabalha como Bibliotecário ou professor readaptado ou responsável pela biblioteca? *

1. Menos de 1 ano

2. De 1 a 3 anos

3. De 4 a 6 anos

4. entre 7 e 9 anos

5. há mais de 10 anos

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

4. Qual o bairro da sua escola? *

5. Qual o seu vínculo com a prefeitura municipal de Fortaleza na escola onde você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Assistente de biblioteca pelo regime de voluntariado
- ☐ Professor efetivo readaptado
- ☐ Professor efetivo sem readaptação
- ☐ Bibliotecário de formação
- ☐ Professor ou bibliotecário temporário.

6. Qual a sua carga horária semanal no desenvolvimento das atividades junto a biblioteca? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ menos de 20 horas
- ☐ mais de 40 horas

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

7. Tem outro professor ou profissional que divide a realização das atividades na biblioteca com você? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ NÃO
- ☐ sim, outro professor(a) readaptado(a)
- ☐ sim, um bibliotecário(a)
- ☐ sim, um estagiário docente
- ☐ sim, um estagiário da prefeitura
- ☐ Sim, um outro servidor

8. Quais atividades são realizadas na biblioteca da sua escola? Por favor, escolha até 4 opções. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Consulta para responder pesquisa escolar
- ☐ Empréstimo de livre escolha
- ☐ Contação de história
- ☐ Leitura livre
- ☐ Exposições/Palestras
- ☐ Espaço para distrair-se/conversar com os colegas
- ☐ Brincadeira com jogos
- ☐ Reforço escolar
- ☐ Ajuda na formatação de trabalhos acadêmicos (trabalhos, artigos, resumo, resenha, fichamento)
- ☐ Desenvolvimento de projetos de pesquisa como atividade complementar a sala de aula

9. Dentre essas, na sua opinião/experiência qual a atividade mais realizada na biblioteca? *

10. Quem é o responsável por realizar esta atividade?

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

11. Qual a frequência de realização dessa atividade ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Bimestralmente

12. Na sua opinião quem mais frequenta a biblioteca ultimamente? (considerando * o último ano)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Os alunos
- ☐ Os alunos e os professores
- ☐ Os professores
- ☐ Outras pessoas da comunidade escolar
- ☐ Quase ninguém frequenta a biblioteca
- ☐ Os gestores da escola e os professores

13. Na sua opinião qual atividade realizada na biblioteca é a preferida dos estudantes? *

14. Quem é o responsável por essa atividade "preferida" ou mais realizada pelos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ um professor
- ☐ eles mesmos
- ☐ um estagiário
- ☐ o bibliotecário ou responsável pela biblioteca

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

15. Com que frequência acontece essa atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Bimestralmente

16. Geralmente os professores procuram a biblioteca para.. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pedir livros ou outro gênero textual para apoio às aulas ou de uso pessoal
- ☐ Passar o tempo do intervalo
- ☐ Acompanhar os alunos em atividades de pesquisa
- ☐ Os professores dificilmente procuram à biblioteca
- ☐ Fazer planejamento
- ☐ Os professores não vêm à biblioteca
- ☐ Reunião de trabalho
- ☐ Fazer festa ou comemoração interna

17. Você já participou de alguma formação para atuar na biblioteca?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, uma vez por ano
- ☐ Sim, algumas vezes no ano
- ☐ Tem formação, mas nunca participei
- ☐ Não é ofertada nenhuma formação
- ☐ Participei, mas não foi pela prefeitura
- ☐ Outro: _____

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

18. Você considera que a formação recebida auxilia no seu trabalho do dia-a-dia da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Não ajuda em nada
- ☐ Ajuda, mas poderia ser bem melhor
- ☐ Não participo de formação para atuar na biblioteca
- ☐ Outro: _____

19. Existem projetos ou atividades pedagógicas sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação para a biblioteca? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, existem atividades e projetos sugeridas para acontecer durante o ano
- ☐ Sim existem, mas são esporádicos, não tem uma previsão
- ☐ Não, as atividades realizadas são fruto da ação da própria escola
- ☐ Sim, e o planejamento dessas atividades é coletivo entre SME e escolas
- ☐ Não sei, não tenho conhecimento sobre o assunto
- ☐ Outro: _____

