



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DARLAINE PEREIRA BOMFIM DAS MERCÊS**

**ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NEOLIBERALISMO:  
o PNBE e a leitura na educação básica**

Salvador

2021

**DARLAINE PEREIRA BOMFIM DAS MERCÊS**

**ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NEOLIBERALISMO:  
o PNBE e a leitura na educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara Coelho Neves

Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação

Grupo de Pesquisa LTI Digital

Bolsa FAPESB N<sup>o</sup>: 950/2019

Salvador

2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Mercês, Darlaine Pereira Bomfim das.

Entre as políticas públicas e o neoliberalismo : o PNBE e a leitura na educação básica / Darlaine Pereira Bomfim das Mercês. - 2021.

149 f. : il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Bárbara Coelho Neves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Política e educação. 2. Neoliberalismo. 3. Bibliotecas escolares. 4. Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil). 5. Educação básica. 6. Incentivo à leitura. I. Neves, Bárbara Coelho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379 – 23. ed.

**DARLAINE PEREIRA BOMFIM DAS MERCÊS**

**ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O NEOLIBERALISMO:  
o PNBE e a leitura na educação básica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Política e Gestão da Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

\*nº \_\_\_\_\_

Salvador, 11 de março de 2021.

**Banca examinadora:**

Dra. Barbara Coelho Neves – Orientadora \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Bahia.

Dra. Janaina Fialho - Membro Externo \_\_\_\_\_

Universidade Federal de Sergipe.

Dr. Rodrigo Pereira - Membro Interno \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Bahia.

*Às minhas ancestrais por não desistirem de lutar pela liberdade.  
Às minhas e aos meus que seguem resistindo em meio a tantas desigualdades.*

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pela sua infinita misericórdia e bondade, realizando feitos na minha vida que não havia sequer sonhado. Obrigada Senhor, por este plano lindo para mim!

Agradeço a meus pais Roquelina de Freitas e Adenil Bomfim por me estimularem a estudar, resignando por muitos anos o bem estar deles para custear minha educação na rede privada. Obrigada por não desistirem com as notas ruins de toda minha trajetória na educação básica; sigo discordando, mas reconheço que diante de tamanho esforço não estou “fazendo mais que a obrigação”.

Destaco e agradeço, também, à minha família do coração e de oração que desde pequena acreditaram, oraram e torceram muito por mim: minha avó Mercês, tias Shirlene Barros e Selma Barros. A minha prima Josilane Pereira a minha prima, amiga, irmã que esta a gestando a Melissa, mas uma sobrinha para revigorar minha energia na etapa final do mestrado.

Sou imensamente grata pela professora Bárbara Coelho ter me escolhido durante o processo seletivo, acolhido a minha pesquisa desde o começo, dialogado soluções comigo, recomendado textos, emprestado livros, respeitado minhas decisões. Obrigada pela orientação presente e atenciosa.

Agradeço à professora Janaina Fialho e ao professor Rodrigo Pereira pela compreensão, por aceitarem avaliar este trabalho durante as férias e pelas contribuições norteadoras durante a qualificação.

Agora, separei em grupos os agradecimentos àqueles que são os amores da minha vida, com distâncias específicas vocês são singulares, incríveis, tudo esquerdista e todos são ou foram suporte nas minhas adversidades. Começo com Jeovana Sena e Gabriela Bacelar, elas são o começo deste mestrado ao acreditarem e custearem o processo seletivo. Giselia Pereira e Andréa Alves por assumirem as vendas enquanto eu estava estudando para o processo seletivo. Ana Terra Araújo, Mariana Pinheiro e Jessica Cleophas (a ti agradeço pelos livros emprestados também) pelo apoio desde sempre, amoras, confidentes, as que me fazem ser FBI para além de professora e pesquisadora.

Agradeço muito, muito mesmo a Aline Santos e Helen Nascimento por serem dois girassóis que me acolhem, confortam, sacodem, abrilhantam a vida e me ajudam a respirar fora das leituras ao me tirarem de casa. Entrando na turma que me tira de casa tem Danilo Cardoso também. Adriana Lopes, Camila Arouca e Daniele Santana as amigas que o Gefep Uneb me deu; professoras dedicadas, amigas acolhedoras, parceiras em diversas danças, choramingos e gargalhadas. Da mesma forma, agradeço a Handherson Damasceno, professor sensível, companheiro afetuoso, um acalanto ao meu coração no final do mestrado. E a Carla Alexandra pela nossa amizade e pelas fotinhas de Aisha que me fazem borbulhar.

Agradeço a Leila Maria pelos memes enviados, todos os “vai, mulher, tu consegue”. A Larissa Alves, Beatriz Jacques, Taiana Araújo e Taíza Araújo por seguirmos celebrando nossas conquistas juntas, desde a educação básica. E aos quatro fofinhos do meu coração, as duplinhas sertanejas que escutaram os maiores choros, suportaram minha falta de humor, meus silêncios e desesperos: Victor Linhares, Natália Coelho, Victor Sousa e Lourdes Modesto; eles além de me aturarem revisaram algumas coisas também e me acolheram com muito afeto, a vocês agradeço imensamente. Todas vocês me fazem seguir, acreditam tanto em mim que me fazem acreditar um pouco também - e sabem que estou chorando agora. Obrigada, obrigada, obrigada mesmo, por tudo e sempre.

Para além do suporte afetivo e emocional, essa pesquisa aconteceu através de diversos diálogos no LTI Digital que até nos constantes materiais trocados pelo grupo no Whatsapp me deu suporte, e, portanto, agradeço. À linha de pesquisa Política e Gestão da Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia pelas discussões intensas, referenciadas e fecundas para o desenvolvimento desta investigação. Agradeço, também, ao Gefep Uneb pelas trocas, acolhimento e aprendizagens há alguns anos que me permitiram ter calma para não desmoronar na medida em que as etapas da pesquisa não aconteciam conforme o previsto.

Muito obrigada aos meus ex-alunos por mudarem a minha vida, me inundarem de questionamentos, afetos e doces. A toda equipe do Colégio Estadual Governador Roberto Santos, especialmente à gestão e à bibliotecária por confiarem nesta investigação e acolherem a realização da mesma.

Por fim, agradeço a FAPESB pela bolsa que custeou a minha dedicação ao mestrado, em tempos de aperto neoliberal com tamanha ampliação das desigualdades sociais seria impossível concluir este mestrado no prazo sem a bolsa. Não posso deixar de agradecer a Katia Cunha sempre tão atenciosa e rápida todas as vezes que estive na secretaria do PPGE. Ainda chorando, agradeço especialmente a Dayane Dórea pelos textos discutidos logo após a leitura, pelas gargalhadas nessa empreitada; agradeço a todos as envolvidas nessa trajetória pelos sorrisos, pelas discordâncias teóricas nas aulas, pelas discussões, recomendações de leitura, pelos lanches nas aulas.

Desejei cursar o mestrado sem sofrimento e consegui, obrigada a todas as pessoas envolvidas!



(...) é Marilena Chauí (1980a:27) quem afirma que uma das operações fundamentais da ideologia consiste em passar do discurso de ao discurso sobre e propõe a distinção entre essas duas formas de discurso pela distinção entre conhecimento e pensamento: O conhecimento é a apropriação intelectual de um certo campo de objetos materiais ou ideais dados, isto é, como fatos ou idéias. O pensamento não se apropria de nada – é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse e não precisa pensar, ver ou dizer e, portanto, também nada precisa fazer. A experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito.

Magda Soares (2001, p. 46-47)

## RESUMO

Tendo como objeto de pesquisa as políticas públicas educacionais de incentivo à leitura na educação básica, investigamos as ressonâncias do neoliberalismo no extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola, enquanto política pública educacional de incentivo à leitura na educação básica cuja atuação esta direcionada à biblioteca escolar. Deste modo, os objetivos específicos foram: a) analisar a produção bibliográfica sobre o PNBE - através dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e dos artigos publicados na Scielo – a partir do olhar de outros pesquisadores sobre a temática; b) discutir os impactos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais que são formuladas para as bibliotecas escolares; c) Identificar as frentes de atuação do PNBE para o incentivo à leitura na educação básica. Para tanto, a perspectiva qualitativa é a abordagem que fundamenta esta dissertação de revisão de literatura, cuja natureza analítica é realizada através da pesquisa documental e bibliográfica realizada a partir de levantamento não sistemático. Neste sentido encontramos 35 pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas sobre o PNBE na BDTD da CAPES que ajudaram na discussão das falhas em torno desta política pública, as quais apresentamos as como disfunções do PNBE: ausência de formação de professores, exames em larga escala, individualização do fracasso, ausência de infraestrutura, exposição dos valores investidos acompanhados de afirmações sobre “quantidade de estudantes atendidos” déficit no quadro de funcionários capacitados, lacuna no acesso dos estudantes aos materiais disponibilizados. Estes fatos “comuns” e encarados como rotineiros estão intrinsecamente relacionados e cooperam para manutenção das desigualdades escolares e sociais, logo, representam interferências neoliberais pela ausência de atuação do Estado para efetivar a política pública e tentar resolver a lacuna do distanciamento dos filhos da classe trabalhadora da prática de leitura. Neste sentido, defendemos a responsabilização do Estado por optar em deixar de planejar esta política considerando os atuais resultados mostrando que os materiais são entregues às escolas, mas não há sequer a efetivação do seu alojamento em bibliotecas ou salas de leitura e, conseqüentemente não são acessados pelos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: Política e Educação. Neoliberalismo. Bibliotecas Escolares. Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil). Educação Básica.

## ABSTRACT

Having as research object the educational public policies to encourage reading in basic education, we have investigated the manifestation of neoliberalism in the extinct National School Library Program, as public educational policies to encourage reading in basic education directed to school libraries. Thus, the specific objectives were: a) to analyze the bibliographic production on the PNBE - through the works available in the Digital Library of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and of the articles published in Scielo - from the perspective of other researchers on the theme; b) discuss the impacts of neoliberalism on public educational policies that are formulated for school libraries; c) identify the areas of activity of the PNBE to improve reading in basic education. To this end, the qualitative perspective is the approach that underlies this dissertation of literature review, whose analytical nature is performed through documentary and bibliographic research carried out from a non-systematic survey. Along these lines, we found 35 master's and doctoral research carried out on PNBE in the CAPT's BDTD that supported the research about the failures surrounding this public policy. We present under the name of PNBE's dysfunctions: lack of teacher training, large-scale exams, failure as an individual matter, lack of infrastructure, correlation of the amounts invested and statements about "number of students served", deficit in trained staff, gap in student access to available materials. These "common" and allegedly mundane facts are intrinsically related and cooperate to maintain school and social inequalities, therefore, they represent neoliberal interferences due to the lack of action by the State to carry out public policy and try to solve the disengagement from the children of the working class to the reading practice. Therefore, we defend the responsibility of the State for choosing not to plan this policy considering the current results showing that the materials are delivered to schools, but there is not even the realization of their accommodation in libraries or reading rooms and, consequently, they are not accessed. by basic education students.

Keywords: Politics and Education. Neoliberalism. School Libraries. National School Library Program (Brazil). Basic education.

## RESUMÉN

Teniendo como objeto de investigación las políticas públicas educativas para incentivar la lectura en la educación básica, investigamos las resonancias del neoliberalismo en el extinto Programa Nacional de Bibliotecas Escolares como política pública educativa para incentivar la lectura en educación básica cuyas actividades están dirigidas a las bibliotecas escolares. Así, los objetivos específicos fueron: a) analizar la producción bibliográfica sobre el PNBE - a través de los trabajos disponibles en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior y de los artículos publicados en Scielo - desde la perspectiva de otros investigadores sobre el tema; b) discutir los impactos del neoliberalismo en las políticas educativas públicas que se formulan para las bibliotecas escolares; c) Identificar las áreas de actuación del PNBE para fomentar la lectura en la educación básica. Para ello, la perspectiva cualitativa es el enfoque que subyace en esta disertación de revisión de la literatura, cuyo carácter analítico se realiza a través de una investigación documental y bibliográfica realizada a partir de una encuesta no sistemática. En este sentido, encontramos 35 investigaciones de maestría y doctorado realizadas sobre PNBE en el BDTD del CAPES que ayudaron a discutir las fallas en torno a esta política pública, que presentamos como disfunciones del PNBE: falta de formación docente, exámenes en alta escala, , individualización del fracaso, ausencia de la infraestructura, exposición de los valores de inversión acompañados de afirmaciones sobre "cantidad de estudiantes asistidos" un déficit en el equipo de funcionarios capacitados, un vacío en el acceso de los estudiantes a los materiales disponibles. Mostrando como estos hechos son "comunes" y encarados como "rutina" están relacionados y ayudan para la manutención de las desigualdades en las escuelas y sociales, por lo que representan injerencias neoliberales ante la falta de acción del Estado para efectuar políticas públicas y tratar de resolver la brecha del distanciamiento de los niños de la clase trabajadora práctica de lectura. En este sentido, defendemos la responsabilidad del Estado por optar por no planificar esta política considerando los resultados actuales que muestran que los materiales se entregan a las escuelas, pero no existe ni la realización de su alojamiento en bibliotecas o salas de lectura y, en consecuencia, no son accedidos por estudiantes de educación básica.

Palabras-clave: Política y educación. Neoliberalismo. Biblioteca de las escuelas. Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (Brasil). Educación básica.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
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
PPS	Partido Popular Socialista
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

VOLP

Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Percentual de leitores a partir dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura.....	19
<b>Figura 1</b>	Resultados da busca inicial na BDTD.....	34
<b>Quadro 1</b>	Publicações de artigos científicos em periódicos indexados no Scielo.....	74
<b>Figura 2</b>	Os programas do livro, segundo o Portal do FNDE.....	79
<b>Gráfico 2</b>	Perfil de classe e renda familiar dos leitores no país.....	89
<b>Figura 3</b>	As ressonâncias do neoliberalismo identificadas no extinto PNBE.....	118
<b>Quadro 2</b>	Mapeamento da produção sobre PNBE nos Programas de Pós-Graduação em Educação na BDTD.....	139

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
2.	<b>ENTRE AS ESCOLHAS E O PREPARO: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	26
2.1.	<b>ESCOLHENDO O TECIDO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	26
2.2.	<b>O PREPARO DO TECIDO: BUSCAS POR PESQUISAS DISCUTINDO O PNBE NA BASE DE DADOS</b> .....	33
3.	<b>A MODELAGEM: DIÁLOGOS SOBRE NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	40
4.	<b>CORTANDO O TECIDO: EXPOSIÇÕES SOBRE O EXTINTO PNBE E O “NOVO PNLD”</b> .....	68
5.	<b>AS DISFUNÇÕES COMO RESSONÂNCIAS DO NEOLIBERALISMO</b> .....	97
6.	<b>CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
	<b>ANEXO A - Mapeamento da produção sobre PNBE nos Programas de Pós-Graduação em Educação na BDTD</b> .....	139
	<b>ANEXO B - Normas de padronização do GEBE-UFMG</b> .....	142



# 1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de pesquisa partiu da minha<sup>1</sup> relação com a leitura, desde muito pequena tive o incentivo dos meus pais para praticar a leitura como lazer, começando pelos gibis, passando pela Bíblia, os paradidáticos da Escola<sup>2</sup>, os livros da biblioteca da escola particular que frequentei durante toda a educação básica, os best-sellers vendidos nas revistas e compartilhados entres as primas e amigas de escola, até termos capital financeiro para ir às livrarias e adquirir livros de acordo com gosto pessoal. Esta pesquisa começou durante a graduação em Ciências Sociais, a partir do desenvolvimento de pesquisa fomentada por editais de Iniciação Científica na Universidade do Estado da Bahia entre os anos de 2013 e 2016 no Grupo de Pesquisa Gefep Uneb/CNPq, sendo objeto “A formação do leitor na Educação Básica”, pois minha inquietação girava em torno do baixo índice de leitores no país que conheci através de uma matéria noticiada em um jornal na televisão informando os resultados da 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011).

Ante ao problema histórico do analfabetismo no Brasil, no ano 2000 foi criado o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), destinando-se a aferir a habilidade de letramento e numeramento da população entre 15 e 64 anos, sendo desenvolvida em conjunto pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Ação educativa e auxiliado pelo IBOPE Inteligência<sup>3</sup>. Contudo “o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo” (FREIRE, 1989, s/p), conseqüentemente o cenário da habilidade de letramento perpassa por diferentes níveis e diversos termos são empregados para distinguir grupos com distintas aptidões.

O INAF avalia estes domínios em dois grupos que agregam condições específicas: os analfabetos funcionais, corresponde aos analfabetos (aqueles que não conseguem ler palavras e frases) e rudimentares (condição dos que encontram

---

<sup>1</sup> Neste momento da dissertação, optamos pela escrita na primeira pessoa do singular, considerando a relação com o objeto, mas ao longo do texto usaremos a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> Na Escola que cursei a educação básica em cada Unidade Escolar é indicado um livro paradidático para leitura, a aquisição dos mesmos é dever dos pais, bem como todo material didático.

<sup>3</sup> Estas informações estão disponíveis no endereço online do Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

informações em textos curtos e realizam operações simples), enquanto os alfabetizados são os elementares (resolvem problemas simples, leem e interpretam, mas têm dificuldade com operações que envolvem muitos elementos), intermediários e proficientes - estes dois são muito similares quanto a habilidade de letramento e numeramento, porém, os intermediários apresentam dificuldades em notar o posicionamento do autor do texto<sup>4</sup>.

Nas três últimas edições do INAF (INEP, 2011, 2015 e 2018) uma informação chama atenção: quase 30% da população segue entre os analfabetos funcionais. Tal estagnação evidencia problemáticas em torno da atuação do Estado em *prol* da oferta de uma educação com igualdade de oportunidade para todos. Na prática, após a democratização do acesso à educação, os filhos da classe trabalhadora ingressam na educação básica na rede pública de ensino, concluem as etapas aprendendo a ler e escrever de maneira mecânica, sem adquirir habilidade para dialogar diferentes leituras, ler entrelinhas ou ainda escrever um texto argumentativo.

No exercício da pesquisa, objetivos e estratégias foram modificados no anteprojeto. No segundo edital (2014-2015) o mapeamento das políticas públicas de incentivo à leitura na educação básica, tornaram-se o objeto de pesquisa; em decorrência, no edital 2015-2016 a metodologia foi modificada, inserindo na pesquisa uma aproximação com a educação básica através da etnografia escolar, fundamentada em André (2008). Considerando os resultados e a aproximação com o campo oportunizada pelo exercício etnográfico trouxe para o mestrado o objeto porém recortando uma política pública específica, neste caso, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tendo como objetivo inicial (descrito no anteprojeto submetido na seleção 2019.1) a análise do seu papel e as limitações do programa enquanto uma política pública educacional de fomento à leitura na educação básica, e as modificações de acordo com a ordem política e econômica em vigor no Brasil.

Embora introduza com informações sobre alfabetização, ao tratar da leitura, nesta pesquisa consideramos a superação daquilo que Freire (1989, s/p) trata como “leitura mecânica da palavra”, a leitura com inferências que pode se tornar um hábito para além dos muros da sala de aula e das rotineiras práticas de leituras dirigidas.

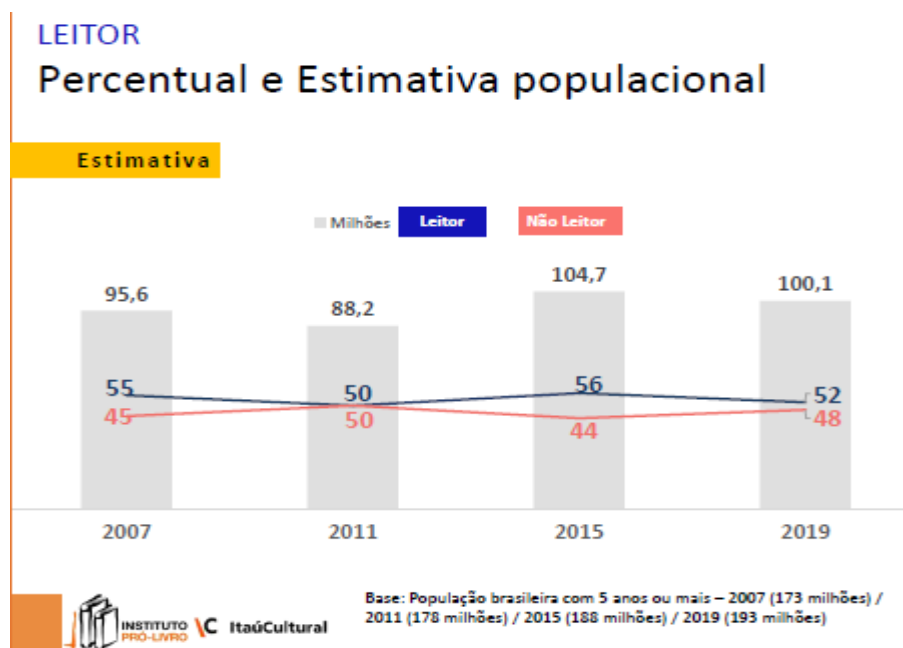
---

<sup>4</sup> Informações da mesma página.

Segundo a 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura<sup>5</sup> (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016)<sup>6</sup>, a escola está como principal local de acesso aos livros para 27% dos entrevistados, estes apontam-a como espaço de contato com os livros didáticos (dado seu caráter de recurso metodológico) e outros livros de diferentes gêneros.

Ainda sobre as informações disponíveis nos dois últimos relatórios da Pesquisa Retratos da Leitura, na 4ª edição (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) a média da quantidade de livros lidos no ano é de 4,5% (nos últimos três meses) entre aqueles que se consideram leitores e, pela estimativa populacional a pesquisa conclui que 56% da população brasileira é leitora. Comparando numericamente com a 5ª edição (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) temos a diminuição da estimativa percentual para 54%, evidenciando a oscilação deste percentual nas últimas quatro edições da pesquisa, conforme Gráfico 1 abaixo

**Gráfico 1:** Percentual de leitores a partir dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2020.

<sup>5</sup>Ao leitor informamos que a Pesquisa Retratos da Leitura é publicada no ano seguinte à realização das entrevistas. Assim, por exemplo, a 4ª edição divulgada em 2016 foi realizada em 2015, a 5ª edição divulgada em 2020 foi em 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> . Acesso em: 07 nov. 2019.

É necessário salientar a escolha por permanecer tendo o PNBE como objeto da pesquisa, mesmo após a promulgação do Decreto nº 9.099, em 18 de julho de 2017 - dispondo sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), concedendo a este atribuições até então do PNBE -, pois além da importância histórica na distribuição de acervos, os livros do PNLD, atual responsável pela demanda, ainda não estão nas escolas. Estes materiais são de suma importância para a população que acessa os livros para exercício da prática de leitura pelo empréstimo realizados nas bibliotecas escolares, segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura (2020).

Especificamente, ao serem perguntados pelo INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2020, p. 127): “Os livros que o(a) sr(a) costuma ler são?”, 18% dos entrevistados citaram os empréstimos realizados nas bibliotecas escolares. Na edição anterior 4ª edição (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) 18% dos entrevistados afirmam que os livros lidos são oriundos de empréstimo nas bibliotecas escolares como principal forma de acesso, e 9% têm os livros distribuídos pelo Governo ou pelas escolas. Na última edição (2020) 19% dos leitores apontam fatores relacionados às políticas públicas de incentivo à leitura para aquisição do último livro lido<sup>7</sup>.

Isto posto, não podemos deixar de considerar que entre planos e programas, o PNBE, desde 1997, fornece obras e materiais de apoio à prática leitora dos estudantes e professores da educação básica com “o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”<sup>8</sup>. Porém, paralelamente a criação deste Programa, mundialmente o capitalismo estava se reorganizando e, esta reestruturação está diretamente relacionada ao PNBE, pois as orientações determinantes das políticas educacionais estão relacionadas ao projeto de sociedade construído por aqueles que têm poder para decidir de modo que seus interesses direcionam as ações governamentais do planejamento à chegada ao público a ser atendido, segundo Azevedo (2004).

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as

---

<sup>7</sup> Especificamente, nesta edição (2020), 13% dos entrevistados afirmaram que o último livro lido foi “emprestado por uma biblioteca escolar”, 4% “emprestado por biblioteca pública ou comunitária” e 2% “distribuído pelo Governo ou por escola” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 88).

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 2004, p. 12)

Diversas políticas públicas em torno do incentivo à leitura dos estudantes da educação básica - apresentadas por Araújo (2014), Mercês (2016) e Barroso F. (2015) -, ainda assim, o problema não é resolvido devido a forma como o Estado atua, ou deixa de atuar, considerando que “o Estado neoliberal é necessariamente hostil a toda forma de solidariedade social” (HARVEY, 2014, p. 85). Logo, de acordo com este pressuposto, há intervenções mínimas nas demandas sociais. Isto posto, esta pesquisa pretende mostrar *quais são as ressonâncias do neoliberalismo no extinto PNBE enquanto política pública educacional de incentivo à leitura na educação básica com atuação direcionada às bibliotecas escolares?*

Em decorrência, o objetivo geral foi investigar as ressonâncias do neoliberalismo no extinto PNBE, enquanto política pública educacional de incentivo à leitura na educação básica cuja atuação está direcionadas às bibliotecas escolares. Deste modo, os objetivos específicos foram: a) analisar a produção bibliográfica sobre o PNBE - através dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e dos artigos publicados na Scielo – a partir do olhar de outros pesquisadores sobre a temática; b) discutir os impactos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais que são formuladas para as bibliotecas escolares; c) Identificar as frentes de atuação do PNBE para o incentivo à leitura na educação básica.

A investigação é qualitativa, pois interessa levar “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 17), averiguando o influxo do neoliberalismo no PNBE em duas etapas. A primeira etapa consistiu em dois procedimentos: a pesquisa documental e bibliográfica. Gil (2008) aponta a natureza da fonte como a diferença entre elas, afinal “[...] Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 51) a pesquisa documental usa documentos de primeira mão - como documentos oficiais e contratos,

por exemplo - e documentos de segunda mão “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.” (GIL, 2008, p. 51).

A segunda etapa seria o contato com *lócus* de atuação do programa alicerçado no estudo etnográfico por fornecer “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2012, p. 52). A escolha desta metodologia se deu por propiciar o contato do pesquisador com o significado local do objeto de pesquisa, neste caso compreendendo como os atores da escola usufruem dos materiais distribuídos pelo PNBE. Matos (2011, p. 62) sobreleva

É importante relembrar que o interesse da etnografia reside no estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações próprias do contexto maior em que este caso está inserido. Temos também uma preocupação específica com uma perspectiva dialética ou ecológica na pesquisa social que se contrapõe à abordagem quantitativa no sentido do tratamento que esta linha dá ao caso estudado. Na abordagem dialética temos interesse na totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo.

Nesse contexto, o intuito inicial da pesquisa tinha pretensão de a partir do contato com *lócus* criar uma estratégia para o exercício da leitura, aqui assumida como tudo aquilo que tem significado para o indivíduo, vislumbrando a mediação do contato dos estudantes com o aparato disponibilizado pelo Programa na escola, pois no cotidiano escolar os livros didáticos são os principais instrumentos pedagógicos de ensino e aprendizagem, porém o exercício de interpretação é limitado ao “certo e errado” conforme as respostas do livro do professor. Entretanto, diante da situação emergencial de saúde internacional causada pelo Coronavírus que tem se espalhado pelo mundo estar em *lócus* se tornou inviável considerando o fechamento das escolas em todo estado da Bahia desde 16 de março de 2020, foi necessário repensar as pretendidas segunda e terceira etapa da pesquisa, como será amplamente discutido na seção Escolha do tecido: os caminhos da Pesquisa.

Na perspectiva da relevância e contribuição, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem colaborar para futuras investigações do Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação da Anped por trazer as desigualdades sociais e escolares,

cujas origens estão na estrutura da sociedade delimitando acesso e destinos escolares. E para o Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional por investigar uma política pública que atuou na educação básica. A relação deste estudo com dois Grupos de Trabalho se dá porque as Políticas Públicas enquanto categoria de pesquisa não está restrita à Ciência Política e à Sociologia pelo caráter interdisciplinar do fenômeno, segundo Azevedo (2004). Todavia, para além das contribuições acadêmicas, este trabalho pode oferecer suporte para bibliotecários, gestores e docentes ampliarem o entendimento sobre as políticas públicas de distribuição de livros e, compreenderem a importância estrutural do desuso da biblioteca escolar pelos estudantes durante a educação básica.

Como afirma Campello *et al* (2013) entre teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos apresentados em eventos sobre a biblioteca escolar, a maioria consiste em relatos de pesquisa que os autores elencaram em seis categorias: a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, integração bibliotecário/professor, estudos de uso e usuário, leitura, prática escolar e coleção. Esta investigação reconhece a importância de serem estudadas tais categorias em torno do uso da biblioteca escolar, mas, percebendo as adversidades para a efetivação do PNBE, propõe-se a discutir politicamente aquilo que chamamos de disfunções, superando a exposição da falha dos atores escolares, afirmando que a responsabilidade de garantir a efetivação das políticas públicas é competência do Estado e, ao se omitir desta tarefa há colaboração para manutenção do cenário de desigualdade na negação da possibilidade do desenvolvimento do exercício da cidadania (FERNANDES, 2013).

O potencial deste estudo está na correlação entre a análise do problema estrutural de ordem política e econômica e a demanda para efetivação de um direito social, observando os “muros construídos” entre os estudantes e os materiais distribuídos como um problema social suscitado no anseio da burguesia em deseducar a classe trabalhadora. Assim, acreditamos na viabilidade de outros estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação e da linha Política e Gestão da Educação possam discutir seus objetos associando-os às ações do Estado (ou ausência delas) tendo em vista que o Programa e a linha estão relacionados ao direito social da educação que o Estado brasileiro se compromete, em diferentes documentos internacionais e nacionais, a realizar buscando a equidade entre os cidadãos.

Cabe informar aos leitores que os enunciados das seções estão associados às etapas de uma costura. O desenvolvimento da pesquisa se assemelhou aos bordados e costuras da juventude, pois, para além da escolha inicial acerca do recorte e objetivos, em diversos momentos verificamos se estava no caminho trilhado, estranhamos a pesquisa, não "enxergamos" as pretensões do percurso e voltamos as pretensões iniciais para verificar, lemos autores, desconfiamos da escrita, releemos os autores para confirmar os caminhos e as discussões apresentadas até chegarmos esta dissertação, a peça. De antemão assumimos que não está acabada, por vislumbrarmos novas possibilidades, mas apresentamos uma peça. A dissertação expõe toda a pesquisa entre mudanças de planos, "aproveitamentos" do que não pode ser finalizado, exercício de escuta nas orientações, na qualificação e nas discussões coletivas - estas realizadas durante as aulas, os encontros da linha e do grupo de pesquisa.

Embora o habitual seja encontrarmos a metodologia após as discussões teóricas nos trabalhos acadêmicos, optamos por trazer a *Entre as escolhas e o preparo: os caminhos da pesquisa* no próximo capítulo. A partir de Bodgan e Biklen (1994), André (2001 e 2012) e Cruz Neto (2001) argumentamos sobre o uso da abordagem qualitativa nas pesquisas sobre educação; trazemos Gil (2008) para fundamentar a delimitação da natureza desta investigação, bem como tratar sobre a pesquisa bibliográfica e documental. Outrora, acompanhar o processo de execução desta política educacional em uma escola da rede pública foi objetivo específico desta pesquisa, neste segmento discutimos sobre a etnografia escolar, partindo do fazer etnográfico consolidado na Antropologia por Geertz (2008) acrescentado autores como Matos (2011), e André (2012) que discutem o uso da etnografia em pesquisas que têm a educação como área e seu uso para desvendar a prática escolar, afinal, ainda que o campo da pesquisa não tenha sido desenvolvido conforme o planejado, as interações realizadas antes da pandemia de COVID-19 emergem ao longo deste trabalho; as modificações realizadas na pesquisa devido a este contexto são elucidadas também, sem perder de vista a necessidade de desenhar a relação entre os objetivos desta investigação com os procedimentos para alcance dos mesmos. Expomos também o resultado do balanço realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES.