20. Se sim, por favor, cite ou comente sobre esses projetos e/ou atividades *

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

21. Sobre a quantidade de itens do acervo disponível na biblioteca para a comunidade escolar você considera

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atende satisfatoriamente a comunidade escolar
- ☐ Atende razoavelmente a comunidade escolar
- ☐ Atende precariamente à escola, pois não chega a um exemplar por aluno
- ☐ A maioria dos livros da biblioteca é formado por livros didáticos
- ☐ Não tenho noção sobre a quantidade de itens do acervo
- ☐ Outro: _____

22. Na biblioteca da sua escola existe computador com internet para uso dos professores e alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tem computador, mas não com acesso à internet
- ☐ Sim existe, computador com acesso à internet para professores e alunos
- ☐ Sim existe, mas é somente para consulta dos professores
- ☐ Tem computador e internet, mas o uso é restrito ao pessoal da biblioteca
- ☐ Não existe computador

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

23. Qual o horário e dias de funcionamento da biblioteca? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ todos os dias da semana somente no horário das aulas
- ☐ todos os dias da semana, sem intervalo, no horário em que a escola está aberta.
- ☐ todos os dias somente pela manhã
- ☐ todos os dias somente à tarde
- ☐ todos os dias somente à noite
- ☐ Em todo período letivo, ficando fechada aos alunos/comunidade nas férias/recesso escolar.
- ☐ alguns dias da semana e tem um horário pré-determinado pela direção

24. Existem diretrizes que orientam o trabalho nas bibliotecas da rede? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim conheço, já tive acesso
- ☐ Sei que tem, mas não conheço o documento
- ☐ Não existem diretrizes de funcionamento
- ☐ Não sei dizer

25. A Lei 12.244/2010, conhecida como a lei de universalização das bibliotecas escolares determina que toda unidade de ensino do país deve ter uma biblioteca, em suas dependências. Como você avalia o seu conhecimento acerca dessa lei. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca ouvi falar
- ☐ Já ouvi falar, mas não conheço seu conteúdo
- ☐ Já conhecia e acho que é de muita relevância
- ☐ Já conhecia, mas acho pouco relevante

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

26. Você conhece algum programa ou plano municipal, enquanto política pública, *
que incentive ou valorize as bibliotecas? se sim, qual?

27. Você conhece ou já ouviu falar de outra lei, nacional, estadual ou municipal *
que fomenta a biblioteca enquanto meio didático nas escolas? se sim, qual?

28. Há quanto tempo existe essa biblioteca nessa escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ há 1 ano
- ☐ entre 2 e 3 anos
- ☐ entre 4 a 5 anos
- ☐ entre 6 e 9 anos
- ☐ há 10 anos ou mais

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

29. Como você avalia a Lei 12244/2010? *

Segue o texto na íntegra:

Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de maio de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante, a escola recebeu a biblioteca e um bibliotecário/professor adaptado efetivo..
- ☐ Importante, mas precisa melhorar a estrutura da biblioteca ou contratar um profissional pra área .
- ☐ não observei melhoria, não é eficiente.
- ☐ não é importante, não foi eficaz.
- ☐ acho que não é efetiva, não mudou quase nada aqui na escola.

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

30. Quais os principais tipos de livros e materiais de leitura ou pesquisa existentes * na biblioteca da sua escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 didático
- ☐ 2 literatura em geral
- ☐ 3 enciclopédias
- ☐ 4 - revistas acadêmicas
- ☐ 5 - jornais e revistas em geral (Folha de São Paula, Diário do Nordeste, almanarques, Veja, Exame, quadrinhos, gibis, manga, etc)
- ☐ 6. materiais videográficos
- ☐ didático e literatura em geral, 1 e 2
- ☐ didático e enciclopédia, 1 e 3
- ☐ enciclopédia e revistas acadêmicas, 3 e 4
- ☐ todas as opções de forma equilibrada
- ☐ todas as opções, com destaque para os didáticos
- ☐ todas as opções, com destaque para as literaturas em geral
- ☐ todas as opções, com destaque para os livros de pesquisa, tipo enciclopedias

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

31. Quais tipos de livros ou materiais de leitura ou pesquisa são mais demandados (utilizados) na sua biblioteca?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 didático
- ☐ 2 literatura em geral
- ☐ 3 enciclopédias
- ☐ 4 revistas acadêmicas
- ☐ 5 - jornais e revistas em geral (Folha de São Paula, Diário do Nordeste, almanarques, Veja, Exame, quadrinhos, gibis, mangás, etc)
- ☐ didático e literatura em geral, 1 e 2
- ☐ didático e enciclopédia, 1 e 3
- ☐ enciclopédia e revistas acadêmicas, 3 e 4
- ☐ todas as opções de forma equilibrada
- ☐ todas as opções, com destaque para os didáticos
- ☐ todas as opções, com destaque para as literaturas em geral
- ☐ todas as opções, com destaque para os livros de pesquisa, tipo enciclopédias

32. Você pretende continuar atuando na biblioteca escolar?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Não, pretendo sair assim que puder
- ☐ Ainda não pensei sobre isso
- ☐ Sim, pois no momento não tenho outra opção
- ☐ Outro: _____

06/11/2024, 18:32

AVALIAÇÃO DA LEI 12.244/2010 - TRANSFORMAÇÕES E REPERCUSSÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM FORTALEZA...

33. Como você se sente trabalhando na biblioteca? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Satisfeito, sinto que ocupo papel importante
- ☐ Satisfeito, é o local mais tranquilo da escola
- ☐ Insatisfeito, não me sinto bem com o que faço
- ☐ Insatisfeito, pois meu trabalho parece não ser importante pra escola
- ☐ Não penso muito sobre isso
- ☐ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO A – PORTARIA CFB/2020 PARÂMETROS PARA AS BIBLIOTECAS
ESCOLARES**



CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA

RESOLUÇÃO CFB Nº 220/2020, DE 13 DE MAIO DE 2020.

RESOLUÇÃO CFB Nº 220/2020, DE 13 DE MAIO DE 2020.

Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares.

O Plenário do Conselho Federal de Biblioteconomia, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 15, alínea “f” da Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962, o art. 27, inciso XI do Decreto nº 56.725 de 16 de agosto de 1965, bem como o art. 58, inciso XX da Resolução nº 179, de 26 de maio de 2017,

RESOLVE:

Art.1º Estabelecer parâmetros para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares das redes pública e privada da educação básica, em consonância com a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.

§1º Considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura, sendo considerado um dispositivo informacional obrigatório em todas as instituições escolares públicas e privadas de todos os sistemas de ensino.

§ 2º As bibliotecas escolares devem:

- a) contar com espaço físico exclusivo, suficiente e adequado para o acervo, o atendimento e a oferta de serviços, bem como para a realização dos serviços técnicos e administrativos;
- b) possuir acervo atualizado e diversificado que atenda às necessidades da comunidade escolar;
- c) adotar normas e padrões biblioteconômicos na organização de seu acervo, visando facilidade e eficiência na busca e atendimento;
- d) promover o acesso a informações digitais;
- e) funcionar como espaço inovador e convidativo que propicie aprendizagem e criatividade;
- f) ser administradas por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas;
- g) adotar horário de atendimento que atenda às necessidades de toda a comunidade escolar;

Art. 2º As bibliotecas escolares assegurarão a observância das referências legais e pedagógicas de qualidade e acessibilidade nos seguintes termos:

I - área mínima de cinquenta metros quadrados, com mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar.

II- acervo que atenda os seguintes quesitos:

- a) um título por aluno matriculado, no mínimo, contemplando a diversidade de gêneros e estilos literários, com autores nacionais e estrangeiros.
- b) catalogação adequada.
- c) acesso irrestrito a toda a comunidade escolar.