Em seguida, na seção *A modelagem: diálogos sobre neoliberalismo e políticas públicas educacionais* apresentamos o referencial teórico de duas categorias desta pesquisa: políticas públicas educacionais e neoliberalismo. Objetivando discutir a relação do papel das políticas públicas na sociedade e como o neoliberalismo intervém na implementação das ações estatais; amparado em Secchi (2010), Azevedo (2004), Souza (2006), Carvalho (2007), Valim (2018), Gentili (2008, 2010, 2015), Harvey (2014), Mello (2012), Freitas (2012), Dourado (2007), Frigotto (2015), entre outros.

Em *Cortando o tecido: exposições sobre o extinto PNBE e o “novo PNLD”* iniciamos dialogando com alguns autores sobre desigualdades sociais e escolares como Gentili (1996), Lajolo (2002), Maués (2002) e Vieira (2007), salientamos o histórico de atuação do PNBE, são apresentados os artigos científicos publicados em Periódicos disponíveis no Scielo sobre o Programa, relatando, também o que era o PNLD, o “novo PNLD” após o Decreto nº 9.099/2017, as outras atuais políticas públicas de incentivo à leitura e finalizamos argumentando sobre a biblioteca escolar e o incentivo à leitura na educação básica - como dito acima, a leitura é aqui defendida como leitura do mundo - Freire (2016, 1989 e 1994), Milanesi (2002), Campello (2010), Neves e Aguiar (2017) e etc.

Em *A hora da prova: as disfunções como ressonâncias do neoliberalismo* discorremos sobre a massificação do acesso à educação fundamentadas em Gentili (2008), Azevedo (2004), Silva E. (2003) e Vieira (2007). Em seguida explicitamos os aspectos considerados com as disfunções do neoliberalismo, com fundamento em informações de distintas edições da Pesquisa Retratos da Leitura, Dourado (2007), Oliveira (2013), na avaliação do PNBE (BRASIL, 2008b), Paiva e Berenblum (2009), Araújo (2014), Silveira (2014), Censo Escolar da Educação Básica (2020), entre outros, finalizando com Lei da Biblioteca e os atuais Projetos em tramitação objetivando um novo prazo para todas as escolas terem a biblioteca escolar. Concluímos a dissertação em *Acabamento: considerações (não tão) finais*, dialogando sobre o que foi discutido a partir dos objetivos da pesquisa e apontando os destaques das discussões realizadas.

## 2. ENTRE AS ESCOLHAS E O PREPARO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentadas as escolhas metodológicas que fizeram este estudo ser possível no contexto atual. Assim, metodologicamente, a pesquisa desenvolvida se caracteriza por um conjunto de ações próprias de um estudo de natureza dissertativa. Cujo tema perpassa os materiais distribuídos para as bibliotecas escolares pelo PNBE, enfatizando os aspectos do neoliberalismo nesta política pública. Desse modo, este projeto se orienta na NBR 14.724, da ABNT, segundo a qual cabe apresentar a exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão. O estudo será construído a partir do nível analítico, em uma abordagem qualitativa, compreendendo tais escolhas como as mais apropriadas a esse tipo de pesquisa com apoio das metodologias de natureza bibliográfica e documental e de informações provenientes do começo de uma etnografia escolar.

### 2.1. ESCOLHENDO O TECIDO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Segundo André (2018) no final do século XIX emergiu o uso da abordagem qualitativa na ciência, porém, consolidou-se entre pesquisadores da educação nos anos 1980, por ser “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...]” (ANDRÉ, 2018, p. 17), pondo “[...] frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse [...]” (CRUZ NETO, 2001, p. 53) almejando construção de conhecimento para área pesquisada através da compreensão do objeto a partir da descrição do recorte, e, utilizando instrumentos e estratégias para isto.

Em artigo publicado na *Revista Cadernos de Educação*, André (2001) destaca a mudança no foco metodológico das pesquisas em educação, no Brasil, no decorrer das décadas. Enquanto entre 1960 e 1970 o interesse majoritário estava em experimentos controlados, entre 1980 e 1990 o cotidiano escolar emerge como “uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, (...) tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro” (ANDRÉ, 2001, p. 54). A modificação na abordagem das pesquisas em educação trouxe à tona quatro aspectos elencados por Gatti e André (2011, p. 34)

Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.

Alguns dos questionamentos feitos a esta abordagem são a qualidade e veracidade. Neste sentido, o pesquisador ao optar por esta abordagem, segundo André (2012, p. 81), “tem consciência de que deve explicitar suas escolhas, seus pontos de vista, seus valores, suas concepções” para elucidar ao leitor o percurso de desenvolvimento da investigação. Este cuidado é necessário, pois o contato direto do investigador com o ambiente natural do objeto transforma-o no “instrumento principal” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 47) para apresentar as informações em acordo com os objetivos delimitados.

Ademais, este contato direto com o ambiente, assim como o foco do pesquisador ser a perspectiva do participante, ou ainda, o significado que eles atribuem ao objeto são características da pesquisa qualitativa; igualmente, a descrição, o maior interesse no processo do que no resultado e a análise indutiva completam a lista de características apontadas por Bodgan e Biklen (1994) - contudo, as investigações não precisam ter, necessariamente, todos estes atributos, como os autores afirmam.

Voltando a esta pesquisa, assumimos a possibilidade de comportar-me “mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83). No decorrer, a utilização de percentuais sobre o objeto da pesquisa não altera a abordagem qualitativa da investigação por estar fundamentada nas técnicas de acesso às informações e não pela ausência de números, como alguns insistem em distinguir, segundo André (2012, p. 24) a diferença está no “tipo de dado obtido” - não há sequer o caráter intercomplementar.

Outro atributo a ser destacado é a natureza analítica. Embora a princípio a pesquisa tenha sido pensada como descritiva, durante o seu desenvolvimento e ao relacionar criticamente aos fatos que se sucederam durante o ano de 2020, este conceito deixa de caber a esta investigação. As pesquisas de natureza descritiva,

segundo Gil (2008, p. 28) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” No exercício dissertativo de retratar as problemáticas em torno da distribuição de acervo feita pelo PNBE, as problemáticas em torno da efetivação do acesso na educação básica e as intervenções do neoliberalismo algumas conclusões desenham um enredo analítico. Desse modo, trata-se de pesquisa analítica.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica é imprescindível para discutir os impactos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais considerando que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), possibilitando a obtenção de informações com menor custo e, segundo Nascimento (2016), ela aproxima o pesquisador do tema da investigação, mesmo nos casos em que haverá pesquisa de campo, pois a fundamentação teórica é importante para os diversos tipos de estudo. Esta etapa perpassa todos os três objetivos específicos desta pesquisa. Os periódicos acadêmicos, a biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a biblioteca eletrônica que aglutina os principais periódicos do Brasil e América Latina denominada Scielo são as principais fontes de acesso aos autores que discutem as mesmas categorias - a saber: Políticas Públicas educacionais, neoliberalismo, PNBE e Bibliotecas Escolares; trabalhos em torno da formação de leitores durante a educação básica interessa-nos também. A busca por referenciais teóricos se apresenta como instrumento de coleta de dados bibliográficos.

Outrossim, sendo as políticas públicas uma categoria desta investigação, a pesquisa documental coaduna à bibliográfica para observação e discussão das ressonâncias do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais. Gil (2008, p.147) afirma que as

fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

Assim, a pesquisa documental constitui esta pesquisa ao observar Decretos-leis, normativas, relatórios de avaliação, alguns documentos de Educação em Direitos

Humanos e resoluções a fim de expor as frentes de atuação do extinto PNBE e como novo PNLD após a reformulação tem atuado para a prática de leitura fora da sala de aula; logo, não apenas o PNBE em si, mas documentos sobre bibliotecas escolares (obrigatoriedade do espaço nas escolas, ou ainda o que deve compor o acervo, por exemplo) e o direito a prática de leitura na educação básica interessa a este trabalho. Entretanto, salientamos que não optamos pela escolha de uma das três frentes de atuação do PNBE (Literário, Periódicos e Acervo do Professor) tendo em vista que a pesquisa não está direcionada a determinados sujeitos, mas ao Programa de maneira geral.

Buscando acompanhar a execução do PNBE em uma Escola da rede pública estadual de Salvador, a etnografia escolar foi iniciada seguindo o cronograma da pesquisa apresentado na qualificação esta prática alicerçou o contato com o possível campo da pesquisa. No campo educacional, segundo André (2012) a etnografia escolar começou a ser utilizada para observar a prática escolar a partir dos anos 1970. André (2012, p. 71) resume-a como “(1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos (...) práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.” (ANDRÉ, 2012, p. 71). Esta prática envolve a observação do processo/fenômeno em seu ambiente natural, sem enfatizar, estritamente, o resultado final ou o produto da interação.

O *lócus* da pesquisa estaria concentrado em uma escola da rede pública estadual localizada em um bairro periférico de Salvador, em sua unidade sede. A Escola está localizada na região do Cabula, sendo uma sede e um anexo dividido em dois espaços - esta divisão se dá pois o anexo funciona dentro da unidade de cumprimento de medida socioeducativa de Salvador que é subdivida em dois espaços, dada especificidade: CASE Feminina Salvador e CASE Salvador; cada unidade tem seu código administrativo vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, enquanto no INEP um único código corresponde a sede e o anexo.

Oriunda da etnografia, enquanto abordagem antropológica, a prática tem o intuito de ser uma descrição densa (GEERTZ, 2008). Desenvolvida e desempenhada por antropólogos durante as expedições para estudo de outras culturas e formas de organização social, o exercício etnográfico ganhou notoriedade com o antropólogo americano Clifford Geertz após a publicação da obra “A Interpretação das Culturas”

em 1973. Geertz (2008) proclama a cultura “como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 2008, p. 4) a ser atribuído a partir da etnografia fundamentada na descrição densa. Ainda sobre a descrição densa Matos (2011, p. 54) destaca

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente.

Em suma, a partir do contato direto entre pesquisador e a escola esta estratégia permite o contato direto com as relações e interações cotidianas, bem como a interação entre dominação e resistência, segundo André (2012) buscando apreender “esse dinamismo” para orientar a análise e interpretação do pesquisador, sem “se limitar à descrição” (ANDRÉ, 2012, p. 45). Imerso no campo, o pesquisador não busca afirmar hipóteses, mas atenta-se “ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise” (ANDRÉ, 2012, p. 47); para isso, a autora prossegue, a teoria é fundamental “no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles” (ANDRÉ, 2012, p. 47)

A etnometodologia consiste em um dos métodos das Ciências Sociais, “trata-se, pois, de uma tentativa de analisar os procedimentos que os indivíduos (...) realizam em sua vida cotidiana” (GIL, 2008, p. 23). Este tipo de prática envolve observação, entrevista e análise de documentos (ANDRÉ, 2012), sendo o pesquisador encarado como instrumento primordial para coleta das informações. Bodgan e Biklen (1994, p. 60) acrescentam que “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”

A utilização de uma ferramenta da Antropologia nas pesquisas escolares se deu porque, através das técnicas etnográficas “é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais” (ANDRÉ, 2012, p. 41). Na etnografia os sujeitos da pesquisa são observados em suas interações e comportamentos cotidianos, contribuindo “para significar o universo

pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (MATOS, 2011, p. 51). A autora declara que “A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo.” (MATOS, 2011, p. 54).

Considerando as especificidades deste método ao interessar-se por compreender a leitura dos nativos (neste caso, atores da Escola) sobre o objeto de estudo, através da interpretação das interações e do registro, pois como elucida Matos (2011): a sociedade possui vida própria e contém suas próprias interpretações, nós, pesquisadores, devemos descobrir como acessar esse universo de significados próprios atribuídos pelos sujeitos. Por isso, os instrumentos utilizados, bem como as práticas de aproximação dos estudantes aos livros distribuídos pelo PNBE não foram programadas antecipadamente para serem planejadas a partir do contato com o local e possivelmente contando com a colaboração dos atores.

Sendo o intuito da etnografia descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados” (ANDRÉ, 2012, p. 37-38), a retomada do contato com a escola mesmo não tendo o tempo necessário para o desenvolvimento do delineado durante as primeiras orientações. No contato inicial com o campo realizado em 2019 descobrimos que a biblioteca não tem funcionado todos os dias e turnos como outrora<sup>9</sup>. A partir disso, *a priori*, os sujeitos seriam os estudantes das turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio (turnos matutino e vespertino), dividindo a ação em etapas: 1- convidar as turmas para conhecerem a biblioteca; 2- desenvolver uma atividade de leitura com os materiais disponíveis no acervo; 3- propor aos estudantes que eles se organizassem para operacionalizar o funcionamento da biblioteca com a supervisão da bibliotecária ciente e disposta a cooperar com a ideia, assim como a direção da Escola e alguns professores haviam manifestado interesse em mobilizar os estudantes em 2020, quando deveria acontecer o campo da pesquisa.

As observações realizadas durante o contato inicial modificam a discussão teórica, pois se faz necessário discutir sobre o motivo do não funcionamento das bibliotecas escolares como um desdobramento da manipulação da educação que a

---

<sup>9</sup> É importante informar que a escola lócus é a mesma que realizei a pesquisa da graduação. Naquele período a biblioteca estava aberta todos os dias da semana, funcionando nos três turnos.

elite burguesa e detentora dos meios de produção deseja e/ou necessita. Estas interferências não são realizadas apenas pela elite nacional, afinal organismos internacionais protagonizam a pressão para que a educação pública brasileira apresente índices satisfatórios nos exames em larga escala. Mas não há qualquer preocupação com a classe trabalhadora e com seus filhos, pois “o mercado reclama um Estado *máximo* na economia e *mínimo* na política” (VALIM, 2018, p. 31, grifos do autor), logo um Estado que atenda os interesses dos que possuem os meios de produção.

No decorrer da dissertação trataremos as interferências como disfunções. Na logística as disfunções são atividades que afetam o desenvolvimento da produção ou ainda do fluxo e processo logístico, estas atividades atrapalham o desempenho e, conseqüentemente, a eficiência das operações. No estudo de Lhama (2013) tais atividades, as disfunções, são estudadas como falhas que ocorrem na implantação e uso de determinado modelo de referência. Nesta pesquisa, utilizamos a expressão disfunção para evidenciar como as falhas em torno do programa de incentivo à leitura na educação básica do seu planejamento a execução e pela recorrência tem sido naturalizadas nas escolas, mas são falhas que partem da opção do Estado em se omitir de atuar com a seriedade necessária para resolução do problema público.

No processo de orientação ponderamos algumas vezes sobre como tentar manter o campo da pesquisa, considerando a boa relação estabelecida e que o contato com uma escola seria importante para observação da intersecção entre o contexto macro com o micro, ou seja, da política pública formulada e executada com sua atuação dentro das escolas. Entretanto, após a qualificação optamos por reorganizar o caminho da pesquisa, mantendo na escrita da dissertação a discussão sobre o potencial do uso da etnografia escolar e mostrando ao leitor que desde os contatos de reaproximação, esta metodologia interferiu no desenvolvimento desta investigação, ainda que todo o desenho não tenha sido realizado pela suspensão das aulas pelo governo do estado para conter a transmissão do coronavírus, afinal, em março de 2020 a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil e, obedecendo as recomendações da



Organização Mundial da saúde, o então Governador do Estado da Bahia - Rui Costa-PT - instituiu o Decreto nº 19.529/2020<sup>10</sup>

Art. 7º Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: **(Redação dada pelo Decreto Nº 19532 DE 17/03/2020**

[...]

II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros; (Grifos do Decreto)

Este Decreto tem sido prorrogado a cada quinze dias corridos, desde então, para evitar o colapso do sistema de saúde pela alta circulação do vírus decorrente do alto número de infectados no estado. Estas medidas são necessárias para tentar garantir a saúde do maior número de pessoas, mas afetaram as possibilidades de ações no campo da pesquisa por não sabermos quando as aulas retornarão, quando terminará o ano letivo, se haverá junção de dois anos em um, ou seja, são muitas incertezas perpassando o desenvolvimento da etnografia escolar. Contudo, mesmo sem condições para desenvolvê-la conforme o previsto, optamos por manter a discussão desta metodologia, pois o contato inicial realizado em 2019 modificou o desenvolvimento da pesquisa. Nos contatos realizados no referido ano, algumas possibilidades de ações se tornam inviáveis, enquanto outras emergem a partir do contato com os sujeitos.

## 2.2. O PREPATO DO TECIDO: AS BUSCAS POR PESQUISAS DISCUTINDO O PNBE NA BASE DE DADOS

Iniciamos a pesquisa bibliográfica pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD da CAPES<sup>11</sup>. Foram estabelecidos os seguintes descritores para estratégia de busca: <PNBE> 'e' <neoliberalismo> 'e' <educação básica>. A partir das palavras-chave desta pesquisa, foram encontrados 587.821 estudos com foco e categorias de pesquisa distintas do que pretendemos desenvolver nesta dissertação,

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390699>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

<sup>11</sup> BDTD - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

segue abaixo a Figura 1 mostrando a primeira página dos resultados - nesta busca inicial observamos os títulos, resumos e categorias dos 50 primeiros resultados, e destes apenas cinco dialogam com a categoria de interesse desta dissertação. Na tentativa de recortar os resultados, aplicamos o critério de refinamento para “Ciências Humanas” como grande área de conhecimento e “Educação” em área de concentração. Também o nome do Programa foi utilizado como critério na opção de busca como elemento refinador e o quantitativo reduziu para 3.414. Porém foi possível perceber que as pesquisas encontradas eram antigas - realizadas entre 1977<sup>12</sup> e 1988, analisando os sessenta primeiros resultados exibidos no portal.

**Figura 1:** Resultados da busca inicial na BDTD

587821 resultados para *pnbe and neoliberalismo and educação básica*  
Exibindo 1-20 de 587821

Refinar meus resultados

Tipo: 5 opções

Mestrado (Dissertação) 379005

Doutorado (Tese) 143652

Ano: 33 opções

2018 85703

2017 82415

2016 79184

2015 66715

2019 60635

- SANTOS, VANESSA COSTA DOS. **As Diretrizes Neoliberais e suas Implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista - Bahia'** 25/05/2019 266 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined [Detalhes](#)
- PINHEIRO, ADRIANA DE SOUZA. **O Conhecimento de Professores de Matemática sobre Medidas de Compromimento'** 24/04/2019 154 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined [Detalhes](#)
- BARBOSA, FABIOLA MORAIS. **O SIGNWRITING E A PRÁTICA DOCENTE: O PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM COM ALUNOS SURDOS'** 26/10/2018 172 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antonio de Moura Pereira [Detalhes](#)
- BEZERRA, DEBORA SILVEIRA BARROS. **AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 17/12/2018 188 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antonio de Moura Pereira [Detalhes](#)
- CARDOSO, ELMA KARINE COSTA. **Textos Autobiográficos de Alunos da EJA: a Inserção do Outro e de Aspiração de Libertação'** 10/05/2019 142 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined [Detalhes](#)

Fonte: captura de tela dos resultados encontrados na BDTD da CAPES.

Em orientação optamos por refazer a busca na Base de Dados de Teses e Dissertações, desta vez, buscando apenas pelo termo <PNBE>, sendo encontrados

<sup>12</sup>As informações da pesquisa: PEREIRA, MARIA A. ANALYSE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE DANS L'ETAT DE GOIAS AU BRESIL (1965 A 1975)' 01/02/1977 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: undefined. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

149 resultados em diferentes áreas de conhecimento. Diante desta resposta, foi necessário atribuir critérios de seleção como já havíamos feito na busca inicial. Neste caso, colocamos o descritor <Educação> como filtro no campo para área de concentração e no nome do Programa.

Vale salientar que a definição dos descritores foi um desafio diante da ausência de termos e indicadores precisos para a indexação de títulos nessa perspectiva. Desse modo, utilizamos o Thesaurus da Educação/INEP<sup>13</sup> para norteamento. Foram recuperados 35 trabalhos, sendo 27 dissertações de mestrado e 8 (oito) teses de doutorado. Os trabalhos encontrados na busca estão listados no Anexo A desta dissertação destacando autoria, título, ano de conclusão, titulação e a universidade, não inserimos o nome do Programa, pois, como mencionado no parágrafo anterior, inserimos Educação como filtro descritor da busca, logo, todos os trabalhos abaixo foram desenvolvidos na área de Educação em Programas de Pós Graduação em Educação no país.

As pesquisas que compõem o quadro foram realizadas entre 2013 e 2017, sendo a maioria das pesquisas de Pós-Graduação realizadas no ano de 2015. Geograficamente, os achados estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, especificamente, na Universidade de Caxias do Sul e na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Nesta última, embora as pesquisas possuam distintos orientadores, como observamos na análise, todas estão vinculadas ao projeto *Literatura e primeira infância: a formação de crianças leitoras a partir do PNBE*<sup>14</sup>, este projeto recebeu auxílio da FAPESP entre julho de 2012 e junho de 2014, sendo a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto a pesquisadora responsável e beneficiária<sup>15</sup>.

Ao apresentar as observações realizadas conscientemente optamos por não fazer a síntese dos resumos, nem categorizar resultados do levantamento com intuito

---

<sup>13</sup> Mais informações em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>.

<sup>14</sup> O objetivo deste Projeto desenvolvido entre 2011 e 2014 foi organizar uma proposta de atividades leitoras a partir do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na escola) destinado à Educação Infantil, segundo consta no currículo lattes da pesquisadora responsável. Estas informações estão disponíveis em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4773649D4>>. Acesso em: 29 de. 2020.

<sup>15</sup> Informações disponíveis em: < <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/46356/literatura-e-primeira-infancia-dois-municipios-em-cena-e-o-pnbe-programa-nacional-de-biblioteca-na/>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

de evidenciar alguns aspectos emergentes nas leituras realizadas. Faz-se necessário destacar, também, que de maneira geral foram lidos os títulos, palavras-chave, resumos e considerações finais dos trinta e cinco trabalhos. As exceções foram alguns trabalhos com diálogos que permeiam as discussões desta pesquisa - não necessariamente em concordância -, estes para além de resultado do levantamento, foram lidos como suporte teórico para esta pesquisa e aparecerão ao longo do texto como as demais leituras da pesquisa bibliográfica.

Intriga-nos que algumas pesquisas realizadas na UNESP não mencionem o PNBE – termo utilizado na busca – no título, no resumo e nas palavras-chave que são as informações disponíveis na BDTD. Silva (2014), por exemplo, apresenta ‘Formação leitora’ e ‘Literatura infantil’ entre as palavras-chave, algo regular entre os achados, mas menciona o PNBE apenas uma vez ao relatar que os livros da escola foram distribuídos pelo Programa<sup>16</sup>. Este não é o único, Batista (2015) também só menciona o PNBE como programa que distribuiu o acervo da escola e outro estudo (MARTINS NETO, 2015) sobre as práticas docentes utilizando estratégias de leitura propostas pelo material didático.

Há uma pesquisa desenvolvida em Araçatuba (SILVEIRA, 2014) discutindo a formação de professores e pontuando que o desconhecimento dos professores sobre a política pública que fornece os materiais utilizados pelas docentes para a leitura é um problema de formação inicial e continuada reverberando, também, na atuação destes profissionais que não sabem formar leitores, segundo as conclusões desta pesquisa. Embora este trabalho não demarque de forma explícita preocupações com as demandas e impactos do neoliberalismo neste processo, achamos pertinente destacá-lo. Enquanto Silva (2014) fala sobre a biblioteca escolar, o uso dos materiais da biblioteca pelos docentes dos anos iniciais.

Algumas pesquisas se propõem a investigar o acervo distribuído pelo PNBE com recortes distintos, como detalhamos a seguir. Estes estudos se distinguem em nuances específicas como adaptação dos contos de fadas (SILVA, 2016), o uso de

---

<sup>16</sup> Embora esta informação não seja primordial para o desenvolvimento desta dissertação, buscando entender o motivo do estudo sobre formação leitora aparecer entre os resultados fizemos o download do arquivo e após a leitura conclusão e da introdução sem menção utilizamos a ferramenta de busca/pesquisa do programa utilizado para leitura quando encontramos esta única menção.

poesia com crianças (NEGRI, 2014), a necessidade de letramento verbal e visual (NUNES, 2013), propostas de uma abordagem para o letramento visual utilizando livros de imagem em outra pesquisa (LORENZET, 2016), diálogos sobre a distinção entre as personagens retratadas nos livros e o cotidiano dos sujeitos que estão nas escolas da rede pública e utilizaram os livros distribuídos (GUERRA, 2015), a importância dos livros de imagem para formação do leitor pelo universo imagético (SPENGLER, 2017), os livros infantis construindo a ética no cotidiano escolar através das personagens (MORESCHI, 2017). Há uma busca por melhorias na estética dos livros de imagens para educação infantil (ARAÚJO, 2016), os quadrinhos possibilitam a identificação do estudante por ter narrativas cotidianas (BUFFON, 2014).

Outras não pretendem analisar o acervo em si, mas fizeram levantamento do acervo disponível para elaboração de proposta de ensino, sendo o acervo literário disponível na escola oriundo, principalmente, da distribuição do PNBE entendido como ponto de partida – destacando a ação Literatura Fora da Caixa, como fez Silva (2017). O mesmo ponto de partida está na pesquisa de Oliveira (2013) sobre as peculiaridades da leitura de narrativas visuais distribuídas pelo Programa e feitas por quatro crianças da rede municipal; e Werlang (2015) que discute a utilização da leitura como prática educativa com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental.

As investigações envolvendo a literatura infantil foram uma constante nos resultados do levantamento. Entre estas, Carleto (2014) desenvolveu sua pesquisa a partir da observação da prática docente, seguida por formação com os mesmos. Algumas giram em torno da identidade e das relações étnico-raciais conduzindo a análise em torno da representação do negro nos livros do acervo adquirido e distribuído (MARTINHAGO, 2016; SANTOS, 2013), outras envolvem identidade de crianças negras, a análise e compreensão de como o negro é retratado nos livros distribuídos tendo como estratégia a análise de discurso (MORENO, 2015), ou ainda no caso da identidade de meninas negras – caso específico de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Criciúma/SC (SANTOS, 2017); Borella (2016) estudou o desenvolvimento da linguagem infantil através do uso dos materiais entregues pelo Programa, há, também, observação do PNBE à luz do conceito de qualidade literária para discutir a diversidade étnico-racial (ARAÚJO, 2015).

Destacamos, também, um estudo (PASCUALI, 2017) sobre um novo gênero textual que mesmo sendo recente já estava inserido nas aquisições e distribuições do PNBE; outro necessário e perspicaz sobre diversidade sexual e de gênero do lançamento do edital a distribuição das obras na edição de 2012 do Programa (TAVARES, 2015). E algumas têm em comum os estudantes do Ensino Médio serem os sujeitos, uma trata sobre a inserção da literatura marginal-periférica (LEONARDI, 2016); Alves (2016) investigou os avanços na formação da competência leitora a partir do uso de uma sequência de leitura; uso de uma antologia de poesia como auxílio para formação humana (DELEGONARE, 2017).

Alguns estudos têm discussões mais próximas a esta dissertação. Entre alguns desses trabalhos encontrados, o primeiro concluiu sobre a necessidade de ações que não estejam restritas à distribuição de livros para as escolas, mas que se preocupe em oferecer infraestrutura e formação para os diversos atores exerçam a função social da escola (BARROSO F., 2015). O segundo (MARQUES, 2013) afirma a importância da oferta de livros e evidencia que a mera distribuição não massifica a leitura. O terceiro analisa os discursos utilizados sobre como compreender as crianças em duas revistas distribuídas pelo PNBE para as escolas e articulou os discursos às práticas de governança neoliberal (PORCIUNCULA, 2016). Com a mesma característica, o quarto estudo (MONTUANI, 2013) expõe como a rede de ensino de uma determinada cidade tem se articulado para garantir que os estudantes acessem os materiais distribuídos pelo Programa. O quinto propõe melhorias no gerenciamento do PNBE para efetivamente garantir a formação de leitores, logo gerar a democratização do acesso à leitura (SILVA, 2015). Araújo (2014), por fim, analisou as políticas públicas de fomento à leitura realizadas pelo MEC, evidenciando a importância dos currículos de formação inicial de professores discutirem a respeito das políticas.

Este levantamento embora tenha utilizado filtros refinadores não apresenta resultado sistemático. Como apresentamos acima, há estudos muito particulares e outros mais gerais, como podem ser as pesquisas na pós-graduação; todas as etapas da educação regular compõem os campos dos trinta e cinco resultados e, para além da discussão de tipos e gêneros textuais, há pesquisas relacionando o acervo ao debate sobre identidade e representatividade oriunda do contexto sobre relações étnico-raciais nas escolas. Contudo, não há nenhum estudo, neste levantamento,

sobre as ações de acessibilidade como a distribuição em *CD-ROM* da coleção “Clássicos da Literatura em Libras” para os estudantes com deficiência auditiva.

A partir deste levantamento percebemos que há uma padronização nas palavras-chave o que a longo prazo dificulta buscas otimizadas por estes estudos. Por exemplo, para as políticas públicas educacionais encontramos: Política Pública Nacional, Políticas Públicas de Distribuição de Livros, Política Educacional e Programas, Planos, Leis e Decretos para formação de leitores e promoção do livro; para o PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, pnbe, PNBE, Programa Nacional Biblioteca na Escola. Sem citar as inúmeras palavras se referindo a formação da competência leitora. Estes exemplos são importantes para mostrar uma limitação desta pesquisa que por não ser objetivo sistematizar e categorizar tudo que já foi produzido não se debruçou em tal realização, mas, evidenciamos isto para futuros estudos da área.

### 3. FAZENDO A MODELAGEM: DIÁLOGOS SOBRE NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao formular sobre Estado, Dias e Matos (2019) afirmam que ele se configura como o conjunto da sociedade política, sendo um aparato social que institucionaliza-se por meio das leis determinantes da conduta da sociedade. O marxista Gramsci (1977, p. 1518) ao tratar sobre a sociedade política, como um conceito próximo ao de Estado afirma “que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”, o filósofo marxista acrescentou a sociedade política e a sociedade civil no conceito de Estado. Em oposição aos contratualistas que veem no Estado um mecanismo de manutenção da coesão social para manutenção de um bem comum, Marx (1996, p. 68) afirma que “o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”, logo, o bem comum teorizado pelos Contratualistas não existe, porque o Estado privilegia os interesses da classe dominante.

Ainda sobre a concepção de Estado, Rodrigues (2010, p. 17) aponta que “o Estado moderno se constitui de um conjunto de instituições públicas que envolvem múltiplas relações com o complexo social num território delimitado”. Nas sociedades democráticas os governos são compostos por pessoas que temporariamente ocupam o Estado e decidem sobre a sociedade (RODRIGUES, 2010, p. 13), ou seja, “governo se configura como um conjunto de indivíduos que direcionam a sociedade, por aqueles estarem ocupando posições institucionais com alto poder de decisão.”. Neste sentido, as políticas públicas se apresentam como a forma de atuação do Governo na sociedade, segundo Souza (2006). Todavia, mesmo tendo foco na coletividade, os interesses capitalistas têm interferido na formulação das políticas públicas, para atender as demandas de exploração e acumulação do mercado financeiro.

Não há consenso sobre o conceito do “espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado ou “o Estado em ação”” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Para Secchi (2010) e Dias e Matos (2019), elas representam as decisões políticas com intuito de resolver os problemas públicos de maneira imperativa e cobertas pela soberania da autoridade pública, como também pontua Rua (1997), em síntese elas “Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde



chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)” (RODRIGUES, 2010, p. 53). Farenzena (2014, p. 3) acrescenta que elas

[...] podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, tal qual ele é percebido; seriam formas de uma sociedade construir sua relação com o mundo.