III- oferta de serviços adequados e de qualidade, em particular:

- a) consulta local ao acervo;
- b) empréstimo domiciliar de itens do acervo;
- c) atividades de incentivo à leitura;
- d) orientação à pesquisa escolar;

IV - divulgação de orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

§1º Entende-se por acessibilidade a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, acesso à informação e comunicação, incluindo seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa em conformidade com as normas emanadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da legislação vigente.

§2º Os critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, edificação, instalação e adaptação de bibliotecas escolares e seu entorno, devem ser submetidos às condições de acessibilidade.

§3º Para serem considerados acessíveis, todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos de bibliotecas escolares

e seu entorno devem atender ao disposto nas normas emanadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da legislação vigente.

§ 4º Estes parâmetros poderão ser revistos pelo Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 3º Os sistemas de ensino da educação básica deverão desenvolver esforços para oferecer suporte orçamentário para a universalização de bibliotecas escolares nas escolas públicas e privadas, de maneira a serem alcançados os parâmetros de qualidade estabelecidos nesta Resolução.

Art. 4º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CFB 199/2018, de 03 de julho de 2018, publicada no D.O.U. – Seção 1, de 13/07/2018, pág. 180.

Brasília, 13 de maio de 2020.

Dr. Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda - CRB-7/4166
Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia

Publicado no D.O.U. Seção 1, pág. 524, de 18/05/2020.

ANEXO B – LEI 14.837 QUE ALTERA A LEI 12.244/2010**Presidência da República Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 14.837, DE 8 DE ABRIL DE 2024****Mensagem de veto**

Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios.

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

“Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada no prazo máximo de vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

§ 1º (VETADO).

§ 2º O processo de universalização das bibliotecas escolares de que trata esta Lei será feito mediante a observância do disposto nas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998, que dispõem sobre o exercício da profissão de bibliotecário.

§ 3º A União, no exercício da função redistributiva e supletiva prevista no § 1º do art. 211 da Constituição Federal, fornecerá assistência técnica e financeira aos entes federativos para o cumprimento dos esforços progressivos de universalização das bibliotecas escolares referidos no **caput** deste artigo, conforme disponibilidade orçamentária.” (NR)

Art. 2º A Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 2º-A:

“Art. 2º-A Fica criado o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), com as seguintes funções básicas:

I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País;

II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes;

III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares, com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e nas especificidades da realidade local;

IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, de guarda, de preservação, de organização e de funcionamento;

V - desenvolver atividades de treinamento e de qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares;

VI - integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino;

VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e a atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino;

VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas;

IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas;

X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos.

Parágrafo único. Respeitado o princípio federativo, o SNBE atuará para fortalecer os respectivos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de abril de 2024; 203º da Independência e 136º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Camilo Sobreira de Santana

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.4.2024.

ANEXO C – RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE POSSUEM BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA EM FORTALEZA/2024



ANEXO- RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE POSSUEM BIBLIOTECAS E ESPAÇOS DE LEITURA

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
1	EM 11 DE AGOSTO
1	EM AGOSTINHO MOREIRA E SILVA
1	EM ALBA FROTA
1	EM ALDEIDES REGIS
1	EM ANTONIO CORREIA LIMA
1	EM ANTONIO MENDES
1	EM CASIMIRO JOSE DE LIMA FILHO
1	EM CASTELO DE CASTRO
1	EM CRISTO REDENTOR
1	EM DOIS DE DEZEMBRO
1	EM DOM ANTONIO BATISTA DE FRAGOSO
1	EM DOM HELDER CAMARA
1	EM FRANCISCO DOMINGOS DA SILVA
1	EM FRANCISCO EDILSON PINHEIRO
1	EM FRANCISCO SILVA CAVALCANTE
1	EM HERONDINA LIMA CAVALCANTE
1	EM HILBERTO SILVA
1	EM JADER DE FIGUEIREDO CORREIA
1	EM JESUS CRISTO
1	EM JOSE DE ALENCAR
1	EM LORHAN MARQUES MEDEIROS
1	EM MANOEL RODRIGUES
1	EM MARIA DALVA SEVERINO MARREIRO
1	EM MARIA MARIZA MENDES DE CARVALHO
1	EM MARIA ROSELI LIMA MESQUITA
1	EM MOURA BRASIL
1	EM NOSSA SENHORA APARECIDA



Educação

1	EM NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO
1	EM PROFESSOR JOSE PARSIFAL BARROSO
1	EM PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIRA
1	EM QUINTINO CUNHA
1	EM RACHEL DE QUEIROZ
1	EM RAIMUNDO DE SOUSA MANGUEIRA
1	EM REITOR PEDRO TEIXEIRA BARROSO
1	EM SANTA TEREZA
1	EM SAO CURA DARS
1	EM SAO RAFAEL
1	EM SEBASTIANA ALDIGUERI
1	EM SECRETARIO PAULO PETROLA
1	EM TERTULIANO CAMBRAIA
1	EM VIRGILIO TAVORA
1	EMTI ALDEMIR MARTINS
1	EMTI DEPUTADO ROBERTO MESQUITA
1	EMTI NOSSA SENHORA DE FATIMA
DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM ESPAÇO DE LEITURA
1	EM PATATIVA DO ASSARE



DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
2	EM ALMERINDA DE ALBUQUERQUE
2	EM ALVORADA
2	EMTI AMBIENTAL DRA. FRANCISCA DE ASSIS CANITO DA FROTA
2	EMTI PROFESSOR ALVARO COSTA
2	EMTI PROFESSORA ANTONIETA CALS
2	EM DOM ALOISIO LORSCHIEDER
2	EM ELEAZAR DE CARVALHO
2	EM FREI AGOSTINHO FERNANDES
2	EM FREI TITO DE ALENCAR LIMA
2	EM GODOFREDO DE CASTRO FILHO
2	EM IRMA SIMAS
2	EM JOHNSON
2	EM JOSE CARLOS DE PINHO
2	EM JOSE DIAS MACEDO
2	EM JOSE RAMOS TORRES DE MELO
2	EM LUIS ANGELO PEREIRA
2	EM MARIA ALICE
2	EM MARIA FELICIO LOPES
2	EM NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORACAO
2	EM PROFESSOR ERNESTO GURGEL
2	EM PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO
2	EM PROFESSOR LUIS COSTA
2	EM PROFESSOR MANUEL EDUARDO PINHEIRO CAMPOS
2	EM PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES
2	EM PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA
2	EM PROFESSORA ALDACI BARBOSA
2	EM PROFESSORA BELARMINA CAMPOS
2	EM PROFESSORA CONSUELO AMORA
2	EM PROFESSORA JOSEFINA PARENTE DE ARAUJO
2	EM PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SANTOS

**Educação**

2	EM PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA
2	EM SAO VICENTE DE PAULO
2	EM WASHINGTON SOARES
2	EMTI VEREADOR ALBERTO GOMES
DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM ESPAÇO DE LEITURA
2	EM COLONIA Z-8



DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
3	EM ADROALDO TEIXEIRA CASTELO
3	EM ANTONIO SALES
3	EM AUTRAN NUNES
3	EM BERGSON GURJAO FARIAS
3	EMTI MARIA DA HORA
3	EMTI PROFESSOR ADEMAR NUNES BATISTA
3	EMTI PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO
3	EMTI PROFESSOR JOSE JULIO DA PONTE
3	EMTI PROFESSOR PRISCO BEZERRA
3	EMTI JOSE CARLOS DE OLIVEIRA NETO
3	EM DEPUTADO GERONCIO BEZERRA
3	EM DOLORES ALCANTARA
3	EM DOM JOSE TUPINAMBA DA FROTA
3	EM DONA DAGMAR GENTIL
3	EM EDILSON BRASIL SOAREZ
3	EM FAUSTINO DE ALBUQUERQUE
3	EM FREI LAURO SCHWARTE
3	EM GABRIEL CAVALCANTE
3	EM GOVERNADOR FAUSTINO DE ALBUQUERQUE
3	EM GUSTAVO BARROSO
3	EM HONORIO BEZERRA
3	EM IRMA MARIA EVANETE
3	EM JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES
3	EM JOAO NUNES PINHEIRO
3	EM JOAO PAULO II
3	EM JOSE BATISTA DE OLIVEIRA
3	EM JOSE BONIFACIO DE SOUSA
3	EM JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO
3	EM JOSE NAURI BRAGA
3	EM LENIRA JUREMA DE MAGALHAES
3	EM MANOEL CAETANO DE SOUZA