Segundo Jardim, Silva e Nharregula (2009 apud NEVES, 2019, p. 80), “uma política pública não é apenas um conjunto de decisões, pois é concebida, formulada e implementada a partir de atores sociais diversos que se relacionam e influenciam mutuamente em um ambiente de conflitos e coalizões”. Santos P. (2016) aponta os especialistas e legisladores como atores micro e a macropolítica e a economia como fatores macro. Contudo, em sociedades capitalistas organizadas em torno do capital e da produção de mais valia, as diretrizes dos organismos internacionais e diversos setores da sociedade, como nos alerta Azevedo (2004), influenciam nas políticas públicas, por isso, é necessário observar a dimensão ideológica

Ela é central, por exemplo, nas formulações de Habermas (1975) sobre a questão da legitimidade do Estado. De certo modo, tal dimensão é tratada também por Poulantzas (1978 e 1980) e Offe (1984), já que se imbrica diretamente com a dimensão do político. Foi ainda destacada por aqueles autores que se preocupam em enfatizar o caráter “reprodutivista” da educação como prática social, tal como Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (1975). (AZEVEDO, 2004, p. 63)

A ideologia pressiona o Estado para intervenções em torno das suas determinações. Não obstante, o processo de elaboração de uma política pública “[...] significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, como grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.” (TEIXEIRA E., 2002, p. 2). Ainda segundo o supracitado autor, para as ações governamentais serem consideradas públicas “é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público.” (TEIXEIRA E., 2002, p. 2).

Concordamos com Rodrigues (2010, p. 13), ao afirmar que a política expressa “relações de poder e que se orienta à resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos. Em uma palavra, a política implica a possibilidade de resolvermos conflitos

de uma forma pacífica”. Partindo disso, cabe ponderar que “o governo e o Estado não são unitários: ao contrário, são compostos por indivíduos, que têm interesses próprios, diferenciados e que fazem seu cálculo político pessoal, circunstancial e de longo prazo” (RUA, 1997, p. 12); Isto posto, outra distinção necessária é entre as políticas de governo e as políticas de Estado, de acordo com Neves e Aguiar (2017, p. 75) “as políticas de Estado tratam de políticas mais permanentes, que ultrapassam o período de um governo. Em contraposição, as políticas de governo tendem a ser passageiras, sendo vigentes apenas durante o mandato de seus idealizadores.”

No Brasil, são mais comuns as políticas de governo (SANTOS P., 2016) tendo em vista que os governantes costumam tentar modificar as frentes de atuação para invisibilizar o antigo grupo. Além da distinção entre política de Governo e de Estado, as políticas públicas de incentivo à leitura na educação básica são executadas através de planos e programas. Enquanto os programas são um “conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis.” (ALA- HARJA; HELGASON, apud CUNHA 2018, p. 32); os planos reúnem programas com objetivos em comum, segundo Cohen e Franco (apud CUNHA 2018, p. 32).

Marcada pela transversalidade, “Políticas sociais” é um termo vago, que não tem significado exato, pois em princípio todos os tipos de políticas públicas podem ser considerados, direta ou indiretamente, como políticas sociais. Um objeto confuso e difuso, portanto.” (CARVALHO, 2007, p. 74) que através de um conjunto de orientações busca “preservação e elevação do estado de bem estar social” (CARVALHO, 2007, p. 75) para todas as classes sociais, em concordância Hofling (2001, p. 31) afirma que a políticas sociais “São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.”, atuando para minimizar as desigualdades sociais.

A educação é um direito social promulgado em alguns documentos de Direitos Humanos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, nacionalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Este direito está inserido no campo das políticas sociais, assim como saúde, cultura, habitação, entre outras. As ações do Estado

nestes eixos não são realizadas automaticamente, “por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (HOFLING, 2001, p. 35). Trazendo para as políticas educacionais Santos P. (2016, p. 5) afirma que elas possuem “caráter de disputa inacabável” que as condiciona e caracteriza, expressando “a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico.” (VIEIRA, 2007, p. 56)

Segundo Saviani (2008, p. 64-65), “educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes.”, assim, as políticas educacionais “estão diretamente ligadas à qualidade da educação e, conseqüentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade” (FERREIRA e SANTOS, 2014, p. 149). Machado (2012) acrescenta que elas são norteadas pelo campo econômico e social. Outra nuance das políticas educacionais, apontada por Farenzena (2014, p. 54), e expressar “percepções, visões de mundo concernentes ao lugar e ao papel da educação na sociedade – seja do papel que tem como do que deveria ou poderia ter.”, e, isto está diretamente relacionado ao projeto de sociedade.

Diante deste jogo, as políticas educacionais brasileiras “têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas de governo” (DOURADO, 2007, p. 927). Por isso, a instituição de algumas políticas públicas - a saber em decretos distintos, como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o PNLD, foram designadas a serem permanentes enquanto política de Estado - em torno da leitura e do livro são comemoradas, considerando a garantia do funcionamento de ações em *prol* da qualidade da educação é relevante para o serviço em si, pois segundo Saviani (2008, p. 70) “[...] a importância da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”

A direção da política educacional, segundo Santos P. (2016, p. 121) é “definida do centro para periferia [...] do governo federal para os governos locais e as instituições privadas”. Porém, a nível internacional são os organismos multilaterais que desempenham importante papel “na formulação das políticas educacionais [...]”

(DOURADO, 2007, p. 926) e pressionam os Estados para o cumprimento do direito à educação. Inclusive, para o autor “vários elementos relativos à dinâmica de tais instituições são ditados externamente, por meio de recomendações de organismos internacionais e de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e mediados pela LDB” (SANTOS P., 2016, p. 121).

Logo, este campo é influenciado tanto pela política interna quanto pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) funcionam como dois organismos internacionais, ou ainda agentes interventores, de ajustes estruturais nos países que financiam ao disseminar os desejos da elite econômica global pelas condicionalidades associadas à concessão de empréstimos. Disfarçadas de orientações, estes encargos moveu o Banco Mundial “De uma atuação relativamente mais restrita, delimitada pela implementação de um projeto em um setor, passa-se a pensar em políticas mais amplas” (MELLO, 2012, p. 110-111), o Banco Mundial

[...] é uma agência especializada que trabalha mediante acordos com o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), compondo o conjunto de organismos que partilham das deliberações emanadas do *Consenso de Washington*” (MOTA, 2015, p. 226-227)

Ao se dispor a tratar sobre a redução da pobreza no mundo, precisamente no relatório de 1990, o Banco Mundial fala na criação de oportunidades e capacitação dos pobres para usufruírem dessas oportunidades; isto aconteceria a partir de obras de infraestrutura e incentivos ao mercado. Logo, nessa perspectiva, as ações previstas são para garantir a lucratividade do capitalismo, pois são os grandes grupos detentores dos meios de produção aqueles que atuam nas grandes empreiteiras e são os senhores dos mercados.

A mundialização do capital despontou como resposta proposta pelo FMI e pelo Banco Mundial a problemas como o “desemprego estrutural, o aumento das desigualdades de renda e regionais, e as ameaças de crise financeira” (BEHRING, 2008, p. 52). Porém, estes organismos internacionais instituíram, paralelamente, ajustes privatizantes favorecendo a ascensão das “forças políticas anti-sociais” (BEHRING, 2008, p. 53) através do enfraquecimento do Estado nacional pelas grandes corporações em avanço com as privatizações que aconteceram e não melhoraram as

adversidades da crise econômica; logo, para autora, o enfraquecimento fiscal dos Estados nacionais diminuiu a capacidade de regulação.

Santos P. (2016) afirma que a política educacional é subalterna a economia e a política. Contudo, em tempos neoliberais a política é subalterna ao mercado, ou seja, à economia, Valim (2018) alerta-nos que sob a égide neoliberal os governos, mesmo eleitos democraticamente, não gerenciam em prol dos interesses públicos, mas atendem “as potências ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro.” (VALIM, 2018, p. 29), logo os governantes servem aos interesses do capital e não à população, pois a política é subalterna à economia. Assim, “a educação parece exercer um papel no mínimo limitado na eliminação ou diminuição das causas que produzem a exclusão social” (GENTILI, 2008, p. 71).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), é o exame internacional organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) avaliando domínios de leitura, matemática e ciências de estudantes em 70 países<sup>17</sup> entre membros da OCDE e convidados na última edição (2018). No decorrer do texto o PISA será mencionado como um exame, a partir da concepção de Luckesi (2005, p. 109) “que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos” - devido a seu caráter de seleção/competição e não de diagnóstico, o exame funciona como um disciplinamento aversivo construído pela ameaça e pela submissão.

Segundo Oliveira (2013, p. 4) “os resultados dos alunos nas provas em larga escala são (...) um retrato parcial das aprendizagens realizadas por eles no âmbito escolar, não podendo ser confundidos com essas aprendizagens” por isso, as informações da posição do Brasil no *ranking* não serão mencionadas devido o discutível resultado desta comparação para educação ao deturpar a noção de qualidade e acirrar disputas entre profissionais, segundo Freitas (2012) e Dourado (2007) devido a simplória concentração nos resultados.

Contudo, a comparação dos estudantes brasileiros é feita com estudantes de outros países com características muito distintas da latente desigualdade social que

---

<sup>17</sup> Mais informações em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-pisa>>. Acesso em 18 jun. 2020.

impacta o sistema de educação brasileiro, pois “em países mais pobres ou mais desiguais a escola tem um papel mais importante que em países mais desenvolvidos ou menos desiguais” (OLIVEIRA, 2013, p. 11). A diferença entre o Brasil e outros países que lideram os índices perpassa até pela forma que tratam o dinheiro destinado à educação, segundo Carvalho (2007, p. 83), “estes países não incluem a educação como despesa social, ao contrário do Brasil”.

O incentivo à leitura na educação básica entrou na agenda das políticas públicas na década de 1980 (FARAH, 2001); por agenda Neves (2019, p. 13) entende o correspondente às “políticas públicas de um determinado período e para uma política social específica.”, no caso do objeto desta pesquisa, fatores internos e externos contribuíram para o interesse nesta pauta. Externamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI - agências gêmeas, segundo (MELLO, 2012) - ao intervir nos Estados para implantação de sua agenda utilizam a educação, partindo do princípio que ela “deve servir a algo” (MELLO, 2012, p. 369) para limpar a sua imagem duramente criticada por estudiosos.

Mello (2012) expõe que o Education Sector Working Paper, em 1974, diagnostica “os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento seriam mal concebidos e não adaptados às necessidades do desenvolvimento” (MELLO, 2012, p. 203) pregando a necessidade do desenvolvimento de uma educação de massa para o crescimento econômico dos países. Nos anos seguintes, após ser criticado por impor os ajustes estruturalmente neoliberais aos países endividados e o Consenso de Washington, o Banco inseriu a busca da equidade através da educação em sua agenda.

Desde então, nitidamente, segundo Mello (2012) o Banco Mundial se interessa pelo funcionamento do mercado e não o do Estado, propagando soluções universais para todos os países e assumindo

[...] papel fundamental na legitimação de uma determinada perspectiva de educação ligada ao mercado, pela qual se tornou amplamente conhecido, em um contexto de globalização econômica e neoliberalismo. Tornou-se, aí, um dos divulgadores mais importantes de valores e práticas ligados à gestão, avaliação, eficiência e maior participação do setor privado no provimento dos serviços educacionais. A defesa, pelo Banco, do uso de mecanismos utilizados pelo mercado

marcou o período. (MELLO, 2012, p. 219)

Oficialmente, o Banco Mundial postulava o ajuste estrutural como uma necessidade para integração ao mercado global para evitar variações econômicas e políticas. Hoje, o Banco se destaca como “disseminador de políticas transnacionais em várias regiões do mundo” (MELLO, 2012, p. 243) cujas ações originam da sua agenda, pressionando os Estados para uma educação básica para todos, a extensão do sistema educacional aos “desprivilegiados” e a flexibilização das políticas educacionais, desde a sua formulação - princípios assumidos pelo Banco Mundial na gestão McNamara, segundo, Mello (2012). Não obstante, a autora destaca que as intervenções de cunho neoliberal realizadas não se restringem à educação, mas a outros direitos sociais que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Os ajustes propostos pelo FMI e pelo Banco Mundial “reorientam a parte mais competitiva da economia para a exportação” (BEHRING, 2008, p. 61), mas atuam em outras áreas contendo o mercado interno, bloqueando “o crescimento dos salários e dos direitos sociais. O que se tem são “políticas macroeconômicas monetaristas, com altas taxas de juros e o estímulo à depressão dos fatores de crescimento, forçando o desaparecimento de empresas e empregos (...)” (BEHRING, 2008, p. 61).

Neste cenário as políticas sociais são carregadas deste discurso e até perdem seu caráter de direito social por serem “paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado.” (BEHRING, 2008, p. 64). Isso culminou na desresponsabilização e desfinanciamento da proteção do Estado, como a autora afirma, consolidando um Estado máximo para o capitalismo e as grandes empresas, sendo mínimo para os trabalhadores que são a maioria da população

Em linhas gerais, o FMI não altera os princípios da seguridade social estabelecidos na Constituição de 1988, mas, a exemplo das demais propostas dos setores vinculados ao grande capital, propõe a separação das fontes de custeio, desvinculando a previdência, da saúde e da assistência procedimento este que amplia significativamente as oportunidades para o setor privado, na esfera da saúde e da previdência. (MOTA, 2015, p. 225)

Freire (1989) atesta a educação como um ato político e esta é a premissa que atravessa a pesquisa considerando a diferença na educação desfrutada a partir da classe social, como assegura Teixeira A. (2009, p. 107) “Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos.” No Brasil, e na América Latina, segundo Gentili (2008, p. 70) “a educação parece demonstrar uma capacidade muito baixa para garantir que os pobres deixem de ser pobres” outrora pela barreira do acesso à matrícula e condições para permanência, contemporaneamente pelo acesso à qualidade.

O termo e conceitos do neoliberalismo começaram aparecer de forma mais explícita nas últimas obras de Paulo Freire, conforme apontam Redin e Zitkoski (2008). Em especial em “*Pedagogia da Indignação*”, Freire (2000) aborda o neoliberalismo especificando sua concepção em educação, destacando que é neste sentido, e entre outros, que a pedagogia precisa ser radical e “jamais fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos.” (FREIRE, 2000, p.44)

Silva T. (2015) argumenta que a educação institucionalizada é um dos mecanismos de controle e normatização “que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social.” (SILVA T., 2015, p. 18). Para Santos P. (2016, p. 2-3) ela

[...] corresponde a todo processo intencional de formação de indivíduos (ou de grupos deles) que é realizado com o intuito de conservar, mudar ou romper com os padrões sociais existentes, o que se dá por meio da transmissão de conhecimentos considerados desejáveis para determinado grupo ou sociedade.

No século anterior, um dos principais teóricos da Sociologia, Émile Durkheim (2011) afirma que a educação não é neutra e a escola serve à classe dominante adaptando os indivíduos à sociedade. Sob a mesma ótica, Devides (2010, p. 144) destaca que “[...] A escola é uma instituição social que surgiu para atender as necessidades do sistema político-econômico, agindo conforme seus interesses”. Vieira (2007, p. 67) acrescenta que “[...] Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo o esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles



para quem foi criada [...]”, afinal a educação é uma “[...] prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas” (DOURADO, 2007, p. 923).

Enquanto Enguita (2015) destaca o caráter burocrático, disciplinador, normalizador da escola cuja “principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da força de trabalho” (ENGUITA, 2015, p. 108). No presente, atribuem as inópias da sociedade à escola, ela “[...] vive um estranho paradoxo. Ao mesmo tempo em que dela não se espera nada, dela também se espera tudo.” (GENTILI, 2008, p. 117). Como esperta-nos Carvalho (2007), hoje, as políticas sociais são tidas como um problema pelos governantes, realizadas como “compensatórias e complementares das políticas econômicas de ajuste e se apoia na ideia geral de que o Estado é ineficiente e ineficaz” (CARVALHO, 2007, p. 80). Esta diretriz parte do entendimento de

[...] que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico. (AZEVEDO, 2004, p. 11)

Frigotto (2015) chama atenção que o mercado “[...] é incapaz de democraticamente atender direitos como o da educação, saúde e habitação. Direitos não são mercantilizáveis. O desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos” (FRIGOTTO, 2015, p. 80) em campos que o Estado deveria aumentar sua atuação. Neste sentido, mesmo carregando interesses neoliberais, os organismos internacionais têm pressionado Unidades Federativas, como o Brasil, para garantirem direitos civis e sociais. De maneira geral, segundo Azevedo (2004) o neoliberalismo não se opõe ao Estado garantir que todos acessem a educação básica, mas fala na transferência de responsabilidade com a iniciativa privada. Para tanto cria um raciocínio falso com aparência de verdadeiro afirmando que assim as famílias poderiam escolher o tipo de educação dos seus filhos, mas, na prática isso retira o monopólio estatal da área.

Ao remeter-se ao passado, o neoliberalismo se apresenta como uma contra-reforma com características do capitalismo contemporâneo “marcada pela busca de

rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade.” (BEHRING, 2008, p. 59). Neste processo “os Estados nacionais restringem-se a: cobrir o custo de algumas infraestruturas [...] aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da *competitividade*.[...]” (BEHRING, 2008, p. 59, grifo do autor), assim os Estados tornam-se alicerces para empresas privadas.

Desde o princípio deste século até os anos 1980 diversos países passaram por uma ordem no que tange às diretrizes para formulação de políticas públicas: o estado de bem estar social. Criado após uma série de acontecimentos que modificam a relação entre o Estado e mercado como: resposta aos ideais socialistas em consolidação após a Revolução Russa (1917) através da expansão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas pelo Leste Europeu, “A crescente organização do mundo do trabalho, [...]; as duas grandes guerras, os reordenamentos políticos e sociais; redefinição do espaço internacional” (AZEVEDO, 2004, p. 10) interferiram em como o capital e o trabalho operacionalizam a acumulação e a regulação. O estado de bem estar entendia, segundo Carvalho (2007, p. 77).

[...] que o Estado era o benfeitor e provedor dos meios que permitissem à população satisfazer suas necessidades básicas. Guardadas as particularidades históricas, sociais e culturais, podemos afirmar que este era o modelo de atenção social predominante em quase todos os países.

Diante das mudanças políticas e sociais, segundo Dias e Matos (2019) o Estado assumiu uma série de prestações de serviços ao longo do século XX destinados à classe trabalhadora. Em linhas gerais, o estado de bem estar social, conhecido também como *Welfare State* foi “um conjunto articulado de programas de proteção social, assegurando o direito à aposentadoria, habitação, educação, saúde etc” (ARRETCHE, 1995, p. 3). Durante o Estado de bem estar social houve

[...] a promoção de uma política expansiva e anticíclica, a articulação de um aparato produtivo autônomo, a garantia dos serviços públicos, a dotação de infra-estrutura, a realização de alguma redistribuição de renda por meio das prestações sociais na forma de direitos, tudo isso fundado numa elevada produtividade e rentabilidade do capital. (BEHRING, 2008, p. 58)

No Brasil estas premissas foram percebidas a partir da Era Vargas, principalmente pela implementação dos direitos trabalhistas, nos anos 1930. Segundo Oliveira (2017) com a expectativa de modernização do país, atribuiu-se “um papel central à educação na construção da nacionalidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 18) demonstrado, “na criação do Ministério da Educação e Saúde e na estruturação de um Sistema Nacional de Ensino, centralizado e articulado com os interesses políticos do governo.” (OLIVEIRA, 2017, p. 18) e com a incorporação dos direitos sociais aos direitos do cidadão na Constituição de 1943. Na atual Constituição (1988) é reafirmada “a precedência do Estado no dever de educar” (OLIVEIRA, 2017, p. 24) e os princípios a serem seguidos, avançando

[...] em termos da efetivação da igualdade de todos perante a lei, pois um dos mecanismos mais conhecidos de exclusão já não se produz no caminho até a escola (falta de vagas por exemplo), mas na própria ação da escola, que reproduz e estigmatiza parcelas da população, levando-as ao abandono precoce da escola, por meio de múltiplas reprovações e, mais recentemente, colocando-as na inusitada situação da aceitar sua permanência e progresso no sistema de ensino, sem que isso signifique o aprendizado correspondente (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Depois de 1980, discursos enfatizando a ineficiência do Estado romperam “com o paradigma do Estado de providência de serviço público, retratado como pesado, pois seus gastos sociais minam a competitividade econômica.” (FARENZENA, 2014, p. 55). Esta fala, em prol da diminuição da intervenção estatal, foi “[...] propagado pelos países centrais e pelas agências multilaterais de financiamento” (CARVALHO, 2007, p. 78),

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade (GENTILI, 1996, p. 10)

Segundo Azevedo (2004), os países de capitalismo mais avançado aproveitaram a crise econômica do final dos anos 1970 para questionar a profundidade das intervenções estatais que buscavam garantir direitos sociais, civis e políticos para a classe trabalhadora. Neste sentido, durante a crise, houve uma reformulação de postulados do liberalismo clássico, culminando na corrente teórica neoliberal “[...] cujo vigor teórico emanou principalmente de Hayek (1983) e de outros economistas ligados à escola de Chicago, a exemplo de Friedman (1984)” (AZEVEDO, 2004, p. 6).

Para Behring (2008) as reformas do Estado que implementaram ajustes estruturais em diversos países nos anos 1990 só “podem ser compreendidos no contexto das transformações mais profundas engendradas no mundo do capital, em especial a partir dos anos 1970 [...]” (BEHRING, 2008, p. 31) para responder às quedas das taxas de lucro naquele período. Desde então, houve uma reestruturação produtiva nos anos 1980 marcada “por uma revolução tecnológica e organizacional” que tem a terceirização e subcontratação como pilares. Como afirma Azevedo (2004) para além da desregulação social, econômica e ambiental, aconteceram “mudanças no mundo da produção em face da maior utilização da microeletrônica; suas repercussões no mundo do trabalho e a globalização dos mercados (...)” (AZEVEDO, 2004, p. 7).

Segundo Barroso J. (2005, p. 741), o neoliberalismo orientou “a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes etc.”, estes quase-mercados resultam das discussões em torno do perfil e do destino das políticas sociais, segundo Azevedo (2004). Durante o processo de modificação e adaptação do liberalismo clássico

O Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade; a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de democracia. (AZEVEDO, 2004, p. 9)

A partir de então, a forma de pensar a educação estava impregnada desde os anos 1980 por estes ideais, segundo Freitas (2012, p. 383), expressos na ênfase “em gestão e adição de tecnologia [que] são características da forma como os empresários

fazem modificações no âmbito da produção.”. Os ajustes neoliberais deram uma nova cara ao

[...] perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral. (BEHRING, 2008, p. 34)

Como dito anteriormente, na celeuma educacional, neoliberais e neoconservadores “[...] revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 1970, agora como novos conceitos. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder.” (FRIGOTTO, 2015, p. 66). Prontamente, cabe, também, evidenciar as distinções entre neoliberalismo e neoconservadorismo, afinal estas concepções não são sinônimas. Para Silva T. (2015, p. 26)

O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. O neoconservadorismo é constituído por aqueles grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade.

Formalizou-se, em toda América Latina, nos últimos 60 anos a “[...] expansão das oportunidades de acesso à escola, num contexto de persistente negação do direito à educação para as grandes maiorias.” (GENTILI, 2008, p. 29). Todavia, segundo o autor, o acesso não amenizou as desigualdades sociais, pois em meio a negação de direitos políticos, sociais e civis e posterior redemocratização política e retorno aos demais direitos, o modelo de desenvolvimento continua sendo excludente e desigual em consonância com os ideais neoliberais.

De acordo com Enguita (2015), nos anos 1960 o discurso da eficiência e da igualdade se fundiram em prol da reforma educacional. Em decorrência, a busca pela qualidade nos anos 1970 foi assumida pelos organismos internacionais - como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial cobrando ajustamentos estruturais com viés neoliberal aos países em troca do financiamento e renegociação

de dívidas públicas - que passaram a pressionar os Estados para seu alcance em consonância com as pretensões internacionais. Enguita (2015) acrescenta os organismos regionais e nacionais aos internacionais apontados por Frigotto (2015). Para o autor, eles veiculam uma versão rejuvenescida da “*teoria do capital humano*, com um rosto agora mais social” (FRIGOTTO, 2015, p. 41, grifos do autor), em acordo com o ajuste neoliberal e conduzido combinado a reestruturação produtiva com desregulamentação de direitos ao cortar os gastos sociais (BEHRING, 2008).

Posteriormente, em 1980, a excelência foi tomada como norte da política educacional por especialistas e autoridades. Não obstante, mesmo sendo um fenômeno universal, há discrepâncias entre os países, principalmente se compararmos os centrais e os periféricos, segundo Jessé de Souza na apresentação da obra de Valim (2018). Para este autor, estamos em estado de exceção com segmentos de poder, de maneira lícita ou não, sobrepondo os “limites estabelecidos pelo Estado de Direito” (VALIM, 2018, p. 22) sem se instalar constitucionalmente, mas deteriorando a soberania popular enquanto diminui o enfrentamento do Estado aos problemas sociais.

Segundo Valim (2018, p. 32-33) “O neoliberalismo transforma a democracia neoliberal em uma retórica vazia, sem correspondência com a realidade social. E é exatamente neste antagonismo (...) entre ordem e o neoliberalismo que irrompem os estados de exceção.”, na prática o esvaziamento se dá pela eleição de governantes que não exercem seu mandato em prol do bem comum gerando um distanciamento da classe trabalhadora da política. Mas em meio “a uma crise de legitimidade do capitalismo e a um retrocesso nas conquistas democráticas” (BEHRING, 2008, p. 40), as ideias neoliberais de que a “política é algo ruim” e “cheio de ladrões” têm sido fortemente propagadas a ponto de a sociedade de maneira geral abandonar a busca pela equidade de condições sociais.

As políticas públicas implementadas com este viés têm efeitos excludentes e, ao invés de intervir para diminuir as desigualdades, não têm criado condições efetivas para democratização da sociedade. Evidenciando o desinteresse no bem comum, apontado por Dias e Matos (2019) como objetivo do Estado ao não prover “condições apropriadas para que todos (...) alcancem seu “bem particular”.” (DIAS e MATOS, 2019, p.9). Se durante o período de bem-estar social o Estado foi o principal agente de formulação e implantação das ações políticas públicas com o advento do

neoliberalismo econômico as políticas públicas são consideradas entraves para o desenvolvimento econômico do país e até culpadas por crises financeiras, segundo Hofling (2001).

Contemporaneamente, “Não são mais os governos democraticamente eleitos que gerem a vida econômica e social, em vista de interesses públicos, senão que as potências ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro” (VALIM, 2018, p. 29), logo, o Governo serve ao capital e não ao povo, dando moldes a uma ruptura entre representantes e representados, ainda que sua chegada ao poder tenha sido “no contexto das incipientes democracias pós-ditatoriais, (...),na maioria das nações da região [América do Sul], pela via do voto popular.” (GENTILI, 1996, p. 16). Contudo,

Os teóricos neoliberais têm, no entanto, uma profunda suspeita com relação à democracia. A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. (...) os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elite. (HARVEY, 2014, p. 77)

Para manter a população distante do Governo advém “o chamado *mal-estar* da democracia contemporânea” (VALIM, 2018, p. 30, grifos do autor) objetivando manter o povo afastado das disputas políticas para implementação de leis favorecendo a maioria da população, a ideologia neoliberal atua no senso comum propagando noções negativas sobre a política (todos os políticos serem ladrões exemplifica este senso comum criado e propagado pelo neoliberalismo) e a ineficiência do Estado facilitando a apropriação da coisa pública pela iniciativa privada; isto corrobora para neutralização da prática do exercício democrático, fator importante para as elites atuarem sem grandes oposições.

Neste contexto, para Valim (2018, p. 21) “a *teoria política* emprega a exceção como paradigma de governo na contemporaneidade” por estarmos em “progressiva substituição da política por formas de controle social” (VALIM, 2018, p. 21, grifos do autor). A despolarização que observamos na maior parte da sociedade através de discursos afirmando não gostar e/ou querer distância de política é algo que, segundo o autor, potencializa o estado de exceção que por sua vez abala “um dos pilares do Estado Democrático de Direito (...) a *soberania popular*” (VALIM, 2018, p. 26, grifos do autor), redefinindo a noção de representação ao deteriorar a relação entre o mandato

e a dominação política. O neoliberalismo apresenta tendências antidemocráticas também com sua

[...] concepção singular de democracia, que abandona a perspectiva do estado liberal de direito e de um tecido social mais denso e participativo em nome: da participação nos processos eleitorais, os quais se convertem (...) em um mecanismo plebiscitário de legitimação do sistema; (...); do freio ao desenvolvimento de uma sociedade civil capaz de interferir e controlar os processos decisórios; [...] (BEHRING, 2008, p. 60).

De acordo com Valim (2018, p. 49, grifos do autor), são três os “elementos centrais do estado de exceção: o *soberano*, o *inimigo* e a *superação da normatividade*”. O soberano é mercado que constantemente recebe benefícios do Estado através da injeção de capital nas grandes empresas (por meio de incentivo fiscal, por exemplo); utilizam a falácia do inimigo ser a corrupção em diversos momentos em favor dos interesses do mercado; e, por fim, o Poder Judiciário ao não defender a Constituição, como evidenciou-se no Golpe político de 2016, tem sido “um fenômeno de maciça superação da normatividade” (VALIM, 2018, p. 51). A congruência destes resulta na imposição da agenda neoliberal, reforçando a atuação do Estado “em benefício dos setores mais ricos” (GENTILI, 2008, p. 67). Afinal, “Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com os atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação das leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias” (HARVEY, 2014, p. 87).

Este jogo tende a ser vantajoso para estes que acumulam poder econômico e político e utilizam a escola como “uma poderosa ferramenta do sistema capitalista, como uma marionete que reproduz uma forma de homogeneizar sua clientela, por meio da sala de aula” (DEVIDES, 2015, p. 145). Todavia, mesmo em meio ao cenário neoliberal, como alerta-nos Azevedo (2004, p. 54) “No jogo político, (...), abrem-se brechas para a conquista e vigência dos direitos sociais, o que se imbrica na convivência contraditória entre o capitalismo e a democracia.”. No final do século passado o Brasil esteve em redemocratização, uma transição do nada para o nada, segundo Gentili (2015). Valim (2018) aduz que o Brasil elege seus governos democraticamente, porém, ainda não houve a consolidação da sociedade



democrática, perdura “uma sociedade profundamente autoritária, hostil aos mais elementares avanços em termos de direitos humanos, o que naturalmente, *explica a facilidade com que a exceção não só é assimilada, como também dissimulada em seu seio.*” (VALIM, 2018, p. 40, grifos do autor).

Tal dissimulação favorece aos acumuladores e especuladores do capital financeiro que neste contexto corresponde ao capital político, pois “[...] A fronteira entre o Estado e o poder corporativo tornou-se cada vez mais porosa. O que resta da democracia representativa é sufocado (...) totalmente, ainda que legalmente, corrompido pelo poder do dinheiro.” (HARVEY, 2014, p. 88). Outra nuance do neoliberalismo é, segundo Silva T. (2015, p. 14), o deslocamento “do espaço público, social e político” da responsabilização para a iniciativa individual

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (1989), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra “realidade”. O que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais. (SILVA T., 2015, p. 16).

Uma das formas de atuação do neoliberalismo é a individualização do êxito e do fracasso, através da desregulamentação dos direitos sociais e do corte de recursos para esta área. O Estado deixa a classe trabalhadora “à sua própria sorte e “mérito” individuais - elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência” (BEHRING, 2008, p. 37). Considerando os marcadores de desigualdade social, o êxito não é a algo comum, assim convivemos com a individualização do fracasso, haja vista a privatização do sucesso e do fracasso na perspectiva neoliberal, porquanto sob esta ótica “os indivíduos são também culpados pela crise” (GENTILI, 1996, p. 19) e, por conseguinte

[...] a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam,

são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc. [...] Trata-se, segundo os neoliberais, de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles (GENTILI, 1996, p. 20).

Valim (2018), atentamente, expõe a meritocracia como pano de fundo desta “[...] sociedade individualista, altamente competitiva (...) e cujos juízos são construídos em um ambiente marcado pela espetacularização” (VALIM, 2018, p. 32). Esse discurso é falso, pois sendo “O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (...) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica” (HARVEY, 2014, p. 76). Para alguns

Cinco anos no sistema escolar podem significar (...) o início de uma promissora carreira que culminará em um curso de pós-graduação (...). Para muitos outros, esses cinco anos podem ser o início e o fim de uma curta experiência educacional marcada pelo fracasso, pela repetência compulsória e pela expulsão prematura. (GENTILI, 2008, p. 35).

Logo, a diferença não está no sujeito, neste caso o estudante da educação básica. Com a sociedade dividida em classes, e sem as devidas intervenções governamentais para proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso e permanência, a diferença na experiência no sistema escolar está nas condições materiais dos seus pais, a que classe eles pertencem, ou ainda, em que escola eles conseguem matricular e arcar com os gastos. As reformas e políticas públicas implementadas pelos governos neoliberais nas últimas décadas transferiu “para as pessoas a responsabilidade pelo fracasso anunciado.” (GENTILI, 2008, p. 38) de modo que a meritocracia atuou junto a este processo de responsabilização, como aponta Freitas (2012, p. 383)

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Neste sentido, “[...] o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização” (DOURADO, 2007, p. 929). No início dos anos 1990 houve “esmorecimento das pretensões e das demandas democratizadoras antes defendidas” (GENTILI, 2015, p. 125) ou seja “o discurso da *democratização*, que acompanhou a primeira etapa das transições pós-ditatoriais, foi progressivamente abandonado, sendo substituído pela *qualidade*” (GENTILI, 2015, p. 171, grifos do autor) com diretrizes do campo produtivo-empresarial “para que a escola pública e a universidade em particular (...) se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 2015, p. 49). Contudo, inegável é que

No momento da aprovação, tanto da CF quanto da LDB, a principal demanda relativa ao direito à educação era sua garantia aos milhões de brasileiros que se encontravam fora do sistema ou que por ele haviam passado sem concluir nenhuma etapa do processo de escolarização. Entretanto, o contínuo processo de expansão das oportunidades de escolarização da população iniciado na década de 1930, alcançou a significativa marca de 97% de matrícula líquida no ensino fundamental ao final dos anos 90. (OLIVEIRA, 2017, p. 24)

Diante de tais avanços, a elite econômica e política tem se movimentado em torno “de críticas ao Estado, a ineficiência da escola pública, de cobrança do Estado na manutenção da escola e defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes.” (FRIGOTTO, 2015, p. 48). Neste período, como afirma Freitas (2012, p. 386, grifos do autor), o “conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão.”, prática inspirada no *corporate reformers* dos Estados Unidos, movimento que refletiu

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380)

Motivada pela proposta dos Estados Unidos, a elite brasileira tirou a obrigação do estado em garantir educação de qualidade para todos e aumentava seus lucros a partir da transferência do investimento da escola pública para as escolas privadas que recebem estudantes que o Estado financia a sua matrícula e subsequente

mensalidades, contribuindo para o sucateamento das instituições públicas enquanto falam em melhoria da qualidade. Neste sentido, atenta-nos Azevedo (2004, p. 17)

Quando, pois, a política educacional é estudada segundo as categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão como política pública - de total responsabilidade do Estado - é sempre posta em xeque. Neste contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado no século XX. No extremo, concebe-se a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado.

Assim, o neoliberalismo reformulou a concepção de qualidade educacional, fundamentando-a na ótica empresarial, ou ainda do mercado privado, as escolas começam a ser julgadas pelos resultados nas avaliações, o conhecimento a ser “produzido” no aluno é limitado a determinados interesses, como acontece “em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (GENTILI, 1996, p. 28). Em outra obra o autor segue com a crítica ao currículo em tempos neoliberais porque, para (GENTILI, 2015, p. 142), a “retórica da qualidade no campo educacional assume grande parte dos conteúdos que este debate possui no campo produtivo-empresarial”. Ainda sobre a qualidade Enguita, 2015, p. 105) afirma

O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos 1960 e início dos anos 1970: (...) tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas ascendessem ao ensino geral não especializado, etc. A “igualdade de oportunidades” era, por assim dizer, a síntese da igualdade (do ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas, enquanto a palavra de ordem da “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a da “qualidade” enfatiza diferença.

Conquanto, em tempos de disseminação dos ideais neoliberais os programas, para Cazeloto (2008 *apud* Neves 2019, p. 128) “formatam a mão-de- obra de acordo com os parâmetros necessários à sua exploração com baixos custos, possibilitando a expansão de mercados e os mecanismos de subordinação correntes.”. Neste processo, “[...] O objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o “mercado da educação” com o “mercado de emprego”, nem que para isso seja necessário criar um “mercado dos excluídos”” (BARROSO J., 2005, p. 742),

reafirmando a diferença entre “escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos” (GENTILI, 2008, p. 70), ou ainda abrindo espaço para a segregação intraescolar, como alerta-nos Freitas (2012, p. 393)

Quando a seleção não ocorre na entrada, estas são levadas a fazer turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que “segurem” a média da escola e o acesso a benefícios. Os alunos com dificuldades vão sendo segregados em turmas separadas.

É comum as escolas separarem as turmas de acordo com o "perfil" do estudante. Desdobrando na experiência de escolarização que Gentili (2015, p. 159) nos chama atenção “[...] Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve”, ou seja, uma educação deficitária em colaboração com as “ideologias de exclusão e submissão, oriundas do próprio sistema capitalista que a criou, obstruindo muitas ideias e conceitos para transformações necessárias à escola hoje.” (DEVIDES, 2010, p. 145). No que tange ao objeto desta pesquisa, a escolarização marcada pelo neoliberalismo é um completo faz de conta ou jogo de empurra com ações governamentais distantes da eficiência de realmente atuarem em prol do incentivo e desenvolvimento de leitores durante a educação básica.

Na prática o sistema educacional conduz os estudantes durante a educação básica a obtenção de um diploma sem a devida formação do sujeito para ler (e estar no mundo), sem uma política pública aproximando os estudantes do acervo disponibilizado, logo, uma educação na contramão da formação cognitiva necessária para atuar na indústria 4.0 - utilizando os pressupostos de acumulação do capital através da competitividade frente aos mercados internacionais. Assim, é urgente retomarmos a discussão de um sistema educativo promotor de equidade com escolas da rede pública que viabilizem a

[...] universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que escola seja *sábia* para educar (permitindo a emancipação pelo saber), *recta* para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e *justa* (participando na função social de distribuição de competências. (BARROSO J., 2005, p. 745)

Por isso, aqui, retomamos a prerrogativa da qualidade no que tange ao direito à educação sem “contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela

proporcionado” (GENTILI, 2015, p. 176), igualdade na qualidade sem diferenciação pela classe social, aquilo que Dourado (2007, p. 940) trata como qualidade social para “assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população”, pensamento reafirmado por Oliveira (2017, p. 15) “a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania.”.

O acesso à educação de qualidade é um “direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil.” (GENTILI, 2015, p. 172), por isso devemos falar em qualidade neste texto, mas sem o caráter neoliberal de qualidade total, principalmente por entender “que não existe um critério universal de qualidade” (GENTILI, 2015, p. 172). Contudo, diante da ofensiva neoliberal precisamos estar atentos para a consolidação do acesso de todos e da qualidade da educação defendida pelo Ministério da Educação, negando a prerrogativa neoliberal de garantir o básico como bom. Segundo Freitas (2012, p. 390)

[...] o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico.

Como resultante, é comum nos depararmos com discursos disseminando que “a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado” (GENTILI, 2015, p. 156), com intuito de propor mudanças nas diretrizes deste campo, como podemos perceber enquanto a Reforma do Ensino Médio era Projeto de Lei e após a aprovação desta proposta<sup>18</sup>. Na prática, este discurso propaga

---

<sup>18</sup> Como podemos ver na matéria escrita em colaboração pelas estagiárias Marília Lima e Neyrilene Costa e supervisionada pela subeditora Ana Paula Lisboa no Jornal Correio Braziliense. Disponível em: <[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2018/04/15/interna-educacaobasica-2019,673881/com-a-bncc-e-a-reforma-ensino-medio-preparara-para-o-mercado.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/04/15/interna-educacaobasica-2019,673881/com-a-bncc-e-a-reforma-ensino-medio-preparara-para-o-mercado.shtml)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

uma falsa ideia de escolha e participação<sup>19</sup>, “parecendo” uma ação democrática, mas decorre de uma vertente da qualidade total enquadrando o processo escolar neste viés. Sobre isso Silva T. (2015, p. 21) adverte-nos

[...] o discurso da qualidade total, (...), da escolha e soberania por parte do “consumidor”, da política como participação no consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível de outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tenderíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando- nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social.

Embora não seja objeto desta pesquisa, cabe destacar o viés neoliberal destas mudanças do currículo da educação básica, segundo Silva T. (2015, p. 12) “Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo neoliberal.”, afinal o desconhecimento de direitos e possibilidades é fundamental para manutenção da sociedade capitalista, por conseguinte, desigual. O problema, aduz Freitas (2012), está na limitação do desenvolvimento ao básico ao

[...] postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciência). (FREITAS, 2012, p. 389)

A realidade da educação para os filhos da classe trabalhadora apresenta defasagem “na produção de conhecimentos básicos e cuja velocidade e intensidade da reconversão tecnológica é bem menos do que aquilo que está ocorrendo nos centros hegemônicos do capitalismo” (FRIGOTTO, 2015, p. 69). Segundo o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), esta defasagem está presente até na infraestrutura, pois encontrar banheiro não é possível em todas as escolas da rede estadual<sup>20</sup>, assim

---

<sup>19</sup> A priori, os estudantes devem escolher entre 5 eixos, como podemos ver no item itinerantes normativos dispostos pelo Ministério de Educação. Disponível em:<<https://www.politize.com.br/reforma-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>20</sup> Segundo o Censo Escolar de 2019, 97,7% das escolas que atendem ao Ensino Médio possuem banheiros em suas dependências.

como recursos associados ao lazer e prática de esportes - como pátio (coberto ou descoberto) e ateliê de artes, por exemplo.

Mudanças curriculares, como as aprovadas nos últimos cinco anos (através da Lei nº 13.415/2017 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017), estão na contramão da necessidade do mercado “de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, possibilite-lhes efetivar a reconversão tecnológica que os tornem competitivos no embate da concorrência intercapitalista” (FRIGOTTO, 2015, p. 38)<sup>21</sup>. As reformas realizadas no currículo evidenciam as peculiaridades da elite brasileira anacrônica e opaca (SOUZA, 2017), com feitiço patrimonialista e colonialista, segundo Martins C. (2019), de modo a atuar em “descompasso do discurso da “modernidade” e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites.” (FRIGOTTO, 2015, p. 54), pois, “O braço coercitivo do Estado é fortalecido para proteger interesses corporativos e, se necessário, reprimir a dissensão.” (HARVEY, 2014, p. 87) afinal o capital demanda “trabalhadores com um nível de capacidade teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade” (FRIGOTTO, 2015, p. 51).

Gramsci (1989, p. 36) afirma que “a luta cultural para transformar a mentalidade”, a partir da leitura deste autor, Frigotto (2015) aponta a construção da escola pública unitária como possível solução “para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar” (FRIGOTTO, 2015, p. 70). A escola pública unitária é pautada na materialidade social, “os processos educativos não podem ser inventados (...). Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais.” (FRIGOTTO, 2015, p. 71, grifo do autor). Esta prática não é utópica pois o processo entre teoria e prática considera que “o homem, enquanto um ser social, constrói o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento em si” (FRIGOTTO, 2015, p. 72).

Para transpor a subordinação ao projeto neoliberal e neoconservador que têm se apresentado “nas práticas políticas e sociais concretas” (GENTILI, 2015, p.159), através do “movimento em favor de um ensino mais ativo, mais participativo, mais

---

<sup>21</sup> Embora a discussão de educação e mundo do trabalho não caiba nesta pesquisa em alguns momentos ocorrerão menções, pois, como indica Gentili (1993) a educação é marcada pelos interesses da elite econômica formada pelos detentores dos meios de produção.



centrado nos interesses dos alunos (...) como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso se prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação.” (ENGUITA, 2015, p. 98). Embora no campo das políticas de fomento à leitura, segundo Araújo (2014) - em trabalho recuperado no levantamento realizado na BDTD da CAPES -, desde 1990 há promulgação de leis e decretos orientando ações de divulgação da leitura, de caráter administrativo e de caráter educacional – neste último eixo estão a “criação de bibliotecas, regulamentação de programas educacionais de fomento à leitura” (ARAÚJO, 2014, p. 105).

Faz-se necessário entendermos a urgência de não perder de vista que “A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais.” (SILVA T., 2015, p. 28). Todavia, segundo Gentili (2008) - fundamentado em informe da Unesco/CEPAL/PNUD - as reformas realizadas no sistema educacional nos últimos anos, devido a seu caráter neoliberal, “aprofundaram a crise educacional e transformaram a “qualidade” do sistema num atributo disponível somente para aqueles com dinheiro para pagar por ele.” (GENTILI, 2008, p. 38), algo demarcado desde 1824, pois embora a declaração de gratuidade de acesso tenha sido no artigo nº 179 da Constituição daquele ano

[...] o analfabetismo era a condição de instrução da maioria da população e o Poder Público não desenvolveu esforços para transformar a educação em política pública. Além disso, a concessão da concessão do direito à educação apenas aos “cidadãos” restringia a sua abrangência, pois a maioria da população era constituída por escravos. Essa situação, de exclusão da maioria do acesso à escola, se manteria por todo o período imperial. (OLIVEIRA, 2017, p. 17)

Dito isto, ao discutir as políticas de incentivo à leitura não pretendo colocar a leitura como redentora da sociedade ou apresentar discursos da qualidade total da educação com viés neoliberal. A educação é um direito social postulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde então, é considerada “um bem social e uma responsabilidade da sociedade como um todo.” (CLAUDE, 2005, p. 40) reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos - documento da Conferência de Jomtien, 1990. Entretanto, “quase nenhum dos compromissos assumidos na Tailândia havia

sido cumprido plenamente” (GENTILI, 2008, p. 39), então estes acordos foram reafirmados na Declaração de Dakar, Educação para Todos<sup>22</sup>.

Desde a Declaração Universal dos Direitos do Humanos-DUDH (1948) o direito à educação é uma tarefa de todas as nações do mundo ao concordarem que todos têm direito à educação. Diante do desafio, em 1990, houve uma conferência para tratar especificamente sobre a educação, a Conferência de Jomtien (Tailândia) na qual promulgou-se a Declaração Mundial sobre educação para Todos, tendo como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem focando no desenvolvimento humano. Mello (2012, p. 225) afirma que só a partir deste encontro “começa-se a discutir como o suporte internacional poderia ser complementado pela ação nacional, com estratégias para amarrar “esforços” nas frentes nacional, regional e mundial (WCEFA, 1990).

Após assinatura do documento discutido na Conferência de Jomtien, o Brasil se comprometeu a “Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória”<sup>23</sup> como um mecanismo para equidade. A partir de então o intuito era incorporar toda população em idade escolar “a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma” (ENGUIA, 2015, p. 97). Para o autor

A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores. (...) o que a sociedade demandava (...) o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já o possuíam (...). (ENGUIA, 2015, p. 97)

Como afirma Dourado (2007), a busca por uma educação de qualidade para todos “exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica” (DOURADO, 2007, p. 940), para isso “identificar os condicionantes da política de gestão e, (...), refletir sobre a construção de estratégias de mudança do

---

<sup>22</sup> Mais informações em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

<sup>23</sup> Mais informações em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>.

quadro atual.” (DOURADO, 2007, p. 940) para vislumbrar a garantia do direito a uma educação que não seja básica na formação dos indivíduos.

Não obstante, em meio ao “[...] discurso da democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseados nos princípios da justiça social e equidade [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1123), o que encontramos no cotidiano escolar são leituras dirigidas e limitadas que não resolvem os problemas da leitura (LAJOLO, 2002). Afinal, a leitura no Ensino Médio tem como finalidade “[...] ampliar a consciência crítica, promover um cidadão atuante na sociedade e despertá-lo para reflexões importantes sobre o mundo que os cerca.” (PEREIRA, 2012, p. 38) e as políticas educacionais, enquanto um direito social, têm o dever de assegurar condições para o desenvolvimento de tal habilidade.

#### 4. CORTANDO O TECIDO: EXPOSIÇÕES SOBRE O EXTINTO PNBE E O “NOVO PNLD”

Em tempos de forte presença das políticas neoliberais, a lacuna entre a utilização da política e sua criação seria atribuída à crise gerencial das escolas da rede pública. Segundo Gentili (1996), a educação não funciona porque está profundamente estatizada (ou seja, os problemas estruturais que geram desigualdade e exclusão social dos filhos da classe trabalhadora estão fortemente inseridos), de modo a ressaltar a pobreza, os privilégios das minorias e, conseqüentemente, a desigualdade. Nas palavras de Lajolo (2002, p. 60), “(...) na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no pólo hegemônico da cultura.” e, o sistema educacional tem falhado em superar o classismo evidente tanto no acesso ao quanto, quando a prática de leitura como entretenimento.

Desde a 2ª edição (2008) a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aponta que a quantidade de livros (inteiros ou em partes) lidos anualmente pelos entrevistados cresce no mesmo sentido que renda familiar, ou seja, “(...) quanto mais se ascende na hierarquia social, mais aumenta o número de livros lidos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 105), desse modo o recorte de classe é um fator preponderante na relação da sociedade com o objeto desta pesquisa. Segundo, Maués (2002) a desigualdade social que assola o país é fielmente reproduzida no campo da leitura; mas alguns estudantes, que o autor chama de heróicos, conseguem superar o problema do acesso através do empréstimo de livros com amigos ou em bibliotecas. Neste sentido, adverte Milanesi (2002, p. 104 e 105)

Se a distribuição de riquezas materiais é injusta, mas ainda é a impossibilidade de acesso à informação - esta que seria o instrumento mais poderoso para superar as condições que tornam os homens desiguais. (...) Só políticas educacionais muito precisas e determinadas superariam esse quadro.

Ao traduzir as “(...) plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real [...]” (SOUZA, 2006, p. 26) o Estado está atuando na sociedade. Logo, “[...] cabem aos formuladores de política e aos gestores concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas os instrumentos para

operacionalizar o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem. (VIEIRA, 2007, p. 67). Mas, sob a égide do neoliberalismo, a ausência de ações que busquem a igualdade entre sujeitos é uma ação. Neste sentido, urge discutir sobre as diretrizes norteadoras do investimento público na educação básica, sem perder de vista o uso dos materiais disponíveis nas escolas resultantes do processo histórico de luta pela efetivação do direito à educação para todos.

O PNBE, política pública objeto desta pesquisa, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997 objetivando democratizar o acesso a obras de literatura, pesquisa e referência nas escolas da rede pública. Ao longo dos anos de ação, diferentes iniciativas foram realizadas: revezamento dos anos que recebem livros, distribuição direta para os alunos de algumas obras (pelo subprograma Literatura em minha casa), entrega de periódicos para os professores, além de distribuir *DVD's*. Desde sua implementação “[...] o Governo Federal vem distribuindo acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência, tanto para estudantes quanto para professores” (BRASIL, 2008b, p. 14).

Esta política pública é um Programa que organizou suas atividades durante os vinte anos de existência regulamentar distribuiu acervo entre escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, de educação de jovens e adultos, do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. No decorrer da atuação houveram modificações, para exemplificar trazemos uma breve sistematização do histórico do Programa construído pelas informações disponíveis no sítio eletrônico do FNDE<sup>24</sup> e pelo histórico presente na avaliação diagnóstica do PNBE (BRASIL, 2008b):

Em 1998, seu primeiro ano de atuação, foram distribuídos acervos de 215 títulos para os estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, sendo um Atlas Histórico Brasil 500 Anos, outros de literatura moderna, clássica, dicionários, enciclopédias, globos terrestres, atlas e livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica.

---

<sup>24</sup> Mais informações em: <

Em 1999 o público-alvo foram os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, o acervo foi reduzido para 109 obras de literatura infanto juvenil, considerando o público daquele ano; quatro destas obras foram indicadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e eram voltadas para crianças com deficiências. Nos anos 2000 os docentes do ensino fundamental das escolas que participavam do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação<sup>25</sup> foram o público atendido pelo PNBE com materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento profissional de docentes e especialistas em educação.

Em 2001, o Programa inaugurou a distribuição direta de obras para os estudantes levarem para suas respectivas casas por intermédio do “Literatura em minha casa”. O intuito era incentivar a troca de livros entre os estudantes e possibilitar que seus familiares tivessem opções de leitura em seu lar. Para que isto acontecesse, o acervo era composto por títulos de gêneros diferentes (poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral). Foram distribuídas seis coleções com cinco títulos para os estudantes e quatro acervos para biblioteca escolar. Prosseguindo “Literatura em minha casa” em 2002, o acervo continuou composto por cinco gêneros distintos, mas no referido ano apenas os estudantes matriculados na quarta série do ensino fundamental receberam uma coleção e cada escola recebeu um acervo para as bibliotecas.

Em 2003 o Programa foi executado em cinco frentes de atuações. A primeira foi uma continuação do “Literatura em Minha Casa” oferecendo coleções para estudantes matriculados na quarta (cinco exemplares entre obras de literatura e informação) e na oitava (quatro volumes, também entre obras de literatura e informação) séries do ensino fundamental das escolas da rede pública, além de dez coleções para as escolas. A segunda foi a ação “Palavra da Gente” direcionada à distribuição direta de obras para os estudantes matriculados no último ano do segundo Tempo Formativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - corresponde ao último ano do ensino

---

<sup>25</sup>O Programa apoiava e incentivava o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Mais informações em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao\\_pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao_pcnacao_fund1e2.pdf) >.

fundamental na Educação Regular. Foram concedidos seis volumes entre obras de literatura e informação para os matriculados e as escolas com mais de quatro estudantes na supracitada série ou equivalente receberam seis livros dos mesmos segmentos.

A terceira ação, ainda no ano de 2003, foi a “Casa da Leitura” difundindo bibliotecas itinerantes de uso comunitário pelo envio de 154 livros para as prefeituras municipais dinamizarem os acervos de locais voltados para prática de leitura. A quarta frente foi a “Biblioteca do Professor” para uso pessoal dos docentes das turmas de alfabetização e da primeira à quarta série do ensino fundamental, estes escolheram entre 144 obras de ficção e não ficção (relacionados à formação histórica, política e econômica do país) pela Internet. E, por fim, a quinta ação foi relacionada especificamente à “Biblioteca Escolar”. Esta iniciativa entregou os mesmos 144 títulos distribuídos em 1998 – com exceção daqueles de domínio público – para as 20 mil escolas do país com maiores quantitativos de alunos matriculados entre a quinta e a oitava série do ensino fundamental. Em 2004 todas as cinco frentes tiveram seguimento.

A Secretaria de educação básica do Ministério da Educação em 2005 retomou a centralidade à escola e às bibliotecas escolares, falando em ampliação do acervo e universalização da etapa de atendimento. Desse modo, 136.389 mil escolas com as séries iniciais do ensino fundamental foram atendidas recebendo acervo com o mínimo de 20 títulos de diferentes gêneros e tipos textuais, separando a quantidade de estudantes como critério de atendimento, a saber:

Escolas com até 150 estudantes receberam um acervo composto por 20 títulos; escolas com 151 a 700 estudantes, três acervos compostos por 20 títulos cada um; e escolas com mais de 700 estudantes, cinco acervos, também compostos por 20 títulos cada um. (FNDE, 2020<sup>26</sup>)

Ainda em 2005 o FNDE com o intuito de garantir acessibilidade para deficientes auditivos distribuiu a coleção “Clássicos da Literatura em Libras” disponibilizado em *CD-ROM* para as escolas. Em 2006 o público-alvo foram as escolas com estudantes

---

<sup>26</sup> Mais informações em: <

dos anos finais do ensino fundamental, neste ano cerca de 46.700 escolas receberam 75 livros de variados tipos e gêneros, novamente variando o critério de atendimento “Escolas com até 150 alunos receberam um acervo com 75 títulos, escolas com 151 a 300 estudantes receberam um acervo com 150 títulos e escolas acima de 300 alunos receberam 225 títulos.” (FNDE, 2020<sup>27</sup>).

Em 2007 mudou-se a nomenclatura do Programa. Até o ano anterior (2006), o nome estava relacionado com a aquisição dos materiais, após 2007 passou a adotar o ano de atendimento, então os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007, logo, não houve PNBE 2007. No ano seguinte, 2008, o Programa foi ampliado para as escolas do ensino médio e tendo como os critérios de atendimento

[...] **educação infantil:** escolas com até 150 alunos receberam um acervo com 20 títulos; de 151 a 300 estudantes, dois acervos; e aquelas com mais de 301 alunos, três acervos.

**ensino fundamental:** escolas com até 250 alunos receberam um acervo com 20 títulos; de 251 a 500 alunos, dois acervos; de 501 a 750 estudantes, três acervos; e de 751 a 1.000 alunos, quatro acervos. Instituições com mais de 1.001 alunos receberam cinco acervos.

**ensino médio:** 139 títulos compuseram o acervo direcionado ao ensino médio. Escolas com até 500 alunos receberam um acervo; de 501 a 1000 alunos, dois acervos; e escolas com 1001 alunos ou mais receberam três acervos. (BRASIL, 2020, grifos do portal)

As escolas dos anos finais do ensino fundamental foram o público de 2009; neste ano, as escolas com até 250 alunos receberam 100 livros, às escolas cujo número de estudantes matriculados variava entre 251 e 500 receberam e às acima de 501 matriculados receberam 300 obras. Em 2010, segundo consta no histórico do Programa, todas as escolas públicas da educação infantil, dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos foram contempladas. Em 2010, também foram adquiridos e distribuídos livros para os professores de acordo com o componente curricular e a modalidade da educação básica a qual lecionava para apoiá-los pedagogicamente.

---

<sup>27</sup> Mais informações em: <



Ainda em 2010 houveram outras três execuções específicas. Para apoiar a implantação do novo acordo ortográfico, o FNDE distribuiu para as escolas o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) elaborado pela Academia Brasileira de Letras (ABL) para consulta de estudantes e docentes nas escolas, segundo o Portal do FNDE<sup>28</sup>. Ocorreu, também, o PNBE Periódicos com intuito de distribuir revistas/periódicos para as bibliotecas das escolas com seu conteúdo pedagógico para complementar a formação e atualização dos atores da escola, principalmente dos docentes. No mesmo ano, o PNBE Especial distribuiu obras para orientação pedagógica de professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE), para além de literatura infantil e juvenil acessíveis para os estudantes com necessidades educacionais especiais sensoriais.

Em 2011, estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio foram o público alvo do Programa e o acervo contou com livros de distintos gêneros textuais. Outra ação no mesmo ano foi o PNBE Periódicos, para edição de 2011 o FNDE renovou contrato com as editoras selecionadas no PNBE 2010. No ano de 2012 houve uma nova edição do PNBE Periódicos e distribuição de obras literárias para as escolas públicas com estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

No ano de 2013 houve tanto o PNBE Periódicos, quanto o PNBE do Professor (a diferença entre eles é que o primeiro distribui revistas para o trabalho do professor e do gestor pedagógico, enquanto o segundo obras de referência para o professor, ou seja, voltadas para a sala de aula). Nesse contexto, as escolas com estudantes nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio foram os públicos deste ano. Em 2014 houve a última distribuição de livros pelo programa através do PNBE Periódicos e pelo repasse de acervos para escolas da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e para educação de jovens e adultos.

A atuação singular do Programa em todo território nacional com regularidade, modificando a maneira de distribuir os livros e colocou o PNBE como protagonista entre as políticas públicas de incentivo à leitura. Com tamanha notoriedade tornou-se objeto

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico#:~:text=PNBE%201998%20%E2%80%93%20Acervo%20composto%20por,de%205%C2%AA%20a%208%C2%AA%20s%C3%A9rie.>>. Acesso em 01 set. 2020.

de estudo de algumas investigações científicas resultando em publicações em periódicos. Neste sentido, buscamos entre os artigos disponíveis no Scielo inserindo a sigla <PNBE>, nos campos <Palavras do título> e <Resumo>. Nos resultados, as temáticas variam entre a discussão sobre o acervo distribuído (representação e gêneros textuais, por exemplo) e uma avaliação diagnóstica, os detalhes das publicações estão apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Publicações de artigos científicos em periódicos indexados no Scielo.

Título	Ano	Autoria
A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014	2017	Célia Regina Delácio Fernandes
Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE	2017	Marli Cristina Tasca Marangoni; Flávia Brocchetto Ramos
O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores	2017	Ana Paula Franco Nobile Brandileone; Vanderléia da Silva Oliveira
Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE	2015	Rosa Maria Hessel Silveira; Marta Campos de Quadros
Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE	2014	José Helder Pinheiro Alves
PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	2013	Dagoberto Buim Arena; Naiane Rufino Lopes
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica	2009	Jane Paiva; Andréa Berenblum

Fonte: elaboração própria, informações extraídas do Scielo<sup>29</sup>.

Os três artigos publicados em 2017 foram divulgados no Dossiê Literatura e ética - organizado por Rejane de Oliveira e Ricardo Barberena -, Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 51. Cabe salientar, também, que após

<sup>29</sup> Este quadro apresenta informações sobre as publicações indexadas na Biblioteca eletrônica do Scielo buscando por PNBE no título e nas palavras-chave.

exigência do Tribunal de Contas da União, a Secretaria de Educação Básica, o Ministério da Educação e a Unesco encomendaram uma avaliação diagnóstica para apurar os rumos dos investimentos realizados através do Programa em 2008, segundo as autoras Paiva e Berenblum (2009) a pesquisa foi realizada com financiamento da UNESCO diante das denúncias de livros estocados que chegavam ao Ministério de Educação; durante a avaliação esta prática foi encontrada e o gestor de uma escola chamou “de armarioteca, uma espécie de biblioteca concentrada em um único armário, mantido sempre fechado.” (BRASIL, 2008b, p. 51). Em sua pesquisa encontrada na BDTD da CAPES, Silva S. (2015) chega à mesma conclusão afirmando que

O fomento à leitura, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é um caminho longo a ser percorrido. A escola brasileira tem recebido, através do PNBE, um acervo de qualidade aceitável para uso de professores, de alunos, e quiçá, da comunidade. O que se constata, no entanto, é que grande parte desse acervo não é sequer visualizado nem por professores nem por alunos, permanecendo em caixas, trocado por materiais de qualidade duvidosa, em prateleiras empoeiradas, jamais manuseado, e, às vezes, trocado por materiais de qualidade duvidosa. (SILVA S., 2015, p. 206)

Além disso, é necessário reconhecer que o Programa tem significativo alcance, pois, hoje, todas as escolas cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica recebiam livros do Programa considerando os anos que vemos sem a distribuição em um desmonte gradativo do PNBE desde 2014 último ano de edital e distribuição de acervo, segundo consta na página eletrônica do Ministério de Educação e foi divulgado em diferentes sites de notícias<sup>30</sup>. Cabe salientar que embora a desarticulação e extinção tenha acontecido com Michel Temer do MDB sendo o presidente da República após o golpe que resultou no impedimento fraudulento da então presidenta eleita Dilma Rousseff do PT, o desmonte começou no primeiro mandato da referida Presidenta.