Educação

3	EM MARIA CARDOSO
3	EM MONSENHOR LINHARES
3	EM MURILO AGUIAR
3	EM MURILO SERPA
3	EM NARCISA BORGES
3	EM NILSON HOLANDA
3	EM PADRE ARIMATEIA DINIZ
3	EM PADRE JOSEFINO CABRAL
3	EM PAULO SARASATE
3	EM PRESIDENTE KENNEDY
3	EM PROFESSOR AMERICO BARREIRA
3	EM PROFESSOR CLODOALDO PINTO
3	EM PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA
3	EM PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA
3	EM PROFESSOR JOSE MILITAO DE ALBUQUERQUE
3	EM PROFESSOR JOSE SOBREIRA DE AMORIM
3	EM PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR
3	EM PROFESSORA MARIA LIDUINA CORREA LEITE
3	EM SANTA LUZIA
3	EM SANTA MARIA
3	EM SAO CARLOS
3	EM SAO JOSE
3	EM SAO RAIMUNDO
3	EM JOAQUIM NOGUEIRA



DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
4	EM ABDENAGO DA ROCHA LIMA
4	EM ADALBERTO STUDART FILHO
4	EM ANDRE LUIS
4	EM ARI DE SA CAVALCANTE
4	EM CATULO DA PAIXAO CEARENSE
4	EM CLAUDIO MARTINS
4	EM DELMA HERMINIA DA SILVA PEREIRA
4	EM DOM MANOEL DA SILVA GOMES - UND II
4	EM EPITÁCIO PAULA DE SOUSA
4	EM FRANCISCO ANDRADE TEOFILO GIRAO
4	EM FRANCISCO NUNES CAVALCANTE
4	EM GEISA FIRMO GONCALVES
4	EM GENERAL MANOEL CORDEIRO NETO
4	EM HAROLDO JORGE BRAUN VIEIRA
4	EM HEITOR VILLA LOBOS
4	EM IMACULADA CONCEICAO
4	EM INFANTE ROSALINA RODRIGUES
4	EM IRMA GIULIANA GALLI
4	EM JORNALISTA DURVAL AIRES
4	EM MADRE TERESA DE CALCUTA
4	EM MANUEL LIMA SOARES
4	EM MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA
4	EM MARIA DE CARVALHO MARTINS
4	EM MARIA MARQUES CEDRO
4	EM MARIA ROCHELLE DA SILVA
4	EM MARIA ZELIA CORREIA DE SOUZA
4	EM MINHA VIDA MEUS AMORES
4	EM MONTEIRO LOBATO
4	EM MOZART PINTO
4	EM NELSON MANDELA
4	EM ODILON GONZAGA BRAVEZA