Como mencionado anteriormente, a partir do Decreto nº 9.099/2017 a aquisição de livros didáticos e literários é tarefa do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - atual nomenclatura do PNLD. Foi mantida a garantia do atendimento às

---

<sup>30</sup>Seguem os endereços de duas matérias publicadas em distintos portais: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>> e <<http://www.esquerdadiario.com.br/Educacao-em-ultimo-plano-Governo-federal-nao-compra-literatura-para-escolas-desde-2014>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

escolas cadastradas no Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep; neste decreto foram incluídas instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais ou filantrópicas que atendam a educação infantil, não tenham fins lucrativos e possuam convênios com o Poder Público, ampliando a abrangência de atendimento.

Quando foi instituído pelo Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, o Plano Nacional do Livro Didático (antigo nome do PNLD) tinha atuação restrita a distribuição gratuita dos livros didáticos, escolhidos pelos professores, apresentando

como principais novidades: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (MEMORIAL PNLD<sup>31</sup>)

Em 1993 foi realizada a primeira avaliação dos livros didáticos do Plano. A amostra avaliada foi composta pelos dez livros mais escolhidos pelos componentes curriculares em 1991, resultando nas “Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/1ª a 4ª”. Segundo Brasil (2008) em 1997 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação assumiu “a política do livro didático, que foi expandida com a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).” (BRASIL, 2008a, p.26).

No ano de 2004, o PNLD foi expandido pela implementação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), dado que a princípio a distribuição era restrita aos estudantes do ensino fundamental. Além disso, o PNLD no decorrer da sua atuação distribuiu dicionário e livros em braile também. Em 2010 decreto nº 7.084 dispôs sobre a execução dos programas do livro - até então PNBE e PNLD - instituindo-os como políticas de Estado. Com este status sua continuação deixa de estar condicionada aos governos eleitos, instituiu as etapas de avaliação, formalizou os agentes envolvidos no processo e quais as suas respectivas funções e apresentou de

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/sobre-o-pnld/>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

onde os recursos para execução seriam providos. As disposições gerais do Decreto são

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. (BRASIL, 2010)

O decreto foi revogado pelo nº 9.099/2017. Em 2010, o Ministério da Educação demandou a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a elaboração do Memorial do PNLD; o Departamento de História da referida Universidade catalogou, desmontou, higienizou, digitalizou, remontou e construiu o acervo digital do Plano disponibilizando em endereço eletrônico<sup>32</sup> todos os livros inscritos de todos os componentes curriculares até 2018. O Decreto nº 9.099/2017 deu ao Plano um novo título e status, pois a nova nomenclatura transforma-o em um Programa, especificamente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ampliando seu escopo ao

(...) avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017)

Segundo o Informe nº 19/2018 do FNDE sobre a nova legislação do PNLD, além de expandir a abrangência, a reformulação possibilitou a cada “Secretaria de Educação, em conjunto com as escolas da rede, decidir pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos, sem impedir que cada escola participante do PNLD continue registrando suas escolhas individualmente.” (BRASIL, 2018, s/p). Para receberem os materiais, segundo Informe nº 20/2018 do FNDE “as redes de ensino deverão selecionar as etapas de ensino e os tipos de material que desejam” (BRASIL, 2018, s/p). Ainda neste último documento sobre a atualização da adesão do PNLD há instrução para

---

<sup>32</sup>Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/>>. Acesso em: 12 dez 2020.

[...] que **TODAS as Secretarias de Educação atualizem a adesão ao PNLD** para que os livros continuem chegando às escolas da rede ensino. Essa atualização deverá ser realizada no sistema PDDE Interativo com a senha do Secretário de Educação, tornando dispensável o envio de documentos ao FNDE. (BRASIL, 2018, s/p, grifos do documento)

Para as políticas que atendem a educação básica, o FNDE, instituído pela Lei nº 5.537 em 1968, é uma autarquia federal que executa as políticas educacionais do MEC<sup>33</sup>, por isso, os informes apresentados no parágrafo anterior são vinculados a ele. Desde então, é o responsável por executar planos e programas que atendem diversos setores da escola como o fornecimento de internet Banda Larga pelo Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), os veículos escolares através do Caminho da Escola, entre outros. O PNBE e o PNLD (antigo) integraram o FNDE enquanto Programas do livro, como consta no site do Ministério de Educação, atuando em complementaridade no que tange a distribuição de materiais para os estudantes da educação básica, por isso estavam (ainda estão, conforme a Figura 2 na mesma aba, referente aos Programas do Livro.

---

<sup>33</sup> Mais informações disponíveis no site da autarquia. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em 20 de nov. 2020.

**Figura 2:** os programas do livro, segundo o Portal do FNDE

The screenshot shows the FNDE website page for 'PROGRAMAS DO LIVRO'. The browser address bar displays 'fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro'. The page has a blue header with the title 'PROGRAMAS DO LIVRO' in white. Below the header, there is a navigation menu on the left with options: 'Últimas notícias', 'Perguntas frequentes', 'Legislação Biblioteca', 'Legislação Programas do Livro', and 'Contatos'. Below the menu, there are two dropdown menus: 'PNLD' and 'BIBLIOTECA NA ESCOLA'. The main content area is titled 'Sobre os Programas do Livro' and includes a section 'O que é?' with a paragraph describing the PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) and its purpose. To the right of the text is a video player with a play button and a title 'A Fantástica Hi...'. Below the video player is a section titled 'CONSULTA À DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS' with a magnifying glass icon and a 'CHAT - FNDE' button at the bottom right.

Fonte: captura de tela do Portal do FNDE.

A partir do Decreto nº 9.099/2017 houve a fusão das atribuições do PNBE ao PNLD modificando a sua nomenclatura e mantendo a sigla PNLD, como explicitado acima. A partir do supracitado Decreto, uma ação criada foi o PNLD Literário, cuja primeira atuação aconteceu em 2018, "pensando especialmente na ampliação de oportunidades de acesso e leitura dessas obras por nossos(as) estudantes." (BRASIL, 2018, p. 7) e objetivando conceder acervo à "Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio" (BRASIL, 2018, p. 7). O edital de 2018 (BRASIL, 2018, p. 1) destaca que "As obras destinadas ao ensino médio poderão ser inscritas em língua portuguesa ou em língua inglesa.". Segundo o edital, os objetivos do PNLD Literário são

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC.

2.2 O PNLD 2018 Literário tem caráter transitório, possibilitando o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio no ano vigente.

2.2.1 Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias para educação infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente. (BRASIL, 2018, p. 2)

Neste edital, para além das obras destinadas às bibliotecas escolares foram enviados dois títulos para cada série a serem entregues aos alunos como materiais reutilizáveis - os alunos devem devolver no final do ano letivo. “A idéia é que, com dois livros literários por estudante, fique mais fácil desenvolver atividades pedagógicas e literárias.” (BRASIL, 2019, s/p), os docentes também receberam as duas obras escolhidas. Mas, nos informes, o programa não orientou sobre as atividades. Apenas mencionam a importância dos professores participarem da escolha das obras a serem realizadas de maneira democrática, conforme os informes 40/2020, 05/2019<sup>34</sup>, por exemplo. Neste último, orientam para “que as escolas promovam campanhas de conscientização entre alunos e docentes sobre a necessidade de conservação e devolução das obras.” (BRASIL, 2019c, s/p)

O Decreto da reformulação não define a regularidade ou a periodicidade da execução do PNLD Literário. Além disso, explicita o intuito de permanecer realizando o que já vinha acontecendo através do PNBE: prover as instituições de ensino com acervos de literatura, referência e pesquisa. Isto evidencia o histórico de descontinuidade das políticas públicas no país, considerando que não houve nenhuma mudança efetiva. Na prática há uma maior concentração de recursos públicos a serem transferidos para iniciativa privada através de um único Programa, neste caso, o PNLD.

Cabe salientar, que assim como o PNBE, o “novo PNLD” embora tenha finalidade de distribuir materiais a serem alocados na biblioteca escolar não menciona

---

<sup>34</sup> Ambos disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.



a necessidade de todas as escolas terem o equipamento. Para superação do histórico de ausência do equipamento nas escolas foi promulgada a Lei nº 12.222, em 24 de maio de 2010, “contando com quatro artigos e um parágrafo único, “construídos em nove anos e oito meses de tramitação, desde a sua publicação como PL359/2000”, ressalta Oliveira (2013, p. 81).” (NEVES e AGUIAR, 2017, p. 80). A Lei decretou a universalização das bibliotecas escolares até maio de 2020 no território brasileiro (abrangendo escolas da públicas e privadas), salvaguardando o profissional de biblioteconomia para atuar neste espaço. Contudo, diante da ausência de cumprimento da determinação, a Deputada Federal Dayane Pimental do PSL propôs em agosto de 2020 o Projeto de Lei nº 4401/2020 com a proposta de ampliar o prazo para a universalização até 2022 e fixar o acervo mínimo de 2.500 títulos por escola.

Em paralelo a isso, também o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) - instituído pelo Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992 - outrora integrava o Ministério da Cultura, atualmente com (des)governo eleito em 2018 o Ministério foi extinto pelo Decreto nº 9.674, de 02 de janeiro de 2019 criando o Ministério da Cidadania unificando a Cultura a pasta do Esporte e Desenvolvimento Social. No mesmo ano, exatamente no dia 06 de novembro de 2019, o Decreto nº 10.107 transfere para o Ministério do Turismo a pasta da cultura. Em síntese, atualmente o SNBP está na Secretaria Especial da Cultura, parte integrante, ou ainda subordinada, ao Ministério do Turismo.

O extinto Ministério da Cultura havia sido criado em 1985 para ser o responsável pela gestão das políticas culturais em todo território nacional; anteriormente a pasta estava unificada à educação, pois em 1953 foi criado pelo então presidente Getúlio Vargas o Ministério da Educação e Cultura - anteriormente era Ministério da Educação e da Saúde Pública criado 1930. Contudo, esta não é a primeira extinção do Ministério da Cultura. Em 1990 foi uma das primeiras ações do presidente Fernando Collor, mas logo após seu afastamento em meio a um processo de impeachment houve a restauração do *status* de Ministério da pasta da Cultura. Após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff-PT, seu vice assumiu e decretou o retrocesso ao unificar por exatos nove dias o Ministério de Educação e Cultura, mas diante da pressão da sociedade recuou e manteve as pastas em ministérios distintos. Isto aconteceu porque membros da equipe do PSDB que estiveram no poder nos anos

1990 “[...] retornaram a postos-chave do Ministério da educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990.” (FREITAS, 2018, p.11)

Além do PNLD literário, atualmente algumas outras políticas públicas tratam do incentivo à leitura e acesso ao livro no Brasil, entre elas o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, em 10 de agosto de 2006<sup>35</sup>. Em 1º de setembro de 2011 foi instituído por meio do decreto nº 7.559 pela presidenta Dilma Rousseff-PT, ampliando seu alcance para a democratização do acesso ao livro, formação de mediadores, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro (BRASIL, 2011) por meio de eixos e metas para implantação de políticas públicas da leitura e do livro.

Há de se destacar que mesmo sem a extinção do PNLL mudanças substanciais foram realizadas pelo Decreto nº 9.930/2019 que extinguiu o Conselho Consultivo do Plano, diminuiu a quantidade de representantes da sociedade civil no Conselho Diretivo e designou a escolha do Secretário-Executivo ao Ministério da Educação e da Cidadania; este trazia as críticas da sociedade civil ao PNLL que são importantes dada a finalidade do Plano em “nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas e permanentes.” (BRASIL, 2019a).

Através do Decreto-Lei nº 13.696, aprovado em 12 de julho de 2018, foi sancionada a Política Nacional de Literatura e Escrita (PNLE), conhecida também como Lei Castilho, como uma política de Estado sugerida pelo conselho diretivo do PNLL com apoio na então senadora Fátima Bezerra-PT na época presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Biblioteca “como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (BRASIL, 2018a). A implementação desta política de Estado se dá “por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação

---

<sup>35</sup>Resultante da parceria entre o Ministério da Educação e da Cultura, o PNLL retomou a parceria entre as pastas, algo que não acontecia desde 1980. Mais informações em: <<http://antigo.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

da sociedade civil e de instituições privadas.” (BRASIL, 2018a) para cumprirem as diretrizes da Política, a saber:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;

V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (BRASIL, 2018a)

O PNLE movimenta estratégias pressionando o Estado, ou seja, a partir da sanção desta Lei há uma imposição ao Poder Executivo a garantir universalização das bibliotecas e do acesso ao livro, conseqüentemente à leitura e à escrita por meio do estabelecimento de metas e ações pelo PNLL a cada dez anos, conforme disposto no Art. 4º da Lei nº 13.696/2018. Embora não seja uma política pública, a plataforma Pró-Livro apresenta diversas ações para incentivo à leitura que acontecem pelo país, promovendo a propagação de experiências práticas e estudos acadêmicos sobre acesso ao livro, formação da competência leitora por meio do incentivo à leitura em diversos espaços, inclusive na biblioteca escolar. Atualmente, estas são as diretrizes articuladas – ou que dizem ser- em torno da formação do leitor (ARAÚJO, 2014), elas são importantes pois

Na sociedade capitalista, a escola não ensina tudo a todos. A ideia defendida em relação ao papel da escola é “ensinar com qualidade todos os seus alunos”, mas como instituição que não se encontra isolada e alheia aos acontecimentos, deve estar atenta na forma como a sociedade afeta o cumprimento desse papel. (DEVIDES, 2010, p. 145)

Assim, as políticas sociais aparecem como intervenções Governamentais para solucionar problemas da educação, da saúde e dos demais setores. Para a lacuna na

formação de leitores, a o extinto PNBE e o “novo PNLD” investem sua atuação em equipar a biblioteca escolar, possivelmente considerando a relevância e singularidade da biblioteca na história por manter “viva a memória da humanidade” (MILANESI, 2002, p. 9). Os países colonizadores “criaram espantosos acervos” (MILANESI, 2002, p. 11) para proteção de seus patrimônios, entretanto esta tradição não faz parte de alguns povos como os ameríndios e etnias do continente Africano, pois entre esses povos o legado costumava ser transmitido através da oralidade. Mas, como explica Chartier (1998) as bibliotecas fazem parte da história tradicional da humanidade

[...] desde a Alexandria, o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais. Confrontados com a ambição de uma biblioteca onde estivessem todos os textos e todos os livros, as coleções reunidas por príncipes ou por particulares são apenas uma imagem mutilada e decepcionante do saber. O contraste foi sentido como uma intensa frustração. Esta levou à constituição de acervos imensos, à vontade das conquistas e confiscos, a paixões bibliográficas e à herança de porções consideráveis do patrimônio escrito. (CHARTIER, 1998, p. 117)

A nobreza e o clero, “o poder religioso e o político” (MILANESI, 2002, p. 35) temiam a disseminação deste acervo, restringindo o círculo de leitores a “padres e bacharéis” (MILANESI, 2002, p. 35) e militou a administração das bibliotecas a “monges e freqüentadas por membros da Igreja.” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p), mas, como o próprio autor afirma, “Com o decorrer do tempo, esse caráter restrito cedeu lugar a uma biblioteca fornecedora de informação em diferentes formatos, podendo ser acessada por qualquer pessoa.” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p), devido à “tendência de se interpretar informatização e acesso a equipamentos digitais como condição suficiente para garantir melhorias no sistema educacional.” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 14).

Neste sentido, a biblioteca escolar é um equipamento necessário para as instituições escolares tendo em vista sua função de abrigar materiais de referência e pesquisa para os estudantes. Segundo Milanesi (2002, p. 77) “Durante séculos a biblioteca definiu-se como acervo, coleção de impressos”. E, contemporaneamente, está despreparada para cumprir seu papel cultural, como são contundentes ao afirmar Milanesi (2013) e Silva (2003). Tal inaptidão não é decorrente dos aparatos tecnológicos porque quando compõem os equipamentos das bibliotecas eles,

“dinamizaram e facilitaram o acesso rápido a um número maior de informações, mantendo seu caráter de fomentador da cultura e disseminação do conhecimento” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p).

Como afirmam Paiva e Berenblum (2009) este equipamento se apresenta como uma “fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade e poderia, principalmente, torná-la um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.” (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 185). Para tanto, o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais propôs parâmetros para as bibliotecas escolares como referenciais flexíveis para o aperfeiçoamento destes equipamentos - os parâmetros estão no Anexo B desta dissertação. O documento elaborado pelo GEBE se propõe a estabelecer os indicadores básicos para a biblioteca cujas

[...] atividades de promoção da biblioteca estão, na maior parte das vezes, ligadas à promoção da leitura, isto é, o bibliotecário quer atrair os usuários para a biblioteca e para o livro. Ele investe em aspectos tais como, criação de ambiência acolhedora e em atividades de entretenimento (jogos, trabalhos manuais), visando tornar o aluno leitor. Fica claro que os bibliotecários estão engajados na luta pela melhoria da capacidade de leitura dos estudantes, utilizando os instrumentos de que dispõem (espaço da biblioteca, estratégias peculiares, flexibilidade de ação, coleção variada). (CAMPELLO, 2010, p. 202)

A princípio os bibliotecários organizavam acervos e guiavam os “curiosos pelo universo do conhecimento” (MILANESI, 2002, p. 16) facilitando os “autorizados a ter o acesso à leitura” (MILANESI, 2002, p. 17). Nas últimas três décadas, outra atuação tem sido atribuída ao bibliotecário “educação de usuários/auxílio à pesquisa.” (CAMPELLO, 2010, p. 185). Essas mudanças, principalmente a inserção de tecnologias de informação e comunicação alteraram “a rotina e o ambiente de trabalho do bibliotecário, no perfil do profissional e no processo de interação entre os bibliotecários e os usuários.” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p).

Na realidade brasileira, a maioria das escolas não têm bibliotecas escolares. Todavia, de maneira geral este espaço, em consonância com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as tecnologias digitais têm modificado o suporte da informação, segundo Morigi e Souto (2005, s/p) “Os rolos de pergaminho, por exemplo,

foram substituídos por folhas deste mesmo material que eram costuradas em sua margem, formando o códice, de aspecto parecido com o livro de hoje.”. Contemporaneamente,

Com as mudanças tecnológicas, incluindo aí a internet, a sisuda sala com estante com livros, mesas e cadeiras está definitivamente descartada. (...) ao lado dos impressos, a imagem e o som passam a ter espaço correspondente ao que ocupam no cotidiano das crianças.” (MILANESI, 2002, p. 59)

Estes recursos apontam novas possibilidades para o desenvolvimento das competências dos frequentadores deste espaço, ampliando “as possibilidades da biblioteca e do bibliotecário, que deixa de estar estritamente ligado à instituição biblioteca, já que as fontes de informação ultrapassam as suas paredes.” (MORIGI e SOUTO, 2005, s/p). Por isso, segundo Heinsfeld e Pischetola (2019, p. 5)

[...] os desenvolvimentos tecnológicos são entendidos como intrínsecos aos desdobramentos do ser humano e de suas atuações socioculturais. Encarada dessa forma, a tecnologia extrapola os ideais de vilã ou heroína, traduzindo-se em mais uma das manifestações humanas, e, à medida que altera suas técnicas, também é alterada por elas.

Neste sentido, o “novo PNLD” direciona seus objetivos para democratização do acesso a fontes de informação e cultura, além de distribuir material de apoio à prática educativa, declarando que não serão distribuídos apenas materiais impressos. Em acordo com a compreensão da importância do uso de distintas fontes, “novas denominações para a atual biblioteca como unidade de informação e para os bibliotecários, profissionais da informação, porém esses novos termos são mais usados em meio acadêmico e não pelos usuários em geral.” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p), raciocinando a partir das “perspectivas críticas, interpretando as tecnologias como artefatos socioculturais, (...), em conjunto com o que se entende por uso pedagógico dessas tecnologias, restringindo aquilo que se considera como apropriado no âmbito educacional” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 14)

Para tanto, “além da leitura variada de livros, revistas, jornais e gibis, a biblioteca deverá oferecer os recursos de multimídia, atraentes para os mais jovens” (MILANESI, 2002, p. 63), o autor sustenta que “a internet na biblioteca, necessariamente, não

levará à diminuição do número de leitores de livros”. Contrariando as expectativas, o acesso à internet “trouxe transformações para a biblioteca em vários aspectos, na relação com seu público, seus profissionais e seu acervo” (MORIGI; SOUTO, s/p) sem quaisquer prejuízos para as relações entre os sujeitos ou para seu significado “a biblioteca continua sendo valorizada e reconhecida pelo seu papel que exerce no processamento e na disseminação da informação e do conhecimento.” (MORIGI; SOUTO, s/p).

A Internet, enquanto meio de comunicação, difundiu “a leitura e a escrita, ainda que muitas vezes de modo canhestro.” (MAUÉS, 2002, s/p) através do uso de blogs, redes sociais, aplicativos de mensagens e sites, por exemplo. Isto mostra que o desafio de transformar a “informação em algo apetecível” (MILANESI, 2002, p. 64) foi superado pois o uso da internet desencadeia um “volume incalculável de informação constantemente renovada” (MILANESI, 2002, p. 68) que os usuários precisam ter capacidade de analisar e avaliar para “curtir, comentar e compartilhar” sem dissipar informações deturpadas ingenuamente tendo em vista que na “sociedade contemporânea potencializa o uso das TIC como forma de comunicação e de interação” (WEISS, 2019, p. 207).

Diante do cenário a necessidade do desenvolvimento da capacidade de ler o mundo se torna ainda mais evidente para evitar a repetição de leituras fragmentadas, sem reflexão e criticidade. A difusão e conseqüente preocupação com as repercussões de *fake news* exemplifica a premência, após a propagação de informações absurdas durante a eleição de 2018 - a mamadeira de piroca, o *kit gay*, entre outras<sup>36</sup> - e a difusão de outras mentiras em torno da pandemia de COVID-19 o governo do estado da Bahia decretou a Lei nº 14.268/2020 para multar os responsáveis por elaborar e disseminar notícias falsas<sup>37</sup> e está em tramitação o Projeto de Lei nº 2.630/2020<sup>38</sup> para o combate a notícias falsas em todo território nacional.

---

<sup>36</sup> Uma matéria feita pelo portal *Brasil de Fato* lista algumas das notícias falsas propagadas no período eleitoral de 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>37</sup> Mais informações em: <<http://www.secom.ba.gov.br/2020/05/153792/Lei-contra-fake-news-entra-em-vigor-na-Bahia.html>>. Acesso em: 28 jul 2020.

<sup>38</sup> A Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet foi aprovado no Senado após muita discussão - mais informações em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil>>

Devido a erudição da concepção de leitura, sujeitos que liam Bíblias, livros de receitas, revistas “femininas” não se consideram leitores, segundo Maués (2002). Da mesma maneira, hoje, os usuários de telefones móveis conectados à rede de internet não veem o uso como prática de leitura e escrita; e, poucos são os que enxergam o potencial desta prática na atração dos estudantes para as bibliotecas, pois estes e outros dispositivos “são percebidas pelos bibliotecários como elementos facilitadores na execução das tarefas exigidas pela rotina do seu trabalho, além de auxiliarem os usuários no processo de busca das informações e do conhecimento, tornando-os mais autônomos.” (MORIGI; SOUTO, 2005, s/p).

Na Declaração Mundial sobre educação para Todos, a leitura é entendida como instrumento essencial para aprendizagem - assim como a escrita, solução de problemas, cálculo e habilidades de expressão oral - com potencial para junto com os conteúdos básicos<sup>39</sup> impulsionar o desenvolvidos pleno das potencialidades pessoais como uma competência cognitiva resultante da “aquisição de estruturas mentais por parte do indivíduo” (SANTOS P., 2016, p. 148), logo, o domínio da leitura de textos é uma competência cognitiva a ser desenvolvida durante a escolarização, afinal,

[...] a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania. Entre outros exemplos básicos do cotidiano urbano, os letreiros de ônibus, as placas das ruas, os cartazes de supermercados e os caixas eletrônicos requerem práticas de leitura. Para competir no mundo do trabalho, é preciso ter um aprendizado permanente, e essa exigência de atualização profissional relaciona-se diretamente com a leitura. (FERNANDES, 2013, p.11-12)

No cenário impregnado de ideais neoliberais disfarçados de senso comum revelando o desencanto com a escola, entreouve-se a separação do “direito à permanência na escola do direito à educação.” (GENTILI, 2008, p. 71). No que tange ao objeto desta pesquisa, a competência básica da habilidade de leitura foi/é comprometida nesta discussão permeada pela doutrina. Segundo a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura 52% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) da população brasileira pode ser considerada leitora pelos critérios estabelecidos pela Pesquisa. Mas, ao observar as informações sobre a renda familiar deste grupo a elitização do

---

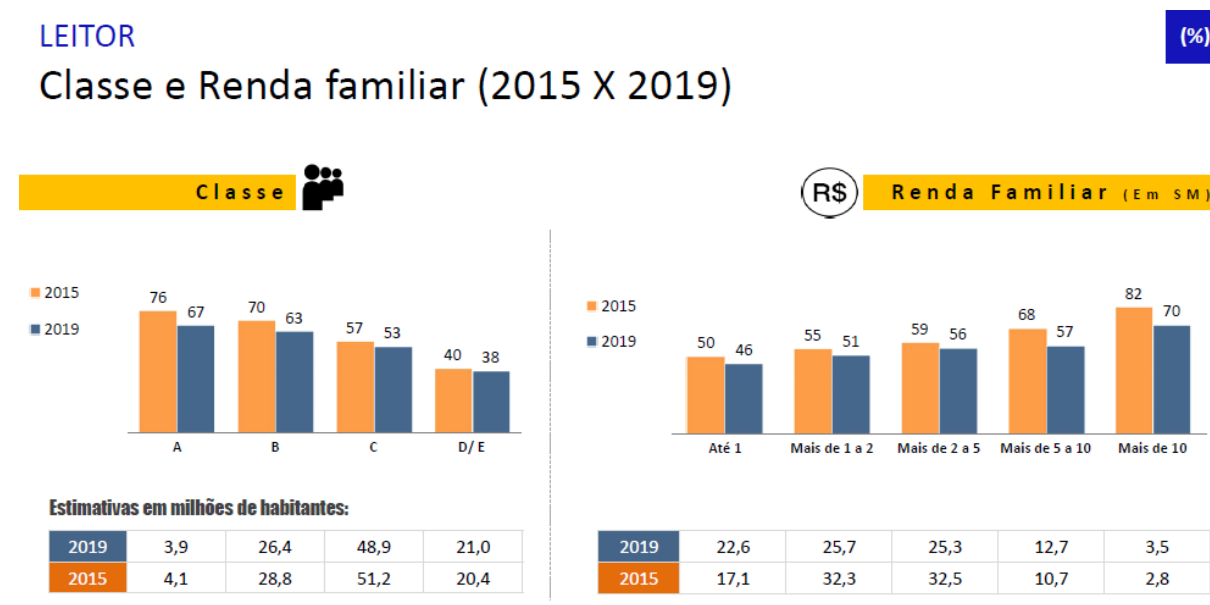
53244947> - e está aguardando votação na Câmara - informações sobre a tramitação <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>39</sup> Como conteúdos básicos da aprendizagem o documento entende: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes.



hábito emerge tendo em vista a curva decrescente se apresentada no Gráfico 2 apontando a maior parte dos leitores na classe A e a menor quantidade nas classes D e E, assim como a edição anterior da pesquisa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

**Gráfico 2:** Perfil de classe e renda familiar dos leitores no país



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 26)

Isto posto, para os estudantes cujas condições sociais e culturais lhes são favoráveis ao desenvolvimento da prática de leitura, mesmo sem atuação da escola e do contato com a biblioteca escolar estes continuarão sendo leitores (DEVIDES, 2010). Enquanto os não leitores sem a devida mediação do sistema educacional (envolvendo políticas públicas, formação de professores mediadores, além de biblioteca escolar equipada e com funcionários capacitados para o desenvolvimento da função) permanecerão afastados da habilidade de ler o mundo (na perspectiva freireana), por terem como condicionantes serem oriundos de famílias iletradas, que em sua maioria não vivenciam a leitura como hábito. Leitura de mundo é em Freire (1994) um direito subjetivo, porque dominando os códigos, signos e sentidos, os sujeitos se humanizam e a partir desse contexto básico, mas extremamente relevante, podem acessar mediações de poder, direitos e cidadania.

Contudo,

Percebe-se, porém, que a leitura não ocupa um lugar de destaque nas salas de aula. Isto é, a verdadeira leitura, não a leitura mecanizada, realizada sem mérito algum e sem implicações positivas para o

desenvolvimento do aluno. [...] Entretanto, as estratégias tradicionais de muitos profissionais obedecem a essa mecanização, e não atendem às necessidades reais dos alunos, ignorando suas potencialidades, impedindo, assim, que a leitura torne-se realmente cerne na relação ensino-aprendizagem. (DEVIDES, 2010, p. 151)

Nas escolas da rede pública - destinada aos financeiramente pobres, ou seja, aos filhos da classe trabalhadora, como dito outrora - os estudantes aprendem a leitura decodificada. Sendo o grande desafio transformar a leitura em ato prazeroso, pois costuma ser um sacrifício (MARTINS M., 2003) para estes estudantes. Nesta condição, a manutenção destes estudantes distantes de um exercício autônomo e crítico, como uma disfunção programada para manter a desigualdade social, pois nas escolas destinadas aos financeiramente ricos o básico não é a decodificação, busca-se o desenvolvimento de outras habilidades do estudante. Sobre esta diferença Freire (1989, s/p) destaca

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

A vista disso, para superação das práticas limitadas descritas por Pereira (2012) e Kleiman (2008) realizadas com os estudantes da rede pública, matriculados na Educação Básica, são necessárias experiências de exercício de leitura que superem a decodificação e que tornem o contato com os livros experiências significativas para os estudantes, como afirma a pesquisa encontrada no levantamento realizado na BDTD da CAPES e desenvolvida por Carleto (2014); trazendo as vivências realizadas fora dos muros da escola para o cotidiano escolar e possibilitando a ressignificação do mundo a partir do diálogo entre os significados atribuídos individualmente com os conhecimentos socialmente construído, de modo a oportunizar o exercício da leitura de mundo.

A formação de leitores na educação básica é objeto de estudo para diversas pesquisadoras como Abu-El-Haj (2013), Kleiman (2008), Terzia (2002), Braga e Silvestre (2002), Carleto (2014), esta última relata a partir das observações realizadas durante o campo de sua pesquisa de doutoramento que as docentes liam o “material

literário para os alunos e depois registravam na lousa atividades diversas, como preenchimento de fichas ou questionário com perguntas para interpretação, para que a turma copiasse e em seguida as realizasse” (CARLETO, 2014, p. 249). As discussões realizadas estão sendo consideradas nas avaliações que, atualmente, objetivam examinar a capacidade de leitura e interpretação. Neste sentido o PISA, por exemplo, avalia os estudantes a partir do letramento em leitura, compreendido “como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral.” (BRASIL, 2016, p. 92).

Apesar do leque de Políticas Públicas para incentivo à leitura apresentado por Mercês (2016), Araújo (2014) e Barroso F. (2015) - esta última destaca os programas de formação de leitores e incentivo à leitura desenvolvidos após os anos 1980 no Brasil em um seção da sua dissertação -, a formação do leitor pouco vem sendo efetivada nas escolas da rede pública como apontam os estudos de Kleiman (2008), Lajolo (2002) e Pereira (2012). Neste sentido, utilizar estratégias metodológicas em diversos espaços do ambiente escolar possibilita aos estudantes que ainda não têm a leitura como hábito, promovendo o estranhamento e desnaturalização de fatos/experiências do cotidiano, exercitando a consciência crítica. Para Pereira (2012, p. 33),

[...] à medida que o aluno vai adquirindo mais experiências com a leitura ele melhora sua percepção crítica, desde que seja uma leitura sistematizada que respeite fatores e saberes do educando que estimule sua própria autonomia, pois através da leitura o aluno adquire muito conhecimento e a partir dele que se construirá a sua própria opinião e criticidade.

Logo, a leitura é a construção de significados, como uma reação e a avaliação afirma a pretensão de medir o “conhecimento de mundo” (BRASIL, 2016, p. 92). Este conhecimento do mundo é o que Lajolo (2002, p. 26) chama de leitura do mundo capaz de gerar “(...) comportamentos, sentimentos e atitudes (...)” quando as atividades de leitura buscam o significado mais amplo do texto. Ao tratar da leitura de mundo, Freire (1989, s/p) afirma que “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”. Freire, em diferentes obras (2016, 1989 e 1994) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, s/p)

Ainda neste campo de discussão Oliveira e Tomazetti (2010, p. 133) falam em segunda alfabetização e sustentam que, esta, “(...) torna o sujeito um cidadão capaz de ler as discrepâncias e contradições de nosso mundo globalizado (...)”. Para as autoras, tal aptidão deve ser praticada em diversas plataformas como no contato com uma produção cinematográfica americana ou um videoclipe no YouTube.

Por conseguinte, a ideia de alfabetização e leitura foi modificada ao longo das últimas décadas, como a concepção de biblioteca. Neste contexto, o sistema educacional de maneira geral deve atualizar-se para formular políticas que atendam as novas configurações - e decorrentes necessidades geradas - da sociedade, até para superar o baixo impacto do PNBE no cotidiano das escolas visitadas na avaliação. Paiva e Berenblum (2009, p. 184) explicam que

Qualquer processo educativo que não seja capaz de renovar-se de acordo com as novas exigências impostas por desafios sociais, como é o caso da maior parte das comunidades abordadas durante a investigação, pode perder sua autenticidade e seu poder transformador.

Esta renovação é necessária, também dentro das salas de aula para superar as práticas de leitura fragmentadas a procura de encontros consonantais (KLEIMAN, 2008), “interpretações de texto” em acordo com o pensamento do autor do livro didático ou do professor, pois em atividades como estas o conhecimento do aluno segue sendo desconsiderado, o seu mundo segue fora dos muros da escola. Segundo Marcuschi (2008), embora estejamos sob um novo paradigma no que tange ao aprendizado e o uso social da leitura,

[...] algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isso não é prática comum em sala de aula. (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

A distribuição de materiais por si só é uma falácia quando propagada como medida de transformação, ou ainda, de acesso dos estudantes à leitura. Neste sentido, concordamos com Paiva e Berenblum (2009, p. 182) na afirmação “A disponibilidade de textos literários e de obras de referência na cultura escolar não é suficiente para transformar as práticas pedagógicas privadas e autoritárias instaladas nas escolas”. Isto se dá porque as práticas pedagógicas seguem sem modificações, operando como uma barreira entre o estudante e a prática de leitura do mundo; É imprescindível uma leitura de mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para a leitura e por conseguinte para a palavra que se forma para explicar o mundo (FREIRE, 1994). Tendo em vista que a partir das práticas comuns às salas de aula distancia os estudantes da leitura, eles categorizando-a como chata e sem sentido devido às experiências repetitivas cujos exercícios das interpretações estão condicionados ao preenchimento das fichas de leitura padronizadas, segundo Carleto (2014); para autora

A leitura não deve ser uma atividade mecânica, cujo procedimento tradicional, vinculada, não raro, ao livro didático, se presta à leitura silenciosa, leitura oral, preenchimento de fichas, perguntas e respostas sobre os conteúdos dos textos ou para o ensino de gramática e ortografia. O universo da leitura literária possibilita a interpretação, o diálogo, a compreensão daquilo que se lê. (CARLETO, 2014, p. 31)

Milanesi (2002, p. 63) aponta que propiciar experiências de contato com diversos gêneros de literatura é “Como exercício de autonomia de pensamento e para aprimorar a capacidade de tomar decisão, leituras que deem duas ou mais visões de um mesmo tema são imprescindíveis.”. A leitura, quando supera a decodificação, “é uma forma exemplar de aprendizagem [...] [a] boa leitura é uma confrontação crítica com texto e com as ideias do autor” (BAMBERGER, 2002, p. 10). Para alcançar este objetivo primeiro é necessário atrair o estudante, para tanto, “é fundamental conhecer o público e criar atividades aglutinadoras” (MILANESI, 2002, p. 64) e, assim, atrair o estudante para a biblioteca. Este espaço, prossegue o autor, viabiliza “que as pessoas possam encontrar informações, discuti-las e criar novas informações” (MILANESI, 2002, p. 99). Neste sentido,

O professor tem papel fundamental no processo de mediação de leitura, pois é através de sua figura que a criança conhece o mundo literário. É ele quem propicia contatos mais regulares e constantes com

textos e atividades com objetivos específicos para desenvolver determinada habilidade do letramento, inserindo a criança nesse contexto, através dos livros, das contações de histórias, das práticas diferenciadas que ampliam o universo vocabular e fortalecem o interesse dos pequenos, alimentando a sua imaginação. (SILVA S., 2015, p. 205)

Embora a pesquisa realizada por Silva S. (2015) seja direcionada aos estudantes da educação infantil, este destaque sobre a atuação docente cabe para toda a educação básica. Assim, a utilização de procedimentos como o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais tidos como triviais são pontos de partida para a leitura de mundo - estas estratégias compõem os “objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais” (BRASIL, 2006, p. 106). A desnaturalização é feita a partir de observações sobre periodicidade dos acontecimentos decorrentes de interesses, “de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.” (BRASIL, 2006, p. 106); enquanto estranhar envolve procurar as causas, a regularidade do fenômeno, entre outras ações que desmistificam a naturalização dos fatos e o colocam como passível de questionamentos.

Este exercício contesta a legitimação de uma falsa ideia de normalidade das diversas experiências cotidianas que resultam em aprendizados e pré-conceitos sobre diversas categorias sociais, inclusive. A objeção cabe, similarmente, a baixa quantidade de leitores no país; Milanesi (2002, p. 100) alerta-nos que “entre uma necessidade de informação e sua satisfação existem fatores adversos em diferentes graus”, a maior parte da população - em sua maioria a classe trabalhadora - está excluída da prática de leitura pela

[...] incapacidade simples de leitura - por falta de habilidade (...). Um outro motivo é a perversa distribuição de bens culturais que marginaliza a maioria (...). Um terceiro motivo é a prática de leitura, quase sempre computada por falta de sequência no processo que vai do ato de ler ao ato de escrever ou criar. (MILANESI, 2002, p. 100)

A estes fatores apontados por Milanesi (2002) acrescento os interesses capitalistas atuando para manutenção da incapacidade de leitura, a marginalização da maioria aos bens culturais e aceitação da ausência da sequência entre leitura,

interpretação e escrita, razões desencadeadoras da popularizam este afastamento, pois as leituras realizadas às escolas costumam respeitar [...]

A heterogeneidade do grupo e o desenvolvimento adequado de atos de leitura. Em relação à heterogeneidade, posicionamo-nos na defesa de que a escola deve integrar a leitura, respeitando a diversidade de seus alunos, e a leitura de mundo que eles possuem, de modo que os aprendizes utilizem a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler, de forma mecânica, a fim de que não se recaia no mascaramento homogêneo de um ensino como facilitador. (DEVIDES, 2010, p. 148)

Por conseguinte, são necessárias práticas pedagógicas que “permitam ao aluno, ele mesmo, analisar e interpretar as infundáveis questões e problemas que a realidade apresenta” (FRIGOTTO, 2015, p. 74). Afinal, a educação não é neutra (DURKHEIM, 2011; DEVIDES, 2010), ela é dotada de posicionamentos políticos e ,ante a omissão do Estado, os atores das instituições escolares devem responsabilizar o Estado pela inoperância enfrentar as lacunas ao redor da construção do sujeito leitor dentro deste espaço, durante a sua educação básica, considerando que

A leitura de um livro ou de um filme não é ação que se fecha em si, mas se desdobra como possibilidade de ativar relações amplas com outros textos e com a vida pessoal e coletiva. Nesse sentido, não basta o acesso a um acervo estocado (...) salvo quando o objetivo é esse. (MILANESI, 2002, p. 100)

Segundo Campello (2010) as ações para frequência na biblioteca e leitura estão alicerçadas “na dinamização e na promoção de eventos” (CAMPELLO, 2010, p. 203) para atrair os estudantes. Todavia, em contraposição a concepção das políticas educacionais apreenderem “como as idéias se materializam em ações” (VIEIRA, 2007, p. 58) dentro de algumas escolas verificamos as ações governamentais comprometidas com a manutenção da diferença entre escolas para os filhos da classe trabalhadora e os filhos da burguesia. Mas, é necessário olhar para analiticamente para as políticas de leitura com todo, segundo Araújo (2014, p. 105), as políticas implementadas depois dos anos 1990 “têm, basicamente, duas orientações interdependentes: assegurar o fomento e a prática de formação de leitores no contexto escolar e apoiar a gestão da administração pública.”. Desta forma, um desafio para toda sociedade é negar

[...] o desenho de políticas educativas sem enfrentar a problemática da extrema desigualdade social existente no país, sem avaliar a real oferta dos sistemas de ensino e das instituições públicas e sem pensar nos professores como verdadeiros protagonistas da ação educativa. Às perversas condições de trabalho no cotidiano escolar e aos magros salários dos professores, quase nunca considerados, soma-se a responsabilidade pelos péssimos resultados obtidos pelos alunos nas provas de rendimento individual, aprofundando a penalização da profissão docente no Brasil.” (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 183)

Melhorar a educação garantindo a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competência perpassa pela recuperação do entendimento comum sobre política, retomando o sentido, teorizado por Valim (2018), de resolução de conflitos sociais. Isto perpassa pela

[...] repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores conferem ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para a acção do Estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos. (BARROSO J., 2005, p. 747)

Tal processo envolve toda a sociedade, mas as consequências também reverberam em toda a sociedade de inúmeras maneiras ao utilizar os materiais comprados e distribuídos com dinheiro público, ao formar trabalhadores capacitados para resolver problemas e evitar a recorrência, ao valorizar os profissionais que atuam nas escolas, entre outras coisas que indicam o quanto a formação de estudantes aptos a lerem o mundo é utópica. Contudo, diante daquilo que já “temos” - os materiais distribuídos até 2014 pelo PNBE - é possível viabilizar o incentivo à leitura, mas sendo radicais nas críticas ao neoliberalismo, inclusive exibindo as falhas de diversas políticas públicas como estímulo para os estudantes negarem e tentarem superar o processo de marginalização criado e viabilizado pelo Estado.



## 5. AS DISFUNÇÕES COMO RESSONÂNCIAS DO NEOLIBERALISMO

Em meio ao crescimento do número de matrículas devido à massificação do acesso ao sistema educacional, evidenciou-se “a inexistência de uma educação popular” (GENTILI, 2008, p. 33), pois o direito a uma educação de qualidade não é assegurado para a maior parte da população (AZEVEDO, 2004) matriculada na rede pública. Conseqüentemente “Temos uma escola que não responde aos imperativos de qualidade de uma educação para todos.” (VIEIRA, 2007, p. 66), pois os filhos da classe trabalhadora

[...] foram confinados a instituições educacionais iguais a eles: pobres ou muito pobres, enquanto os mais ricos mantinham seus privilégios, monopolizado agora não mais o acesso à escola, mas às boas escolas. A barreira da exclusão transferiu-se para o interior dos próprios sistemas educacionais, no âmbito de uma grande expansão quantitativa e de uma não menos intensa segmentação institucional. (GENTILI, 2008, p. 35)

Não obstante, nos opomos ao que alguns pesquisadores chamam de crise da leitura. Acreditamos, assim como Silva E. (2003), que o acesso ao livro, por ser um ato de conhecimento com potencial para desenvolvimento da autonomia, tem sido elitizado desde o período colonial. Esta demarcação é necessária, porque o Brasil foi “descoberto” em 1500, mas anteriormente nos países europeus a elitização era uma realidade. Segundo Morigi e Souto (2005, s/p) “[...] A sociedade medieval era dividida em três estamentos: o clero, que detinha o monopólio do conhecimento, a nobreza e os militares que sofriam preconceito quanto ao gosto pela leitura, e a plebe que não tinha interesse por esta.”. Afirmar ausência de interesse da plebe revela um pensamento produzido, propagado e adaptado ao longo dos anos, pois falas de cunho ideológico sobre os pobres não se interessarem pela leitura seguem presentes na sociedade.

Esta ideologia tem refletido significativamente na qualidade da educação na rede pública brasileira até a contemporaneidade, tendo em vista a negligência do Estado em agir efetivamente para garantir aos estudantes a formação da competência leitora, cuja importância perpassa o aprendizado de todos os componentes curriculares. Contudo, este problema reverbera em distintos espaços dentro das

instituições escolares, para além da sala de aula, a biblioteca, o laboratório de biologia, laboratório de informática, entre outros, têm ações pontuais de distintas esferas governamentais que não atribuem sentido a estes equipamentos no que tange a formação dos estudantes. Segundo Devides (2010) às políticas públicas mascaradas geram frustração nos diversos atores do universo escolar, enquanto o Estado diz agir em prol da qualidade da educação básica.

Embora a importância da leitura para formação dos sujeitos seja difundida, “[...] Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos” (MARTINS M., 2003, p. 3). Por isso, investir na biblioteca escolar como equipamento a possibilitar outras experiências de leitura para os estudantes é de suma importância, sem esquecer do potencial de uso para os docentes realizarem atividades fora da sala de aula e ampliando o leque de materiais e suportes a serem lidos. Neste sentido, o PNBE esteve na sociedade atuando como

[...] conjunto das ações previsto pelo PNBE fortalece a leitura como prática que extrapola o espaço escolar. Ao mesmo tempo, coloca como compromisso do Estado assegurar o acesso à leitura como mecanismo de dirimir a exclusão social. Essa é uma das importantes contribuições do PNBE: entender que o aluno é apenas um dos leitores, circunscrito num espaço compromissado com objetivos didáticos, mas que a leitura é uma prática social e, como tal, deve ser o Estado a garantir pleno acesso e domínio dessa prática. Assim, segundo os documentos, a própria biblioteca escolar passa a ser um dínamo a agregar e servir não só aos sujeitos diretamente ligados à escola – alunos matriculados, técnicos e corpo docente – como também à comunidade em seu entorno para o acesso à cultura letrada. Outro ponto-chave é a ampliação e diversidade do acervo (...). (ARAÚJO, 2014, p. 120)

A distribuição de livros realizada pelo PNBE ao longo dos anos de atuação foi realizada contemplando diferentes tipos e gêneros textuais, além de adequar-se ao público conforme constam nos editais ao longo dos anos foram adquiridos textos em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava línguas, adivinhas), clássicos da literatura brasileira e estrangeira, teatro, histórias em quadrinhos, livros de imagens, romances, diários, biografias, ensaios e textos de tradição popular. Em mais uma pesquisa resultante do levantamento da BDTD da CAPES, Barroso F. (2015, p. 69) destaca que a diversidade potencializa serem

oferecidos aos alunos distintos gêneros textuais possibilitando múltiplos usos para auxiliar o trabalho docente.

Todavia, precisamos estar atentos a como o neoliberalismo se apresenta desde os anos 1970 quando “se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2014, p. 13). Analisando a partir desta assertiva, somente a distribuição dos livros pelo Ministério da Educação, por meio de uma política pública, não resolve os problemas estruturais da educação brasileira. Por isso, trazemos, a seguir algumas condições que afetam a efetivação do acesso dos estudantes aos livros distribuídos pelas políticas públicas, concordamos com a assertiva de Devides (2010, p. 146), para autora, “A prática de leitura não pode ser uma forma de controle hegemônico e não pode se beneficiar com o fruto do capitalismo, necessário para manter poder, controle e concentração de riqueza.”. Em decorrência, embora tenham os materiais nas unidades escolares professores e gestores enfrentam inúmeras dificuldades

[...] para estabelecer bibliotecas, para garantir funcionamento adequado às necessidades de professores e às demandas de alunos e para possibilitar acesso aos livros, assim como revelou o estado e a calamidade em que se encontravam os livros. (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 181)

As dificuldades descritas contribuem para o distanciamento dos estudantes do exercício de leitura do mundo, devido a restrição de experiências de leitura às práticas cansativas e maçantes que são comuns nas salas de aula (KLEIMAN, 2008). Segundo Barroso F. (2015, p. 85), esta regular prática de “leitura literária deixa de provocar, também, as emoções, o prazer, os sentidos, deixando de exercer sua função formadora de modificar a consciência do mundo do seu leitor, tornando-se uma atividade indesejada pelos alunos.”. Ampliando os resultados decorrentes deste problema, percebemos a nuance de uma estratégia para ampliar a justificativa neoliberal de ineficácia da intervenção do Estado por meio de políticas públicas e a correlação com o neoliberalismo pode ser percebida

À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas (...) que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. A rede de

seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa! (HARVEY, 2014, p. 86).

Estas táticas e a decorrente justificativa dialoga, similarmente, com a elucidação feita por Gentili (1996) sobre o processo de individualização do fracasso: enquanto sujeitos culpam outros sujeitos o Estado se abstém da responsabilidade de efetivamente resolver os problemas; neste caso, investir em formação em exercício de professores, estrutura física adequada, entre outras coisas, porém o senso comum atribui a culpa aos alunos, professores, gestores, a equipe escolar e os responsáveis pelo insucesso na formação de leitores no país. Por isso, não podemos perder de vista que

Os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 65)

Neste sentido, o sistema de educação brasileiro carrega as discriminações e injustiças que sustentam a expressiva desigualdade social no Brasil. Mesmo com processo de escolarização da população infantil “as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual” (GENTILI, 2008, p. 37). Entre diversos motivos porque os agentes de leitura estão despreparados para o incentivo à leitura que supere a decodificação, para isso, as políticas públicas com tal objetivo devem pensar na capacitação da equipe para desempenhar esta função, o que temos são políticas públicas que oferecem instrumentos/materiais sem “instruções para uso”. O levantamento realizado por Campello *et al* (2013) mostra que algumas pesquisas têm objetivado avaliar

[...] se professores e bibliotecários estão preparados para atuar como incentivadores do gosto e da competência pela leitura. O resultado dessas pesquisas aponta, grosso modo, para uma grande dificuldade por parte desses últimos em lidar com a questão da leitura, até porque, desvelam ainda que esses pesquisadores, professores e bibliotecários não são, regra geral, eles próprios leitores. (CAMPELLO *et al*, 2013, p. 139)

Se o sistema educacional deve propiciar conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, as políticas educacionais devem cooperar para estes fins, por isso, o Programa deve pensar em práticas que possibilitem a inserção dos estudantes da educação Básica em contato com o acervo distribuído. Não prever que os materiais cheguem ao estudante como destinatário final é uma falha necessária para perpetuação da individualização do fracasso, como exposto acima. Como afirmam Paiva e Berenblum (2009, p. 174)

Praticamente, o PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária.

Assim, a ausência de ações efetivas (neste caso, dirigidas e acompanhadas) para formação em exercício de professores é uma nuance da interferência do neoliberalismo desde a concepção dos programas, porque estes atores protagonizam o contato direto com os estudantes, logo, têm potencial para iniciarem o processo de prática de leitura para compreensão do mundo. A pesquisa desenvolvida por Carleto (2014) traz à tona que a maioria das colaboradoras de sua pesquisa desconhecem as políticas públicas de incentivo à leitura<sup>40</sup>. Este papel é destacado na Pesquisa Retratos da Leitura nas três últimas edições ao questionar se “Houve influência de alguém para gostar de ler?” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 71), algum docente foi a segunda resposta mais citada nas três edições. Conforme Araújo (2014, p. 154)

associação existente entre as políticas públicas de fomento à leitura na educação básica e a necessidade de formação docente, com vista à criação de documentos para apoiar as práticas escolares. Esses documentos auxiliam diretamente na elaboração curricular, que é o caso dos PCN. Já outros materiais como o PNBE dão suporte à leitura no contexto escolar, por meio de obras diversas; enquanto que o PNLD por meio do Guia de Livros Didáticos orienta o docente na escolha adequada desses materiais pedagógicos.

Em alguns anos houveram a distribuição de Periódicos pelo PNBE cujo público alvo era os docentes, mas a ação do PNBE Professor tem características de orientação

---

<sup>40</sup> Especificamente a autora fala em 60% do total das colaboradoras da pesquisa e cita o PNBE como uma das políticas públicas de incentivo à leitura.

pedagógica se propondo a “ajudar os professores na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos.”<sup>41</sup>. De acordo com Barroso F. (2015), provavelmente, os docentes sujeitos da investigação realizada pela autora

[...] não tenham tido contato com esse material já que a pesquisa revelou que a maioria não conhece as especificidades do programa e, como consequência, podem não ter tomado conhecimento acerca dos livros direcionados ao desenvolvimento da literatura infantil e da leitura literária na escola. Os professores afirmaram que são informados sobre o acervo que chega à escola, no entanto, eles não conhecem todo o material de apoio que o PNBE disponibiliza como suporte para sua prática em sala de aula. (BARROSO F., 2015, p. 78)

Por isso, embora o PNBE Periódicos e do Professor sejam apontados por Araújo (2014) como inserção do docente como cadeia leitora, Porciuncula (2016) em sua pesquisa, alerta-nos "que o discurso presente na maioria das revistas articula-se com a tendência do empresariamento, (...). Discursos que acabam instituindo práticas e regimes de verdade acerca da criança e de sua educação" (PORCIUNCULA, 2016, p. 89).

O interesse da elite em sucatear o material distribuído inserindo nele a perspectiva neoliberal é um ato político para propagação dos seus ideais. Isto se dá, pois ao docente cabe “conduzir, mediar e possibilitar o desenvolvimento do aluno” (DEVIDES, 2010, p. 149). E, como dito anteriormente, são estes os atores com contato direto com os estudantes, este aceitando as prerrogativas neoliberais para a educação básica resulta na quebra de um eixo central para a formação de sujeitos autônomos. Isto posto, partindo da concepção que o “professor deve ser o agente de mudança, deve conhecer as condições sócio-históricas que o cercam na sala de aula, para elaborar e definir suas estratégias” (DEVIDES, 2010, p. 152). Desse modo, postulamos a ausência de formação de professores para propiciar a estes atualizações e apoio teórico-científico para desenvolverem estratégias em torno da formação de leitores, a partir da leitura de Porciuncula (2016).

---

<sup>41</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervo-do-professor>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

Em sua pesquisa visando analisar dois Periódicos distribuídos pelo PNBE Professor (a saber: Nova Escola e Patio) Porciuncula (2016) aponta características do discurso neoliberal nas revistas, especificamente a égide da qualidade e o conceito de criança-projeto; duas nuances que enfatizam “processos de escolarização, antecipação e prontidão das crianças presentes neste eixo de análise estão articulados com a produção de um novo sujeito infantil contemporâneo.” (PORCIUNCULA, 2016, p. 90). Neste seguimento, para Porciuncula (2016), os materiais analisados em sua pesquisa apresentam discursos em acordo com o viés neoliberal.

É necessário perceber como esta diretriz intervém de diferentes maneiras para a massificação dos seus ideais. Ora, partimos do pressuposto que a distribuição destes materiais não se configura como uma prática de formação de professores para auxiliá-los no contato direto e rotineiro com os estudantes. Pois a formação em exercício - ou ainda, continuada - seria para o aperfeiçoamento da prática docente (SANTOS D., 2018), fomentando a pesquisa e o estudo destes atores enquanto exercem a profissão, para reflexão dos docentes sobre sua atuação, inclusive porque alguns desconhecem o PNBE, conforme apontam Marques (2013) e Barroso F. (2015). Esta última revela que “Entre os que conheciam o programa, foi possível perceber que eles tomam conhecimento sobre os livros, mas não sobre o programa em si, ou seja, não buscam as informações mais detalhadas sobre os objetivos a que se propõe.” (BARROSO F., 2015, p. 47).

De acordo com Barroso F. (2015, p. 67) “[...] Não há como realizar um trabalho de formação de leitores e desenvolver nos alunos o desejo pela leitura se o professor não gostar de ler, do contrário não terá como motivar seus alunos.”. Ademais, tais formações são necessárias para o corpo docente vislumbrar a utilização da leitura para formação de estudantes autônomos, pois “[...] A leitura está intrinsecamente ligada às condições de poder vinculadas à escrita, que ultrapassam a sala de aula.” (DEVIDES, 2010, p. 147) e as bibliotecas escolares. Concordamos com Carleto (2014, p. 368) ao afirmar

[,,] que a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Defendemos uma formação que colabore para que o professor saia da condição de leitor, não apenas leia, mas leia com competência e autonomia e seja capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas fazer com que desvelem o que está subjacente aos textos, em especial dos textos de literatura infantil. Defendemos, ainda, uma formação que possibilite aos professores oportunidades de se verem como mediadores de leitura.

Retomando a interferência do Banco Mundial, discutida na seção anterior, este organismo tem influenciado diversos países para que conhecimentos e habilidades básicas sejam alcançadas por todos, disseminando o financiamento de material didático, bibliotecas e equipamentos (MELLO, 2012) como diretrizes, acompanhada avaliações em larga escala que geram tradições perigosas para a educação por provocar a valorização daquilo que é abordado no exame, de acordo com Freitas (2012) criando “a educação para o teste (mais mecanicista e menos reflexiva)” (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Quando são divulgamos os resultados do PISA, o histórico “ruim” do Brasil é creditado à diversos sujeitos como os estudantes, responsáveis, professores e/ou gestores, menos o Estado por não cumprir o dever de educar a todos, materializando “os princípios meritocráticos competitivos” (GENTILI, 1996, p. 27) em consonância com o processo de culpabilização dos sujeitos. Não cabe aprofundamento na crítica ao PISA, especificamente, por não ser o objeto da pesquisa, mas “o que estes testes medem não é irrelevante, constituindo-se em importante objetivo educacional” (OLIVEIRA, 2013, p. 5). Entretanto, questionar qual a utilidade dos resultados deste exame para formulação de políticas públicas, especificamente o PNBE, deve ser um ponto de reflexão.

Pensando além da pressão dos organismos internacionais para participação na avaliação - e, conseqüentemente, mostrar que o Banco Mundial, por exemplo, está interessado na qualidade de vida ou ainda diminuição das desigualdades sociais ingenuamente. Interessa a elite brasileira e ao neoliberalismo nosso fracasso nesses índices para perpetuar a isenção de responsabilidade destes, alegando que investem altos valores em educação e, especificamente, na distribuição de livros “para o incentivo à leitura”, como mecanismo de manipulação do senso comum ao creditar a culpa a diversos sujeitos, menos ao Estado. Assim, aqueles que não enxergam o poder de atuação das desigualdades sociais em diversos aspectos da sociedade não percebem a correlação entre os resultados ruins com a ausência de desenvolvimento de habilidades e competências, a ideologia e a manutenção da estrutura social, como um ciclo se retroalimenta.



A biblioteca segue sendo o principal local de acesso a livros para diversos sujeitos, como aponta a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura (2020)<sup>42</sup>, e a biblioteca escolar aparece em terceiro lugar entre os modos de aquisição do último livro lido pelos entrevistados - os dois primeiros foram aquisição através de compra ou ser presenteado. Sobre a biblioteca em unidades de ensino, 15% dos entrevistados afirmam que em seu local de estudo não existem bibliotecas escolares ou universitárias - este percentual corresponde a um recorte da amostra correspondendo àqueles que são estudantes em escolas ou faculdades. Ainda neste recorte de sujeitos, 86% afirmaram que existem funcionários para atender nas bibliotecas de onde estudam (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), mas a pesquisa não questiona se estes trabalhadores são bibliotecários ou atendentes de biblioteca, mas esta informação da pesquisa por si só reafirma a necessidade do Estado prevê soluções para ausência de funcionários.

Segundo o Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019), apenas 52% das escolas têm em sua infraestrutura uma biblioteca ou sala de leitura, esta informação evidencia que a realidade entre as escolas varia entre o acervo ficar trancado em um cômodo/móvel ou estar em uma biblioteca ou sala de leitura, mas entre as duas últimas encontramos agentes de leitura que não são necessariamente bibliotecários com formação para atuar nesta seara, são auxiliares, técnicos ou professores com diversos problemas para desempenharem suas funções iniciais alocados neste espaço que requer diversas habilidades para mediar a estadia do estudante no espaço.

De modo geral, estas informações comprovam a necessidade de profissionais capacitados organizando o acervo de maneira atrativa, informando aos professores as obras disponíveis, tentando organizar atividades integradas, ou ainda, apresentando as diferenças de tipos e gêneros no exercício da orientação e mediação do contato dos estudantes com o acervo - essencial para os filhos da classe trabalhadora que em geral desconhecem a variedade pela ausência de familiaridade com a prática de leitura em seus lares -, por exemplo. A necessidade destes profissionais tem sido considerada na formulação dos programas que permeiam esta pesquisa, somente na Lei das

---

<sup>42</sup> Especificamente ao serem questionados sobre o motivo do livro que está lendo não estar em casa 30% dos entrevistados responderam que os livros foram devolvidos às bibliotecas e 9% afirma que lê na escola ou deixa na escola.

bibliotecas (nº 12.244/2010) menciona a necessidade sobre a exigência de haver um bibliotecário nas bibliotecas escolares. Sobre o PNBE, Marques (2013) afirma em sua dissertação, encontrada no levantamento da BDTD da CAPES, que

Tal programa também não é capaz de suprir toda a demanda existente de livros necessários para a composição das bibliotecas escolares, e não apenas de constituição de acervos, mas também de infraestrutura e profissionais qualificados e valorizados para condizer com um programa que responda às necessidades de melhoria e ampliação do acesso à leitura no país. (MARQUES, 2013, p. 41)

Neste sentido, Montuani (2013) - um dos resultados do levantamento da BDTD da CAPES - apresenta que na cidade na qual sua pesquisa foi desenvolvida “As bibliotecas da Rede foram criadas e ou reestruturadas com vistas à demarcação de um espaço de promoção à leitura” (MONTUANI, 2013, p. 212), enquanto o PNBE e o “novo PNLD” não mencionam a exigência das instituições de ensino terem bibliotecas escolares ou salas de leitura. Sobre esta demanda, Marques (2013) alega o auxílio do PNBE na construção do acervo

[...] mas ainda não conseguiu, desde sua criação, suprir a ausência de bibliotecas ou a improvisação de espaços destinados a guardar livros – não trata da qualificação do profissional que está na biblioteca. A construção e a constituição de bibliotecas não são de responsabilidade do programa, mas é fundamental uma biblioteca equipada, com espaço e estrutura tanto física quanto de pessoas qualificadas para desenvolver um bom trabalho com a leitura dos acervos advindos de programas como o PNBE. Essa conscientização pode ser provocada e difundida para que, em colaboração município, estado e União tomem atitudes frente à resolução dessa problemática. (MARQUES, 2013, p. 42)

Caberia desde a formulação do Programa discutir sobre a necessidade de contratação de bibliotecários para atuar na estrutura disponibilizada, devido ao impacto da ausência destes profissionais no funcionamento das bibliotecas. Na escola lócus da pesquisa entre 2013-2016 a bibliotecária (com carga horária de 20hs semanais) contava com o apoio de outras três funcionários alocados neste equipamento, com a remoção destes realizada entre 2017 e 2018, o funcionamento da biblioteca está reduzido a horários intercalados para que seja aberta em todos os turnos.