Educação

4	EM PADRE FELICE PISTONE
4	EM PAPA JOAO XXIII
4	EM PAULO SERGIO DE SOUSA LIRA
4	EM PROFESSOR JOAO HIPOLITO DE AZEVEDO E SA
4	EM PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO
4	EM PROFESSOR NOBERTO NOGUEIRA ALVES
4	EM PROFESSORA IRENE DE SOUZA PEREIRA
4	EM PROFESSORA MARIA JOSE MACARIO COELHO
4	EM PROFESSORA MARIA STELLA COCHRANE SANTIAGO
4	EM PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACO BARROS
4	EM PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACO BARROS - UND II
4	EM PROJETO NASCENTE
4	EM RACHEL DE QUEIROZ
4	EM RAIMUNDO SOARES DE SOUZA
4	EM ROGACIANO LEITE
4	EM SANTA TEREZINHA
4	EM THOMAZ POMPEU SOBRINHO
4	EM VICENTE FIALHO
4	EM WALDEMAR BARROSO
4	EM ZAIRA MONTEIRO GONDIM
4	EMTI CAROLINO SUCUPIRA
4	EMTI DIOGO VITAL DE SIQUEIRA
4	EMTI EDUCACAO BILINGUE FRANCISCO SUDERLAND BASTOS MOTA
4	EMTI FILGUEIRAS LIMA
4	EMTI LEONEL DE MOURA BRIZOLA
4	EMTI PROFESSOR EDGAR LINHARES LIMA
4	EMTI REITOR ROBERTO CLAUDIO FROTA BEZERRA
DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM ESPAÇO DE LEITURA
4	EM DOM MANOEL DA SILVA GOMES
4	EM RAIMUNDO DE MOURA MATOS



DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
5	EM 15 DE OUTUBRO
5	EM ALAIDE AUGUSTO DE OLIVEIRA
5	EM ANTONIO DIOGO DE SIQUEIRA
5	EM CASIMIRO MONTENEGRO
5	EM CATARINA LIMA DA SILVA
5	EM CONCEICAO MOURAO
5	EM CRESCER E APRENDER
5	EM CREUSA DO CARMO ROCHA
5	EM DOUTOR SERVULO MENDES BARROSO
5	EM EDUCADOR PAULO FREIRE
5	EM FLORIVAL ALVES SERAINE
5	EM FRANCISCA DE ABREU LIMA
5	EM FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO
5	EM HENRIQUETA GALENO
5	EM HERBERT DE SOUZA
5	EM HILZA DIOGO CALS
5	EM JOAO ESTANISLAU FACANHA
5	EM JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO
5	EM JOAO MENDES DE ANDRADE
5	EM JOAO PAULO I
5	EM JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO
5	EM JORNALISTA DEMOCRITO DUMMAR
5	EM JOSE ALCIDES PINTO
5	EM JOSE AYRTON TEIXEIRA
5	EM JOSE CARLOS MATOS
5	EM MANOEL MALVEIRA MAIA
5	EM MARIA BEZERRA QUEVEDO
5	EM MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JORGE
5	EM MARIA VIVIANE BENEVIDES GOUVEIA
5	EM MARIETA GUEDES MARTINS
5	EM MARILENE LOPES RABELO



Educação

5	EM NARCISO PESSOA DE ARAUJO
5	EM NOELZINDA SATIRO SANTIAGO
5	EM NOVO RENASCER
5	EM PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ
5	EM PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ
5	EM PROFESSOR JACINTO BOTELHO
5	EM PROFESSOR JOSE CIRIO PEREIRA FILHO
5	EM PROFESSOR JOSE FERREIRA DE ALENCAR
5	EM PROFESSOR JOSE MARIA MOREIRA CAMPOS
5	EM PROFESSOR LUIS RECAMONDE CAPELO
5	EM PROFESSOR OSMIRIO DE OLIVEIRA BARRETO
5	EM PROFESSORA ANTONIA MARIA DE LIMA
5	EM PROFESSORA LIREDACAO
5	EM PROFESSORA LIREDACAO - UND II
5	EM RACHEL VIANA MARTINS
5	EM RAIMUNDO MOREIRA SENA
5	EM REITOR ANTONIO MARTINS FILHO
5	EM ROSA AMARO CAVALCANTE
5	EM ROSA AMARO CAVALCANTE - UND II
5	EM SAGRADO CORACAO
5	EM SANTA ISABEL
5	EM SANTOS DUMONT
5	EM SEBASTIAO DE ABREU
5	EM TOMAZ MUNIZ
5	EM ULISSES GUIMARAES
5	EMTI LUIZ TEIXEIRA MATOS
5	EMTI PROF. MARIA MIRTES BASTOS MANGUEIRA
5	EMTI DOM ANTONIO DE ALMEIDA LUSTOSA
5	EMTI FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES
5	EMTI MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO
5	EMTI PASTOR FLORENCIO NUNES NETO
5	EMTI PROFESSOR AGERSON TABOSA FILHO
5	EMTI PROFESSOR ALEXANDRE RODRIGUES DE ALBUQUERQUE