Isto se dá pela ausência de seleção para admissão de quadro de funcionários para este setor. Em 1994 foi realizado o único processo seletivo realizado no estado da Bahia, evidenciando o descaso do em relação às bibliotecas ao ignorar as narrativas comuns de não funcionamento ou funcionários despreparados. Enquanto pesquisadora de Iniciação Científica, visitando escolas para consolidação de parceria presenciei salas com livros empilhados trancados, funcionário responsável pela biblioteca ordenando ao aluno que ele “largasse o livro que ela iria sair” no horário que o espaço deveria estar aberto, entre outras situações. Mas, notória é a ausência de “um profissional para atuar dando o suporte necessário e auxiliando o professor em suas atividades.” (BARROSO F., 2016, p. 75).

Destarte, cabe questionar: por que não interessa ao programa exigir a contratação de profissionais, junto às secretarias estaduais de educação, para no desempenho da função contribuírem para utilização do acervo disponível? Oficialmente é uma pergunta sem resposta, entretanto, no horizonte, temos este como mais um obstáculo para que os filhos da classe trabalhadora acessem uma educação que possibilite o acesso à cultura e a leitura do mundo para o desenvolvimento da criticidade e compreensão do mundo, do “seu lugar” e - quando a sujeitos/estudantes interessar - movimentar-se para tentar modificar o que lhe incomoda de maneira consciente como efetivação da educação como um

[...] processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. (DOURADO, 2007, p. 923)

Assim como não pretendemos colocar a educação e a leitura como redentoras da sociedade, não condicionamos a presença do bibliotecário como garantia da efetivação do acesso à leitura em uma escola. Mas sua atuação focada na “sensibilização e a conquista dos estudantes” (CAMPELLO, 2010, p. 202) é um valioso diferencial para o processo a mediação e uso dos materiais distribuídos pelas políticas públicas. No informe nº 24/2019 sobre a entrega dos livros dos alunos do PNLD Literário, o documento pontua “que os livros são destinados aos alunos e professores e devem não compor o acervo da biblioteca.” (BRASIL, 2019d, s/p) e no informe nº 54/2019 explica a importância de não expor estes livros na biblioteca . A

partir disso concluímos que a ausência de profissionais capacitados no equipamento obriga o FNDE a orientar sobre o manuseio dos materiais durante a execução da distribuição.

Acreditamos, que além da importância de serem respeitadas as singularidades regionais e possibilitar a escolha das ações de aproximação do estudante da biblioteca e, conseqüentemente o acolhimento no setor, a presença de um profissional formado para organizar os diferentes materiais e mediar a construção do hábito de leitura podem ser diferenciais. A negligência da não inserção da obrigatoriedade dos profissionais neste espaço compõe o comodismo dos agentes formuladores das políticas públicas nesta celeuma, colaborando na manutenção da ausência do desenvolvimento da capacidade de ler o mundo.

No histórico do PNBE disponível no site do FNDE são apresentadas informações fazendo menção a uma suposta quantidade de alunos “atendidos” pelo Programa. No decorrer do texto, esta informação não está disponível por considerá-la falha e uma falha necessária para o neoliberalismo. No ano de 2006, por exemplo, consta a seguinte redação: "Ao todo, foram atendidos cerca de 13,5 milhões de alunos em 46.700 escolas."<sup>43</sup>, aqui discordamos sobre a quantidade de estudantes que acessaram os materiais, entendemos que o quantitativo posto como alunos atendidos correspondem, na verdade, ao quantitativo de matrículas no sistema que entraram na conta de multiplicação de coleções distribuídas para as escolas. Entretanto, isso não significa que cada estudante matriculado leu estes livros ou ainda acessou os materiais, afinal os

[...] problemas relacionados à leitura, superficialmente resolvidos a partir do momento em que os livros chegam às prateleiras das bibliotecas escolares, de forma que as ausências de iniciativas posteriores à entrega dos livros se tornam, aparentemente, inexistentes. (MARQUES, 2013, p. 42)

Assim, tendemos a discordar de uma afirmativa feita por Silveira (2014) - dissertação de Mestrado encontrada durante a busca na BDTD da CAPES -, para

---

<sup>43</sup> Mais informações em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico#:~:text=PNBE%201998%20%E2%80%93%20Acervo%20composto%20por,de%205%C2%AA%20a%208%C2%AA%20s%C3%A9rie.>>. 02 set. 2020.

autora “[...] é salutar o investimento em políticas públicas voltadas para a educação literária, desde a implantação à implementação”, (SILVEIRA, 2014, p. 148). A discordância parte da compreensão do cuidado ao tratar desta implementação, afinal a expressão trata de alcançar o objetivo proposto e isso não tem acontecido atendendo a um projeto de sociedade que para manutenção das desigualdades sociais ignora diversos indicadores mostrando a necessidade do planejamento de ações para uso dos materiais distribuídos pelo PNBE. Fato é que “Há um fracasso não declarado que envolve o PNBE e fica mascarado nas vultuosas cifras, no fomento do mercado editorial.” (MARQUES, 2013, p. 111). Neste sentido, Araújo (2014) conclui em sua pesquisa que

[...] se pode perceber que as ações do governo para a garantia do acesso à leitura e ao livro ocorrem, principalmente, por meio da aquisição e distribuição de livros didáticos e de obras diversas, para compor o acervo da biblioteca, com livros exclusivos para alunos e professores. Devido a isso, o uso desses materiais deve contemplar ações planejadas em consonância com as orientações propostas nessas políticas. (ARAÚJO, 2014, p. 155-156)

A distribuição de livros para as escolas não é a acesso dos estudantes ao livro e a leitura, porventura não é sequer garantia dos livros estarem nas bibliotecas escolares como temos exposto ao longo do texto com informação de diferentes estudos (PAIVA; BERENBLUM, 2009; BRASIL, 2008). A partir da pesquisa realizada por Araújo (2014), podemos inferir que o acervo disponibilizado pelo PNBE não tem sido efetivamente utilizado pelos estudantes, pois existem lacunas no que tange a ida dos estudantes as bibliotecas e há, também, o problema da ausência deste equipamento nas escolas mesmo com legislação pressionando os estados para universalização das bibliotecas escolares. No entanto, nas ações de publicidade o Governo apresenta uma situação “miraculosa e distante da maioria das escolas do Brasil” (MARQUES, 2013, p. 42), que sequer consegue apresentar os objetivos do programa concretamente, diante do quadro superficial de escolas e bibliotecas-modelo.

Não interessa ao Estado intervir (ainda que seja pressionando os estados e municípios) para a construção de bibliotecas escolares porque na disputa de forças ele se isenta de responsabilidades em atuar no âmago dos problemas em torno da

ausência de efetivação do acesso dos estudantes ao livro e à leitura atrás da distribuição de livros. Quando o informe nº 41/2020 do FNDE sobre a Escolha PNLD Literário 2020 traz que “À Secretaria de Educação compete apenas orientar as escolas sobre o processo de escolha do PNLD Literário 2020, garantindo a participação do professor na escolha do material mais adequado à realidade da escola [...]” (BRASIL, 2020, s/p) mostra como o Programa, quando lhe convém, designa papéis a outras instâncias públicas e lembra-os das atribuições em seus documentos.

Isto posto, cabe questionar a não utilização deste artifício para garantir que todas as escolas tenham bibliotecas com funcionários capacitados, por exemplo. Logo, as falas do Estado brasileiro sobre estar atuando para massificação do hábito de leitura é falaciosa. Observando a situação com mais cautela e ultrapassando a atuação da ideologia neoliberal no senso comum emerge a transferência de recursos públicos para iniciativa privada por meio dos editais de aquisição dos livros para subsequente distribuição.

Montuani (2013, p. 211) identificou “diferentes iniciativas da Rede de Ensino a fim de acolher o PNBE e ampliar suas ações para além do recebimento e armazenamento das obras, colocando os livros em contato permanente com seus potenciais leitores.”. O município criou o Núcleo de Alfabetização e Letramento que capta informações junto ao MEC, além das bibliotecas já apresentadas, houve a integração das obras literárias aos projetos de ensino, seleção de profissionais para atuarem nos equipamentos, formações contínuas desses profissionais apresentando um cenário “de integração das instâncias [...] a fim de sanar a falta de informação e instrução advinda do MEC.” (MONTUANI, 2013, p. 210), mas “a concretização de todos os elementos ou pilares citados é favorecida pelo aspecto do acompanhamento e intervenção das ações das escolas e de seus profissionais.” (MONTUANI, 2013, p. 214). Trazemos os resultados da autora para mostrar como é possível fazer a política pública que atualmente distribui livros didáticos alcançar o fim de ser orgânica nos espaços escolares.

A escola é um local que reproduz a desigualdade social e não um lugar de desigualdade social. Reafirmando para evidenciar o posicionamento construído no

desenvolvimento desta investigação: enquanto um dos instrumentos do Estado<sup>44</sup>. Desse modo, a escola é atingida pelos problemas estruturais da sociedade que culminam na desigualdade social. Esta ingressa no cotidiano escolar através de diferentes esferas como pela subjetividade das juventudes, pela relação entre os atores e, pela atuação do Estado que como discutimos aqui ao agir escolhe em prol dos interesses do mercado, realizando políticas públicas inadequadas para reprodução de conteúdos programáticos e manutenção da estrutura social desigual necessária ao capitalismo (DEVIDES, 2010). Então, a desigualdade que perpassa este local, a escola, ela acontece também ali, mas não apenas nas instituições escolares ou é criada neste espaço, precisamos reconhecer este fenômeno para compreender que as disfunções não são problemas da escola, mas do sistema educacional brasileiro entregue ao mercado financeiro.

Desta forma, o dito fracasso não é criado na escola, as frustrações ou ainda insucessos dos estudantes não são criados pela escola ou pelos seus atores - como a ideologia neoliberal tem repassado através do senso comum. O fracasso resulta do pacto do Estado com o mercado financeiro de modo a atuar falhando na resolução dos problemas existentes, criando as disfunções recorrentes - por isso, programadas - as quais exemplificamos sob à luz do PNBE. De maneira geral, elas inviabilizam a igualdade da oportunidade de uma educação de qualidade vislumbrando mudanças sociais, econômicas e políticas através do desenvolvimento da população. Reiteramos a negação do discurso salvacionista da leitura, mas afirmamos o potencial de mudança do “estar no mundo” através de uma aprendizagem com significado para estar no mundo e, para tanto, defendemos a importância da biblioteca escolar e das ações governamentais para manutenção (com acervo, profissionais capacitados e ações que promovam e estimulem o uso) deste equipamento.

Quando Silva E. (2003) fala sobre a elitização da leitura aponta aspectos construindo esta afirmação, evidenciando campos que o Estado poderia atuar para modificar esta realidade. Contudo, para o mercado é importante que a situação permaneça como está e no jogo de interesses do capital internacional, a partir das

---

<sup>44</sup> Em “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” (1974) Louis Althusser ao conceituar e distinguir os aparelhos repressivos do Estado daqueles considerados ideológicos coloca a escola neste último grupo e, como tal, alvo e local da luta de classes.

pressões de organismos internacionais - sem esquecer toda mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais em torno da construção da pauta. O governo brasileiro é obrigado a atuar e tem executado a tarefa com negligência. Em alguns momentos há avanços nas ações, como mostra o histórico do PNBE, mas nos apertos das crises do capital, são as políticas que, de alguma maneira, permitem o acesso à direitos é desmontada. Assim temos, a falta de investimento no PNBE desde 2014 e em paralelo assistimos o desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS) no horizonte deste (des)governo para poucos. Porém, observando que durante a crise de 2008, o PNBE ampliou sua abrangência, evidencia-se a escolha por parte dos governantes sobre a agenda/demanda a ser tratada como problemática durante os períodos de crise econômica.

Em consonância, os Planos e Programas implementados para o incentivo à leitura na educação básica no Brasil foram distribuídas em diferentes setores como Bibliotecas escolares e rurais, formação de mediadores para áreas rurais e distribuição de livros didáticos, segundo Araújo (2014), Silva S. (2015), Barroso F. (2015) e Mercês, Neves e Sales (2019). Contudo, mesmo com a quantidade de dinheiro investida na educação, e nos programas específicos para o incentivo à leitura, não há concretude e este “gasto sem retorno” é confortável para o neoliberalismo, por isso, o problema do acesso dos estudantes dentro das escolas é negligenciado. Concordamos com Montuani (2013, p. 215) “não há mais tempo para cruzar os braços e aceitar apenas uma das faces de uma política de leitura, que é a de distribuição de livros [...]” porque não resolve os problemas em torno do distanciamento dos estudantes oriundos de lares iletrados da prática de leitura.

Os livros chegam na escola, mas os estudantes não acessam, sequer conhecem o acervo disponível, por isso faz-se necessário pensar em estratégias que promovam o acesso aos materiais distribuídos pelo PNBE tendo em vista a prática de leitura de mundo pelo exercício da decodificação, interpretação, reinterpretação para “efetivação da criticidade (...) do aluno” (PEREIRA, 2012, p. 17), tendo em vista que a leitura “é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Deve ser significativo e propiciar uma maturidade ao leitor enquanto sujeito.” (DEVIDES, 2010, p. 144).



Por isso, defendemos nesta dissertação a responsabilização do Estado por não promover o acesso dos estudantes aos materiais distribuídos, práticas de leitura que superem a decodificação e a ausência de medidas efetivas para garantia da universalização da biblioteca escolar, afinal “embora ainda tão marginalizada de nosso sistema educacional, a biblioteca escolar tem funções fundamentais a desempenhar e que podem ser agrupadas em duas categorias – a educativa e a cultural” (FRAGOSO, 2002, p. 127). Isto posto, afirmamos que esta “falha” está relacionada ao neoliberalismo, pois [...]

No que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é (...) o mercado livre. Os programas e as várias formas de proteção destinadas aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. (AZEVEDO, 2004, p. 13)

A distribuição de acervo para as escolas é importante para manter na biblioteca uma gama de materiais atrativos para os estudantes realizarem leituras para além das obrigatórias da sala de aula. Esta prática de leitura colabora para a afirmação de sujeitos autônomos e críticos a partir do exercício das interpretações e dos diálogos entre as histórias narradas e o seu cotidiano. Por isso, a distribuição realizada outrora pelo PNBE e a atualmente pelo “novo PNLD” é de suma importância para a educação dos filhos da classe trabalhadora oriundos de lares que historicamente não têm a leitura como hábito como resultado a elitização da leitura (SILVA E. 2003; MAUÉS, 2002).

Isto posto, as falhas existem e a busca por soluções efetivas são negligenciadas. Os pontos de evidente contradição entre a criação de uma política para o desenvolvimento de habilidades e competências revelam que desde a sua concepção há pontos de “falhas programadas”, tratadas neste estudo como disfunções, pois o PNBE declara em seus objetivos o acesso ao livro que concretamente tem sido o acesso da escola a um vasto acervo e não o acesso dos estudantes da educação básica. Como demonstra a avaliação do Programa

De modo geral, as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados que nada têm de atrativo, além de afirmar a idéia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do estudante, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos, de livros doados, de obras sem atrativo para o público das escolas de ensino fundamental. [...] Em muitas bibliotecas não há catalogação do acervo, implicando desconhecimento quantitativo ou qualitativo das obras, por parte da comunidade escolar. O máximo que se verificou foi, em algumas, funcionários responsáveis pelo espaço que detinham algum conhecimento sobre os tipos de materiais integrantes do acervo. Muitas se confundiam com depósitos de livros, que se amontoavam sem qualquer organização, e muitas vezes ainda nas embalagens originais. Outras se reduziam a armariotecas, forma de guardar os acervos chaveando-os, quase sempre indisponíveis. (BRASIL, 2008b, p. 125).

Considerando a série de problemáticas em torno da biblioteca escolar, a Lei das Bibliotecas - nº 12.222/2010 - dispôs sobre a universalização deste equipamento nas instituições de ensino, obrigando-as a ter no mínimo um título para cada aluno. De acordo com Silva S. (2015, p.224) “[...] as atribuições da lei que institui a obrigatoriedade das bibliotecas escolares no Brasil têm um valor para além do que seria óbvio, já que a prática da leitura é inegavelmente essencial para a aquisição do conhecimento.”. A falha programada pode ser percebida na Lei da biblioteca não apenas por estar direcionada ao acervo das bibliotecas - assim como o PNBE e o “novo PNLD” - mas, segundo Campello *et al* (2016, p. 54-55)

[...] a Lei não assume o conceito de biblioteca escolar aceito pela comunidade acadêmica e pelas organizações que se preocupam com o caráter educativo da biblioteca como espaço de aprendizagem. Deixa de revelar a riqueza do conhecimento biblioteconômico em relação à biblioteca escolar e suas especificidades e ignora o avanço das pesquisas já existentes sobre o tema, bem como as diretrizes de instituições como a Unesco, a IFLA e, no Brasil, o Conselho Federal de Biblioteconomia.

Para alcançar o objetivo proposto pela Lei da Biblioteca, as escolas que não têm em sua estrutura o espaço da biblioteca deve criá-lo e estes espaços devem ter acervo de no mínimo um título por estudante - em consonância a Resolução nº 199<sup>45</sup>, emitida

---

<sup>45</sup> A Resolução normatiza a estrutura para funcionamento das bibliotecas. Disponível em: <<http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1313>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

pelo Conselho Federal de Biblioteconomia. Além disso, “Os sistemas de ensino são responsáveis pela ampliação desse acervo conforme sua realidade, bem como pelas diretrizes de manutenção, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares” (CAMPELLO *et al*, 2016, p. 40). Todavia, seguem os autores “essa responsabilidade é pouco clara, não se prevendo recursos e nem punições em caso de seu não cumprimento” (CAMPELLO *et al*, 2016, p. 55).

Porém, além de uma lei federal pressionando para obrigatoriedade, faz-se necessário que estados e municípios gozando da sua autonomia assegurada pelo Artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9.394/1996 ajam em prol da universalização das bibliotecas nas escolas onde exercem governança e, amparados no mesmo Artigo, criem estratégias e incentive às escolas a executarem projetos e/ou ações dialogando com os materiais distribuídos pelo MEC para que os estudantes efetivamente acessem os materiais. Assim, concordamos com Silva S. (2015) ao propor

[...] a divulgação vigorosa do PNBE entre os professores por meio das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação, incluindo-se também as gestões e as coordenações escolares, pois, a ampliação da divulgação poderia propiciar um engajamento maior em torno dos objetivos de formação de leitores, nessa etapa de ensino, como também a eficácia na política pública de fomento à leitura, evitando que os acervos fiquem trancados em armários, almoxarifados ou na sala da gestão por desconhecimento ou para não danificar nas mãos dos pequeninos. (SILVA S., 2015, p. 240)

Em 2005 no histórico do FNDE foi enfatizado uma ampliação do acervo da biblioteca escolar e universalização para cada etapa de ensino. Aqui questionamos: que universalização é esta a ser valorizada?, afinal a universalização da chegada de acervo à todas as escolas do ensino fundamental não deve ser comemorada nem como chegada destes materiais às bibliotecas uma vez que no ano seguinte (2006) apenas 25% das escolas possuíam este equipamento (GARCEZ, 2007). Conseqüentemente, esta universalização também não é do efetivo acesso dos estudantes aos materiais distribuídos pelo programa.

No histórico do PNBE (FNDE, 2020<sup>46</sup>) exaltam a universalização do atendimento através da distribuição de livro para determinada quantidade de escolas, mas, se o Programa se propôs a incentivar o acesso ao livro, a celebração deveria resultar do acesso estudante ao livro e não da escola ao livro. Esta “comemoração” carrega dois aspectos neoliberais: a intervenção mínima do Estado nas demandas sociais e a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Como apresentamos anteriormente, o Neoliberalismo tem como fundamento a crítica a intervenção do estado na sociedade colocando o mercado como regulador (AZEVEDO, 2004; VALIM, 2018), porém neste festejo sobre a universalização do atendimento, evidencia-se o êxito na compra dos materiais junto à iniciativa privada.

Neste sentido, ao leitor despercebido pode soar como universalização das bibliotecas com o acervo do programa e até massificação do acesso à leitura a partir do Programa, mas as duas hipóteses destoam da realidade afinal no Anuário da educação básica 86,9% das escolas do Ensino Médio têm bibliotecas ou salas de leitura (INEP, 2020). E embora seja contemporâneo o debate sobre todas as escolas terem bibliotecas, o Decreto nº 9.099/2017 não menciona nada a respeito desta demanda.

Contudo, a Lei da biblioteca está longe de alcançar seu intuito, a vista disso, as Deputadas Federais Laura Carneiro-PMDB e Carmen Zanotto-PPS propuseram o Projeto de Lei nº 9.484/18<sup>47</sup> que pretende estabelecer o ano de 2024 como prazo para universalização das bibliotecas escolares - conforme o PNE -, propõe órgãos responsáveis fiscalizar e por punir as instituições que não cumpram o prazo, cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) e torna obrigatória a contratação de bibliotecários ou agentes de leitura capacitados para trabalharem neste equipamento. Atualmente este projeto está em tramitação no Senado após aprovação

---

<sup>46</sup> Mais informação em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico#:~:text=PNBE%201998%20%E2%80%93%20Acervo%20composto%20por,de%205%C2%AA%20a%208%C2%AA%20s%C3%A9rie>>. Acesso em: set. 2020.

<sup>47</sup> Mais informações em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=4ACFC7172BD015533B776B950834067D.proposicoesWebExterno1?codteor=1639337&filename=Tramitacao-PL+9484/2018](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4ACFC7172BD015533B776B950834067D.proposicoesWebExterno1?codteor=1639337&filename=Tramitacao-PL+9484/2018)>. Acesso em: 12 jun. 2020

da redação final na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara de Deputados, em outubro de 2019<sup>48</sup>.

Há, também, o Projeto de Lei nº 4401/20, cujo intuito é ampliar o prazo da Lei da Biblioteca até 2022. Em entrevista à Agência Câmara de Notícias<sup>49</sup>, o Projeto utiliza como argumento a crise econômica que afeta o país desde 2018 e a pandemia do coronavírus em 2020. Todavia, entendemos que tal argumentação não é sólida, pois, foram houveram dez anos para mudança, para a universalização das bibliotecas escolares, no ano de criação da Lei, 72,4% das escolas do Ensino Médio Regular (INEP, 2010), mas, ao longo de nove anos, nem a 90% das escolas (INEP, 2020) que atendem a este público contam com o equipamento. Logo, não foram os últimos três anos do prazo decretado pela Lei das Bibliotecas os empecilhos para a universalização, mas a omissão do Estado em cobrar dos municípios e dos governos estaduais ou em fiscalizar a implementação da Lei.

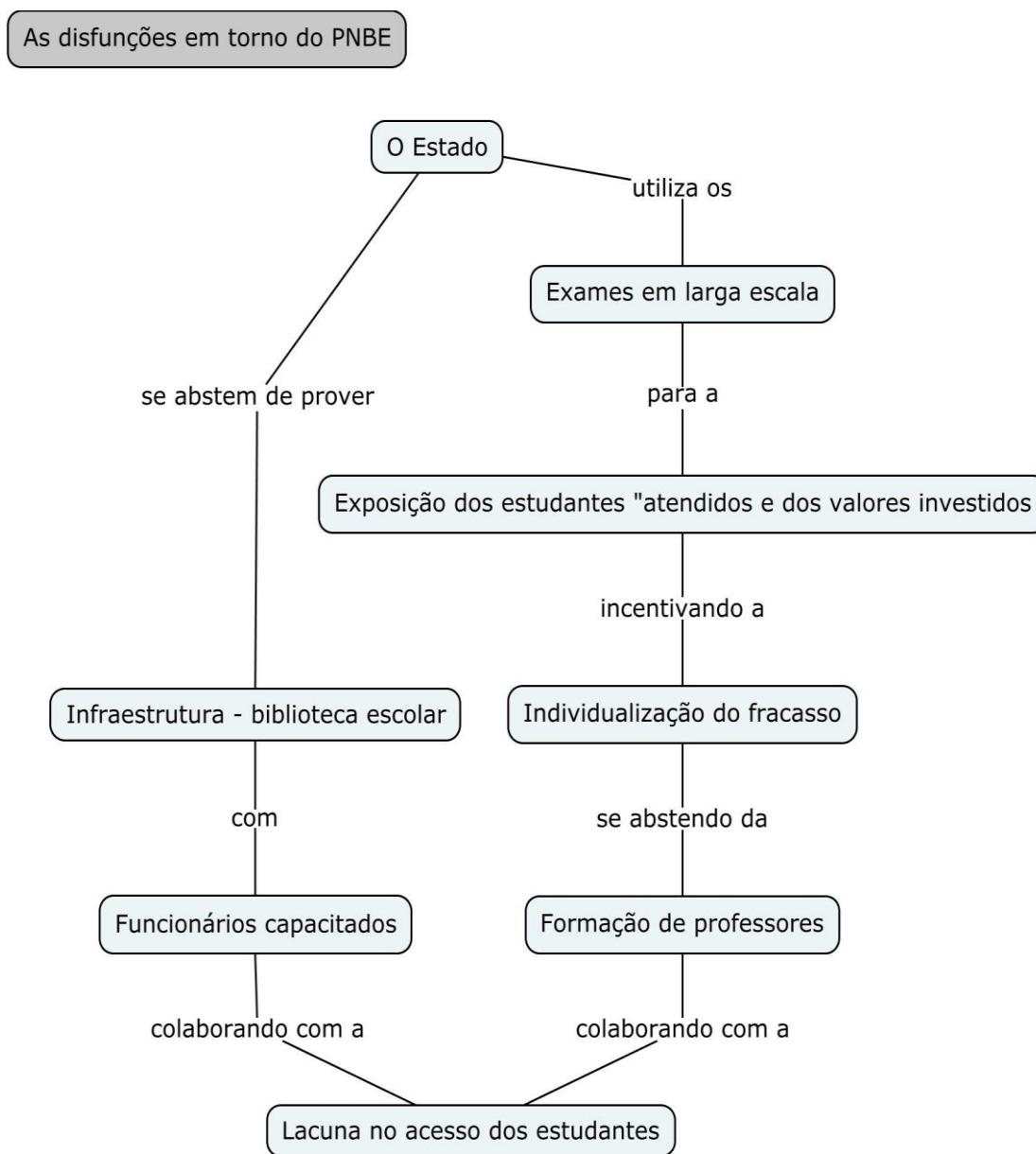
De maneira geral, segundo Azevedo (2004) o neoliberalismo não se opõe ao Estado garantir que todos acessem a educação básica, mas fala na transferência de responsabilidade com a iniciativa privada. Para tanto cria uma falácia afirmando que assim as famílias poderiam escolher o tipo de educação dos seus filhos, mas, na prática isso retira o monopólio estatal da área - não devemos perder de vista que os neoliberais defendem a privatização, para eles “Setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados” (HARVEY, 2014, p. 76). Considerando as informações observadas, apresentamos a seguir um mapa conceitual sintetizando os objetivos desta investigação.

---

<sup>48</sup>Conforme as informações de andamento disponíveis em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

<sup>49</sup> Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/692429-projeto-adia-para-2022-prazo-para-toda-escola-ter-uma-biblioteca/>>. Acesso em: jan. 2021.

**Figura 3:** As ressonâncias do neoliberalismo identificadas no extinto PNBE.



Fonte: elaboração própria.

Saviani (2008, p. 67) afirma “em política o objetivo é vencer e não convencer” concordamos e quando trazemos a necessidade dos atores da escola se unirem para a serviço da formação de qualidade do educando – completar com a vitória do Fundeb em 2020 é um exemplo que vencemos, mas não convencemos a elite e a massa que reproduz senso comum continua vendo a educação pública como gasto desnecessário, o estado continua querendo meter a mão em nossos recursos (botar o que o coiso queria fazer de renda brasil). Eles não acreditam que podemos formar cidadãos críticos e autônomos, mas não precisamos convencê-los apenas a atuar para

formação de estudantes combativos como aqueles que ocuparam as escolas em 2016, os que estiveram nas jornadas de junho de 2013.

Neste sentido, considerando a natureza pública da política social (AZEVEDO, 2004), a sociedade não deve deixar de vislumbrar a responsabilidade do Estado para garantia deste direito, cobrando a centralidade de políticas públicas educacionais a serem efetivas no que tange à qualidade da educação oferecida, principalmente na rede pública.

A ausência de bibliotecas escolares foi tão naturalizada ao longo dos anos de atuação do PNBE que, estudando o histórico do Programa no *site* do Ministério da Educação, sempre se referem aos livros distribuídos às escolas e não as bibliotecas das escolas ou ainda as escolas que têm bibliotecas escolares. Reconhecemos que esta última possibilidade é problemática pois restringiria ainda mais a possibilidade de acesso considerando que a biblioteca ainda não é uma realidade universal nas escolas da rede pública. Com exceção da frente ação “Biblioteca escolar” em 2003, mas que mesmo tendo este nome, conforme o supracitado documento aponta a distribuição para as escolas com maiores públicos e não as maiores bibliotecas escolares.

Entendemos que é fundamental aos graduandos nas diversas licenciaturas o conhecimento acerca da formulação das políticas públicas, da biblioteca escolar e o papel central delas na sociedade ainda durante a graduação. Por este ângulo concordamos com Araújo (2014) ao afirmar que os cursos de licenciatura devem estudar as políticas públicas, para formar professores que compreendam o funcionamento da “coisa pública”. Fazemos este apontamento vislumbrando a utilização dos materiais como uma insurgência diante da negligência institucional, consolidando um corpo de atores da educação básica engajado na luta por melhores condições para educação.

Ao apontar a ausência de formação de professores, exames em larga escala, exposição do montante de dinheiro e de números declarados como estudantes atendidos, individualização do fracasso, ausência de infraestrutura, *déficit* no quadro de funcionários capacitados, lacuna no acesso dos estudantes aos materiais disponibilizados inferimos sobre um ciclo de falhas que perduram como se a existência do Programa não fosse afetada por tais intercorrências de modo a aparentar que nada

pode ser feito para solucionar esses entraves. Esta problematização cabe ao “novo PNLD” também, como foi dito, pois a reformulação da política pública persiste com ressonâncias do neoliberalismo através da omissão do Estado em resolver o problema público do distanciamento dos filhos da classe trabalhadora da leitura. Esta afirmação parte do pressuposto que nenhuma das disfunções do extinto PNBE apresentadas nesta dissertação foram mencionadas como indicativo de possível resolução.



## 6. CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as ressonâncias do neoliberalismo no extinto PNBE e no “novo PNLD”, enquanto políticas públicas educacionais de incentivo à leitura na educação básica cujas atuações perpassam pelas bibliotecas escolares. Neste sentido, organizamos a escrita para argumentar como o Estado opta por se omitir de resolver o problema da ausência de formação de leitores autônomos e críticos durante a educação básica. Os objetivos específicos foram apresentados em distintos capítulos.

É necessário destacar que mudanças foram realizadas em relação ao anteprojeto apresentado na seleção do Programa devido à situação emergencial de saúde internacional causada pelo Coronavírus. Neste sentido, a pesquisa aconteceu a partir de leituras e dos estudos realizados por outros pesquisadores abordando iniciativas municipais e estaduais que utilizam o acervo do PNBE, evidenciando que atores institucionais de outras instâncias governamentais podem atuar na lacuna da efetivação do incentivo à leitura. Estes estudos foram contundentes afirmando que a distribuição de livros para as escolas não resolve o problema em torno da leitura na educação básica

A política é uma prática social permeada por relações de força, por isso, em tempos de predomínio neoliberal o Estado atua nas políticas sociais a partir dos interesses das elites econômicas e organismos internacionais. Estes dois atores protagonizam o jogo político argumentando dissimuladamente como defensores da classe trabalhadora. Isto posto, durante o desenvolvimento da discussão sobre os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais estudadas percebemos que embora seja apontada como política para incentivo, acesso e fomento à leitura, o PNBE foi uma política de distribuição de livros para as escolas e, por isso, reescrevemos o objetivo pela inquietude resultante da investigação.

Esta pesquisa, como resultado das leituras realizadas para dar conta dos objetivos, identificou alguns problemas que podem ser lidos como falhas pontuais, mas não são devido a recorrência e omissão do Estado para resolução, por isso, chamamos-as aqui de disfunções. Evidenciamos ausência de formação de

professores, exames em larga escala, individualização do fracasso, ausência de infraestrutura, exposição dos valores investidos acompanhados de afirmações sobre “quantidade de estudantes atendidos”, *déficit* no quadro de funcionários capacitados, lacuna no acesso dos estudantes aos materiais disponibilizados como estas disfunções.

No decorrer da pesquisa houveram alguns entraves na construção do referencial teórico. O anteprojeto submetido na seleção falava em neoliberalismo, mas durante as leituras realizadas sobre a categoria houve a preocupação ao encontrar trabalhos falando sobre não estarmos mais no neoliberalismo (mencionavam pós-neoliberalismo e ultra-neoliberalismo, por exemplo). Admitimos preferir continuar com neoliberalismo por não nos propormos a falar sobre o modelo vigente, nem fazer uma análise de conjuntura sobre economia, política e socioeconomia. No processo de confusão e dúvidas sobre como seguir, a orientação foi fundamental para retomada do eixo, em busca da proposta inicial.

Outro embaraço foi a necessidade de mudar objetivos e metodologia por causa da pandemia de COVID-19, logo após superar as dúvidas apontadas no parágrafo anterior. Como apresentado no segundo capítulo, a princípio acreditamos ser algo temporário e demoramos um pouco até reorganizar novos objetivos para seguir a pesquisa sem estar em contato com o objeto de pesquisa no seu ambiente natural, neste caso, sem estar na escola que havia dialogado no ano anterior para ser o *lócus* da pesquisa. Foi um desafio particular acreditar na pesquisa sem o campo. Este problema só foi sanado após a qualificação, quando os membros da banca falaram que era viável manter o que estava em andamento sem ir a campo. É necessário destacar, também, estarmos cientes da necessidade de aprofundarmos a discussão sobre bibliotecas escolares. Esse debate ainda será tema de novos artigos e de pesquisas futuras a serem desenvolvidos a partir dos pontos tratados nesta dissertação.

Durante as leituras para construção desta dissertação, algumas discussões surgiram, mas não foram realizadas para manter o foco e a cadência do texto como governança, as parcerias público-privada (nas quais o Estado majoritariamente, responsabiliza pelos riscos e a iniciativa privada se apropria dos lucros), o repasse de dinheiro público para iniciativa privada, neoconservadorismo e o nacionalismo -

inclusive concordamos com Harvey (2014) que os dois últimos outrora pareceriam ser soluções para o neoliberalismo, mas têm dado indícios de ser outro problema. Estes pontos podem ser desenvolvidos em futuros estudos tendo em vista os acontecimentos na conjuntura econômica e política, inclusive os desdobramentos da ascensão do neoconservadorismo disfarçado de nacionalismo.

Outro ponto que não entrou aqui, mas cabe a futuros estudos é o advento do neoliberalismo pedagógico. Assim como a disputa sobre o termo qualidade considerando a deturpação do neoliberalismo sobre esta premissa para educação. A pesquisa na BDTD da CAPES mostrou a necessidade de um estudo aprofundado com objetivo de categorizar as pesquisas realizadas sobre o PNBE e isto está além da análise da frequência de algumas palavras-chave, perpassa a compreensão sobre as categorias apresentadas pelos pesquisadores.

Sabendo da centralidade da educação, devido a sua função social, os movimentos/organismos/atores dos detentores de poder econômico e político acontecem na interferência da eficiência e na constante transferência da responsabilidade para iniciativa privada e precisamos estar atentos aos movimentos de sucateamento que cooperam para o sucateamento da rede pública tornando mais atrativas as escolas da rede privada. A negligência para a efetivação do incentivo à leitura desenha a importância social e política da leitura, porque se o cumprimento deste dever do Estado fosse algo que não fizesse diferença para os poderosos não haveria tamanha interferência disfarçada de omissão. A leitura é uma habilidade e competência com uso social – tendo potencial político e econômico - e a ausência da concretude deste direito é um problema social cuja origem está nas desigualdades necessárias para o capitalismo manter a sua taxa de lucro em curva ascendente.

Novamente, não é o intuito desta pesquisa colocar a prática de leitura como a 'super heroína' capaz de resolver todos os problemas da sociedade. Aqui, pautamos a leitura como um direito social com potencialidade de formar cidadãos que leiam o mundo, na concepção de Paulo Freire. Inferimos sobre esta necessidade pois a prática de leitura de mundo possibilita que possamos observar como o neoliberalismo atua nas políticas públicas, como esta desarticulação tem se apresentado frequentemente em diversos setores da sociedade e, como os desmontes dos direitos sociais têm acontecido sem a falseta utilizada pelos neoliberais ao longo dos anos.

É salutar evidenciar a importância de políticas públicas de acesso ao livro. Afirmamos isto para não deixar dúvidas sobre o posicionamento deste texto. As críticas são feitas considerando o caráter político/proposital das disfunções do extinto PNBE. Ainda assim, celebramos a possibilidade dos estudantes leitores acessarem os materiais, dos professores que almejam utilizar outros recursos para além do livro didático poderem usar os materiais distribuídos pelo Programa durante seus dezessete anos de atuação. Destacamos, também, a utilização dos materiais por pesquisadores, cujos lócus das pesquisas foram e são as escolas, para atividades de formação de professores e oficinas com os estudantes, como predominou entre os resultados do levantamento realizado no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES.

Retornando à Pesquisa Retratos da Leitura, desde a penúltima edição (2016) questiona-se aos leitores<sup>50</sup> entrevistados a razão para terem lido mais e ausência de bibliotecas por perto figura entre os motivos mais mencionados após a ausência de tempo, de desejo de ler mais e preferência por outras atividades; evidenciando que entre para além dos fatores pessoais a biblioteca é o primeiro fator institucional afetando o quantitativo de livros lidos pelos leitores. Assim, a biblioteca tem papel fundamental no exercício da prática de leitura. A vista disso, as bibliotecas escolares compõem o escopo desta investigação, buscando evidenciar como o neoliberalismo afeta a política pública que assiste-a relacionando aspectos do contexto escolar que, *a priori*, parecem isolados e desconectados entre si.

Durante os anos de atuação, o Programa distribuiu livros para escolas, para os lares dos estudantes e para os municípios e as periferias através das distintas ações implementadas e apresentadas no segundo capítulo desta dissertação. Isto evidencia que o governo sabe onde estão os problemas e como agir para sanar, afinal a diversificação de ações requer conhecimento sobre a demanda, neste caso sobre os problemas em torno do incentivo à leitura. Entretanto, assim como as disfunções foram percebidas no que tange a ação na escola, é coerente afirmar que colocar os livros nas casas, nos municípios e periferias não atinge a origem do problema de maneira eficaz pois o público que recebe não têm o interesse despertado para esta prática.

---

<sup>50</sup>Importante destacar este recorte, pois se a pergunta fosse direcionada a todos os entrevistados que compuseram a amostra da pesquisa o resultado seria modificado, afinal outras perguntas realizadas aos leitores e não leitores mostram variações nos motivos.

Esta afirmação parte da experiência pessoal de recordar um final de ano letivo que fui passar as férias com familiares e os primos da rede estadual tinham estes livros guardados, porém não leram nas férias. Os livros recebidos foram descartados, mas um sobreviveu em uma estante na casa de uma tia; encontrei-o em 2016 escrevendo o trabalho de conclusão de curso da graduação ao pedir para pegar ele foi dado com o seguinte comentário: “isso está aí há anos, se você gosta pode levar”. Trata-se de uma obra da Larissa Lajolo citada ao longo deste texto “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”.

Este relato quebrando a impessoalidade requerida nas normas acadêmicas, retrata o quanto estas ações desconectadas do incentivo à leitura dentro das escolas não convertem-se em efeitos reais para a sociedade e colabora para o Estado afirmar que investiu determinada quantidade de dinheiro público em ações para “sanar” o problema do analfabetismo outrora, contemporaneamente apresentado como analfabetismo funcional pois “um fio da meada” para resolver o problema não é realizado. Dito de outra maneira, ao invés de encarar o problema com a radicalidade que detém, a partir do que o país se compromete a fazer nos Documentos Oficiais, os governos têm atuado de maneira errônea com a intenção de minimizar as oportunidades de uma educação de qualidade para toda a população.

A principal política do livro atualmente é o PNLD e este se propõe a distribuir livros para as escolas sem efetivamente realizar a democratização da leitura ou incentivo à formação de leitores, através do PNLD Literário. Desse modo, é necessário observar se a ineficácia do Estado ignorada durante a atuação do PNBE permanecerá escondida atrás do discurso do montante de dinheiro investido no PNLD Literário. Assim, propositalmente, repetimos no decorrer desta dissertação sobre a distribuição de livros pelo PNBE não alterar o cenário dos estudantes oriundos de lares iletrados; a repetição é por entendermos a ausência de efetividade como um projeto político.

Em decorrência, enquanto professora da educação básica, é possível inferir que o acervo disponibilizado incentiva os demais integrantes do corpo docente a fazerem o mesmo como um compromisso com os estudantes. As disfunções existem e funcionam como reguladores da sociedade, por isso, toda a sociedade deve estar atenta a estas “falhas programadas” que contribuem para formação deficitária dos estudantes. De maneira geral, são situações “do cotidiano escolar” cuja aparência e

origem não são associadas ao Estado e esta pesquisa se propõe a mostrar como há um ciclo em torno destes problemas que corroboram para uma formação deficitária para os estudantes da rede pública.

O neoliberalismo propaga uma falsa ideia sobre a necessidade do Estado não intervir pois o mercado igualaria as condições de todos. Contudo, em uma sociedade desigual que fundamenta-se em desigualdades estruturais - como o racismo, a misoginia, a lgbtfobia, o feminicídio - todos que não correspondem ao padrão homem branco hetero e cisgênero de alguma maneira são tidos como inferiores. Todavia, são os filhos da classe trabalhadora as maiores vítimas neste contexto neoliberal, pois o Estado ao se omitir de garantir seus direitos lhe nega condições de, por exemplo, buscar melhoria da sua condição financeira.

Isto reverbera na criação e manutenção das desigualdades escolares, especificamente, pela negação da possibilidade de acessarem um sistema de educação que propicie a sua autonomia para ler o mundo e a sua construção de conhecimentos para futuramente estar no mercado de trabalho almejando distintos postos. As desigualdades escolares restringem aqueles cujos pais não podem pagar para estarem na rede privada de ensino ao subemprego, aos setores terceirizados, insalubres e de cuidado como historicamente acontecem com os não-brancos neste país.

Diante deste cenário precisamos, enquanto educadores, compreender a nossa atuação de maneira política. Entendendo como funcionam as políticas educacionais, conversando com os pares e nos empenhando em formar sujeitos autônomos, ainda que isso não se transforme em ascensão financeira. Isso sem perder de vista o dever do Estado de não limitar-se à distribuição de materiais, mas orientar as instituições de ensino e seus atores para utilização do material como parte da execução das políticas públicas de fomento à leitura.

Sem ações em *prol* da preparação dos atores para mediar o acesso dos estudantes aos materiais distribuídos pelos programas eles ficam em desuso, mantendo parte da população afastada do hábito de leitura, do exercício autônomo e crítico deste hábito que só é adquirido através da prática de leitura, interpretação e discussão. Mas, diante da inoperância do Estado em resolver as disfunções, propomos

à equipe escolar a idealização e realização de atividades como estratégias para que os estudantes acessem o acervo adquirido e distribuído pelo poder público.

Deve ser acrescido nesta discussão a ênfase do Estado na quantidade de escolas atendidas e de estudantes atendidos, devido a frequência que são mencionados no histórico do Programa desconsiderando as disfunções que impedem a concretização do atendimento. Vivenciamos a mentira do Estado ao dizer que tem promovido o acesso dos estudantes à leitura ao apontar estes números e o montante de dinheiro investido. Pontuamos tal ação como falseabilidade da informação no que tange a apontar o que tem sido feito, sem a real concretização do objetivo da política pública. O problema público da formação de leitores no Brasil, é cercado pela negligência à efetivação deste direito social, conforme desenvolvemos ao longo da dissertação.

Ao analisar os fatos destacando aqueles que são regulares, esta pesquisa elencou algumas disfunções encontradas no PNBE, mas é necessário relacionar os fatores micros observados dentro das escolas com os conjunturais (macros) e isto fica no horizonte, dialogando agora com o PNLD. Cabe também, trazer à tona o aspecto da comunicação entre o MEC e as escolas, algo apontado por Barroso F. (2015) e Marques (2013), porém, sem ir à escola não conseguimos aprofundar mais o argumento nesta dissertação. À vista disso, vislumbramos em futuras investigações como as diretrizes neoliberais interferem na qualidade da execução do PNLD Literário, inclusive modificando a concepção de qualidade educacional nas últimas décadas, acompanhando se haverá mudanças nos aspectos apontados nesta pesquisa como disfunções.

Concluimos este trabalho defendendo a responsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais (afirmamos este por ser o eixo do objeto desta investigação, sem negligenciar a necessidade da garantia dos direitos políticos e civis, pois acreditamos e defendemos também). Nestas circunstâncias sabemos que as políticas públicas não são radicais para atingir as origens dos problemas sociais e melhorarmos estruturalmente as condições de vida de toda a população, então propomos ações para movimentação em torno do jogo político e através de estratégias para desenvolver a autonomia e criticidade dos estudantes da rede pública negligenciados por um Estado que finge atuar com eficácia.

## REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, M. F. O que dizem os especialistas sobre o ensino e a formação do leitor no contexto escolar. In: **A formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura** / Organizadores, Mônica Farias Abu-El-Haj ... [et al.]. – Teresina: EDUFPI, 2013.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018**: Resultados Preliminares. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 15 out. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/marli-andre>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. André, M. (org.). Campinas: Papirus, 2012.

AZEVEDO, J. M L. de. **A educação como política pública**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, M. da C. R. de. **Políticas públicas nacionais de fomento à leitura: contexto histórico, contexto educacional**. 2014. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22893/1/MariaDaConceicaoRegoDeAraujo\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22893/1/MariaDaConceicaoRegoDeAraujo_DISSERT.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2020.

ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Boletim Informativo e Bibliográfico em Ciências Sociais**, n. 39, p. 3-40, 1995. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50763949/Arretche\\_1996\\_BIB.pdf?1481112083=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEMERGENCIA\\_E\\_DESENVOLVIMENTO\\_DO\\_WELFARE.pdf&Expires=1611528692&Signature=ad6r4nhfxFuUftLI2u595HqJdbA6CSawrD68Jg1Q0w6eVOPp5X-5jVyCzrAkk9UE-FKhlpJCFsormp8XyVqcz3F85geh9AltRfc4UhmPplpqYA6eXjAlj25NliwlbcgflVf2UUuOUNDcyEh82ysmlldE72bMWXlebQQJajD-O3IHztTfuJ7EfJS7ofhuSeMCFsRAA5bUpJ-MXb86r6VcOcvQDht-IY8V1nh83uLqxi-Z1XPqfzC5RJKqCVaqDkHYGZBuFHPWlcp0z1hd27derKM9GHFidTcObf16rgViYS94bDV~BQ~tWOccFudzTNJsqUttbCajNtcmiEHDONVnJg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50763949/Arretche_1996_BIB.pdf?1481112083=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEMERGENCIA_E_DESENVOLVIMENTO_DO_WELFARE.pdf&Expires=1611528692&Signature=ad6r4nhfxFuUftLI2u595HqJdbA6CSawrD68Jg1Q0w6eVOPp5X-5jVyCzrAkk9UE-FKhlpJCFsormp8XyVqcz3F85geh9AltRfc4UhmPplpqYA6eXjAlj25NliwlbcgflVf2UUuOUNDcyEh82ysmlldE72bMWXlebQQJajD-O3IHztTfuJ7EfJS7ofhuSeMCFsRAA5bUpJ-MXb86r6VcOcvQDht-IY8V1nh83uLqxi-Z1XPqfzC5RJKqCVaqDkHYGZBuFHPWlcp0z1hd27derKM9GHFidTcObf16rgViYS94bDV~BQ~tWOccFudzTNJsqUttbCajNtcmiEHDONVnJg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)>. Acesso em: 30 dez. 2020.



BARROSO, F. C. da S. **O uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Humaitá/AM**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BARROSO, J. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis. 2002.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível: <[http://download.inep.gov.br/aAcoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/aAcoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.084** de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htmimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htmimpressao.htm)>. Acesso em 19 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.099** de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso: 20 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.930** de 23 de julho de 2019. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm#:~:text=%E2%80%9CArt.,da%20Cidadania%20e%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Os%20repres%20de,uma%20recondu%C3%A7%C3%A3o%20por%20igual%20per%C3%ADodo.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm#:~:text=%E2%80%9CArt.,da%20Cidadania%20e%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Os%20repres%20de,uma%20recondu%C3%A7%C3%A3o%20por%20igual%20per%C3%ADodo.>)>. Acesso em: 13 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Informe nº 20/2018 – COARE/FNDE. **Atualização da Adesão ao PNLD**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Informe nº 54/2019 – COARE/FNDE. **Destinação das obras literárias**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Informe nº 05/2019 – COARE/FNDE. **Encomenda PNLD Literário – Ensino Médio**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Informe nº 24/2019 – COARE/FNDE. **Entrega dos livros dos alunos do PNLD Literário**. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Informe 41/2020 – COARE/FNDE. **Escolha PNLD Literário 2020**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Módulo Programas do Livro-PLi / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

\_\_\_\_\_. Informe nº 19/2018 – COARE/FNDE. **Nova legislação do PNLD**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-bibliotecada-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-bibliotecada-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CAMPELLO, B. S et al. A universalização de bibliotecas nas escolas: reflexos da Lei 12.244. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.10, n.2, p.39-58, ago. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/13609>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. B. S. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/967>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. B. S et al. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123>>. Acesso em: 13 jan. 2020

CARLETO, E. A. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha**. 2014. 408 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13681/1/LiteraturaInfantilExperiencia.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARVALHO, A. M. de. Políticas sociais: afinal do que se trata? Agenda Social. **Revista do PPGPS**. UENF. Campos dos Goytacazes, v.1 , n.3, set-dez/2007, p. 73-86. Disponível em:

<[http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda\\_Social\\_5075\\_1204236093.pdf](http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_5075_1204236093.pdf)>.

Acesso em: 12 dez. 2019.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 2, p. 36-63, 2005. Ano 2. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180664452005000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180664452005000100003&script=sci_arttext)>

Acesso em: 14 mar. 2018.

CRUZ NETO, O. da. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

CUNHA, C. G. s. da. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento**. Edição n. 12, dez. 2018. p. 27-57.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

DEVIDES, M. M. A LEITURA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM A RELAÇÃO PARADOXAL. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**. ANO VIII Nº 14 JUL./DEZ. 2010.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Pablo A. A. Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **RAP - Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 1, p. 119-145, jan./fev. 2001. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000135&pid=S0104-026X200400010000400018&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000135&pid=S0104-026X200400010000400018&lng=en)>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FARENZENA, N. Assistência da união na educação básica: referenciais de políticas de gestão em foco. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 51-67, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56542>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. dos. Políticas Públicas Educacionais: Apontamento sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v. 1, nº 11, 2014, p. 146-159.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola. **Revista ACB**, Brasília, 7.1. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>>. Acesso em: 01 jan. de 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. GENTILI A. A. P, SILVA T. T. da S. (organizadores). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARCEZ, E. F. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.12, n.1, p.27-41, jan./jun., 2007. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GENTILI, P. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Pablo A. A. Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_, P. **Poder económico, ideologia y educación** -un estudio sobre los empresarios y la discriminación educativa em la Argentina de los años 90. [dissertação de mestrado] Buenos Aires: Flacso, 1993.

\_\_\_\_\_, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás T. da & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HEINSFIELD, B. D; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100563](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100563)>. Acesso: 20 nov. 2019.

HÖLFING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XXI, Nº. 54, p. 30-41. Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Tradução de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf) Acesso em: 01 jan. 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional – Inaf:** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2016. Disponível em:<[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais\\_2016\\_Letramento\\_e\\_Mundo\\_do\\_Trabalho.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Indicador de alfabetismo funcional – Inaf BRASIL**

**2011**: principais resultados. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2011.

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>>.

Acesso em: 17 nov. 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 2 ed. 2007.

Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/retratos-leitura-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 3 ed. 2011.

Disponível em:

<[http://prolivro.org.br/home/images/relatorios\\_boletins/3\\_ed\\_pesquisa\\_retratos\\_leitura\\_IPL.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf)>. Acesso em: 30 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 4 ed. 2016.

Disponível em:

<[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. 2020.

Disponível em:

<[https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 2008.

LHAMA, P. G. Análise das disfunções e benefícios que ocorrem na implantação e uso de modelos de referência no PDP. 2013. 156 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo- SP: Ática, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, M. J. D. V. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13931>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARTINS, C. W. S. **Há uma luta de classes nos livros: política cultural para a democratização do livro e leitura no Brasil no contexto neoliberal**. 2019. 196p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2768>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do Partido Comunista*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAUÉS, F. A exclusão da leitura. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 50, fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/2002/03/05/a-exclusao-da-leitura/>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

MELLO, H. D. A. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. 2012. Tese (Doutorado Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280862>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MERCÊS, D. P. B. das. **A formação do sujeito leitor: as Políticas Públicas de incentivo à leitura e a utilização da Biblioteca no Colégio Estadual Governador Roberto Santos**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Ciências Sociais). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Salvador, 2016.

\_\_\_\_\_, D. P. B. das; NEVES, B. C. As ressonâncias do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais a partir da atuação do PNBE. v. 3 n. 1 (2020): **ANAIS DO III SENPE**. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14876>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

\_\_\_\_\_, D. P. B. das; NEVES, B. C.; SALES, M. A. O INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, A PARTIR DO PNBE. v. 6 n. 1 (2019): **P2P & Inovação**. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/p2p/article/download/4960/4221>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MILANESI, L. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MONTUANI, D. F. B. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE: conhecimento, circulação e uso em um município de Minas Gerais**. 2013.. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9URGBD>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MORIGI, J. V.; SOUTO, L. R. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. **Revista ACB**, v. 10, n. 2 (2005). Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/432>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NASCIMENTO, F. P. do. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

NEVES, B. C. **Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas pública**. Curitiba: CRV, 2019.

\_\_\_\_\_, B. C.; AGUIAR, N. C. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFORMAÇÃO E**

BIBLIOTECAS ESCOLARES: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.27, n.3, p. 73-86, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Novos sujeitos do ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. **Acta Scientiarum. Education**. v.32, n.1. p. 127-134. 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/10346/10346>>.

Acesso em: 09 abr. 2018.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 4, p. 19, 2013.

\_\_\_\_\_, R. P. O Direito à Educação. In. OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. **Gestão Financiamento e Direito à Educação**. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2017. p. 15-41.

PAIVA, J. BERENBLUN, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**. vol.20 no.1 Campinas Jan./Apr. 2009.

Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000100010)>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PEREIRA, C. A. **A importância da leitura no Ensino Médio para formação de alunos críticos**. Monografia (Graduação). Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2012.

PEREIRA, M. A. ANALYSE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE DANS L'ETAT DE GOIAS AU BRESIL (1965 A 1975)' 01/02/1977 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA.

PORCIUNCULA, E. de M. **A infância impressa** – o que dizem as Revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

RUA, M. das G. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento, 1997.

SANTOS, D. S. **O DIA DEPOIS DE AMANHÃ: o Pibid na prática profissional de professoras egressas do Programa na Uneb**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2 ed revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise e Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 8 ed. Campinas: Papirus. 2003.



SILVA, S. F. da. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal-RN.** 2015. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. in: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** GENTILI P. A. A., SILVA T. T. da (organizadores). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVEIRA, R. C. da. **Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP).** 2014. 232 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122251>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2) Acesso em: 02 nov. 2015.

SOUZA, J. de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato.** Leya: Rio de Janeiro, 2017

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR,** 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

VALIM, R. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo.** 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE.** v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em 18 fev. 2020.

WEISS, M. C. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **ESTUDOS AVANÇADOS.** 33 (95), 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142019000100203&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142019000100203&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20 nov. 2019

## **ANEXOS**

## ANEXO A

**Quadro 2:** Mapeamento da produção sobre PNBE nos Programas de Pós-Graduação em Educação na BDTD

Título	Autoria	Universidade	Ano	Titulação
LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DO PNBE 2012: A TURMA DO PERERÊ	Eliana Cristina Buffon	Universidade de Caxias do Sul	2014	Mestrado
Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula	Maria Jose Diogenes Vieira Marques	Universidade Federal de Uberlândia	2013	Mestrado
A LITERATURA INFANTIL E A PRECARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DE HUMAITÁ/AM	Francisca Chagas da Silva Barroso	Universidade Federal do Amazonas	2015	Mestrado
LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: letramento visual, interação e sentido	Marilia Forgearii Nunes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	Doutorado
O LIVRO DE IMAGEM: ANÁLISE ESTÉTICA DO PNBE 2014	Marilia Maria Menon Araújo	Universidade do Vale do Itajaí	2016	Mestrado
O LEITOR E A LITERATURA JUVENIL: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola	Mariana Passos Ramallete Guerra	Universidade Federal do Espírito Santo	2015	Mestrado
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELA LITERATURA INFANTIL, NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Sandra Danieli Werlang	Universidade de Caxias do Sul	2015	Mestrado
Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos	Universidade de São Paulo	2013	Mestrado
O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA - PNBE: DA GESTÃO AO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NATAL-RN	Sayonara Fernandes da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015	Mestrado
LIVRO DE POESIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	Rosana Andres Deleonare	Universidade de Caxias do Sul	2017	Mestrado

Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais	Daniela Freitas Brito Montuane	Universidade Federal De Minas Gerais	2013	Doutorado
CONSTRUÇÃO ÉTICA NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL: Um olhar sobre os livros do PNBE 2014	Michelle Thais Moreschi	Universidade De Sorocaba	2017	Mestrado
LITERATURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: análise de proposta para a formação de leitores autônomos	Karina Feltes Alves	Universidade de Caxias do Sul	2016	Mestrado
ALÇANDO VOOS ENTRE LIVROS DE IMAGEM: O ACERVO DO PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Maria Laura Pozzobon Spengler	Universidade Federal de Santa Catarina	2017	Doutorado
LEITURA DE NARRATIVAS VISUAIS E VERBO-VISUAIS NO PNBE-2010	Lucila Guedes de Oliveira	Universidade de Caxias do Sul	2013	Mestrado
A INFÂNCIA IMPRESSA O que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças	Eduarda de Mello Porciuncula	Universidade Federal do Rio Grande	2016	Mestrado
LETRAMENTO NO COMPASSO DA POESIA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Andreia Silva de Negri	Universidade de Caxias do Sul	2014	Mestrado
LITERATURA INFANTO-JUVENIL E POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) CURITIBA 2015	Debora Cristina de Araújo	Universidade Federal do Paraná	2015	Doutorado
A HORA DO CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O LER E O CONTAR NA ROTINA DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	Valeria Santos da Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014	Mestrado
EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO NAS MÃOS DE PROFESSORAS E EDUCADORAS DE ARAÇATUBA/SP	Roberta Caetano da Silveira	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014	Mestrado
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DO MATERIAL LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁTICA DOCENTE	Irando Alves Martins Neto	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2015	Mestrado
FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE LEITURA DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SÃO PAULO	Josany Leme da Silva Batista	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2015	Mestrado
LEITURA LITERÁRIA DA NARRATIVA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Fabiana Lazzari Lorenzet	Universidade de Caxias do Sul	2016	Mestrado

O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil	Joice Ribeiro Machado da Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014	Doutorado
AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS LEITURAS DO ACERVO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) DO ANO DE 2013	Daiane Barreto Martinhago	Universidade Do Extremo Sul Catarinense	2016	Mestrado
A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO	Sandra Eleine Romais Leonardi	Universidade Federal do Paraná	2016	Doutorado
FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ, HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER: QUEM DEFENDE A PERSONAGEM QUEER NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA?	Evelize Cristina Cit Tavares	Universidade Federal do Paraná	2015	Doutorado
Presença da infância negra nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca na Escola	Jenny Lorena Bohorquez Moreno	Universidade Federal do Rio Grande	2015	Mestrado
GÊNERO GRAPHIC NOVEL: HISTÓRIAS PARA UMA NOVA GERAÇÃO DE LEITORES	Daniele Cristina dos Santos Pascuali	Universidade Estadual de Campinas	2017	Mestrado
O ENSINO DE CIÊNCIAS POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS: DOS CONCEITOS ESPONTÂNEOS AOS CONCEITOS CIENTÍFICOS	Thiago Guimarães da Silva	Universidade de Uberaba	2017	Mestrado
EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURAS: OUVINDO MENINAS NEGRAS A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS (E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE, CRICIÚMA – SC)	Ivana Beatriz dos Santos	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2017	Mestrado
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	Thais Borella	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2016	Mestrado
POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FOMENTO À LEITURA E SUAS REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA'	Maria da Conceição Rego de Araujo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014	Mestrado
Era uma Vez... A Literatura Infantil que Circula na Escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas	Elen Maisa Alves da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	Mestrado
LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO COM OBRAS DE RUTH ROCHA	Eliana Aparecida Carleto	Universidade Federal de Uberlândia	2014	Doutorado

Fonte: Dados do estudo (2021).

## ANEXO B

## Normas de padronização do GEBE-UFMG

## Espaço físico

“A concepção pedagógica proposta pelos PCN vem, com certeza, reforçar o papel da biblioteca dentro da escola. Ela se constituirá espaço coletivo para o compartilhamento dos recursos didáticos que as novas metodologias irão exigir. Fica evidente que esses recursos deverão estar próximos dos alunos, não se justificando mais soluções paliativas que sugeriam que a biblioteca pública poderia substituir a biblioteca escolar.”

“O planejamento do espaço da biblioteca deve ser feito em função do acervo e do uso que se pretende dele fazer. Além de salas para abrigar o acervo geral, a coleção de referência e a de periódicos, devem ser previstas salas para uso individual e de grupos, locais específicos para uso de equipamentos (computadores, gravadores, videocassetes), lugar separado para a coleção infantil para atividades com crianças menores, além de salas de projeções. Tal espaço facilitará o planejamento e o desenvolvimento do programa da biblioteca. Se esse ideal não é possível, será necessário planejar criteriosamente as atividades na biblioteca, otimizando-se o uso dos locais disponíveis.”

Paulo da Terra Caldeira

**A biblioteca escolar conta com espaço físico exclusivo, acessível a todos os usuários:**

- *no nível básico:* de 50m<sup>2</sup> até 100m<sup>2</sup>;
- *no nível exemplar:* acima de 300m<sup>2</sup>.

A biblioteca escolar possui assentos para acomodar usuários que ali vão para consultar os materiais e/ou realizar atividades:

- *no nível básico:* assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos;
- *no nível exemplar:* assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.

Além de ambientes para os serviços fim a biblioteca escolar conta com ambiente para serviços técnicos e administrativos:

- *no nível básico:* um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s);
- *no nível exemplar:* um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um

computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.

“O acervo da biblioteca reflete a proposta de aprendizagem baseada nos textos autênticos: precisa abrigar a variedade de discursos e seus portadores, mantendo-se atualizado e dinâmico, acompanhando a produção acelerada dos recursos informacionais na atualidade.”

Bernadete Campello e  
Mônica do Amparo Silva

“O livro didático enviado pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD ao aluno não é acervo de biblioteca. Esse tipo de obra é de uso dos alunos em sala de aula e não é registrado pois, como obra integrante do catálogo da biblioteca”.

Política de desenvolvimento de  
acervo das bibliotecas escolares da  
Rede Municipal de Educação de  
Belo Horizonte

### **A biblioteca conta com acervo de livros compatível com**

o número de alunos:

- *no nível básico*: a partir de um título por aluno<