Educação

5	EMTI PROFESSOR EXPEDITO PARENTE
5	EMTI PROFESSORA HILDETE BRASIL DE SÁ CAVALCANTE
5	EMTI PROFESSORA MARIA JOSE FERREIRA GOMES
DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM ESPAÇO DE LEITURA
5	EM CRESCER E APRENDER- UND II
5	EM IRMA ROCHA
5	EM IRMA ROCHA - UND II
5	EM JOAQUIM ALVES
5	EM MARILENE LOPES RABELO - UND II
5	EM PADRE CICERO ROMAO BATISTA



DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM BIBLIOTECA
6	EM ANGELICA GURGEL
6	EM BARBARA DE ALENCAR
6	EM CONEGO FRANCISCO PEREIRA DA SILVA
6	EM DEMOCRITO ROCHA
6	EM FRANCISCA ORIA SERPA
6	EM IRAGUASSÚ TEIXEIRA
6	EM ISABEL FERREIRA
6	EM ISMAEL PORDEUS
6	EM JOAO GERMANO DA PONTE NETO
6	EM JOAO NOGUEIRA JUCA
6	EM JOAO SARAIVA LEO
6	EM JORNALISTA JOSE BLANCHARD GIRAO DA SILVA
6	EM JOSE BARROS DE ALENCAR
6	EM JOSE MOREIRA LEITAO
6	EM JOSE SOBREIRA DE AMORIM
6	EM JOSEFA BARROS DE ALENCAR
6	EM LIONS CLUBE FORTALEZA FÁTIMA
6	EM MANOELITO GUIMARAES DOMINGUES
6	EM MARIA DE JESUS ORIA ALENCAR
6	EM MARIA DE LOURDES
6	EM MARIA DE LOURDES RIBEIRO JEREISSATI
6	EM MARIA HELENILCE CAVALCANTE LEITE MARTINS
6	EM MARIETA CALS
6	EM MARTHA DOS MARTINS COELHO GUILHERME
6	EM MOREIRA DA ROCHA
6	EM OTAVIO DE FARIAS
6	EM PARQUE SÃO MIGUEL
6	EM PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA
6	EM PROFESSOR ASTHON GUILHERME DA SILVA
6	EM PROFESSOR CLODOMIR TEOFILO GIRAO
6	EM PROFESSOR FRANCISCO DE MELO JABORANDI



Educação

6	EM PROFESSORA BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA
6	EM PROFESSORA EDITH BRAGA
6	EM PROFESSORA FERNANDA MARIA DE ALENCAR COLARES
6	EM PROFESSORA MARIA ANTONEZIA MEIRELES E SA
6	EM PROFESSORA MARIA DE FÁTIMA FREIRES DA CRUZ
6	EM PROFESSORA MARIA DO SOCORRO FERREIRA VIRINO
6	EM PROFESSORA RAIMUNDA FELIX DE ALCANTARA
6	EM PROFESSORA TEREZINHA FERREIRA PARENTE
6	EM ROSA DA FONSECA
6	EM SINO PINHEIRO
6	EM SINO PINHEIRO - UND II
6	EM TAIS MARIA BEZERRA NOGUEIRA
6	EM TRISTAO DE ALENCAR
6	EM VEREADOR JOSE BARROS DE ALENCAR
6	EM YOLANDA QUEIROZ
6	EMTI GUIOMAR DA SILVA ALMEIDA
6	EMTI JOSE AROLDO CAVALCANTE MOTA
6	EMTI JOSE CARVALHO
6	EMTI LAIS RODRIGUES DE ALMEIDA
6	EMTI MARIA ODETE DA SILVA COLARES
6	EMTI PROFESSOR ANTONIO GIRAO BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR COM ESPAÇO DE LEITURA
6	EM CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO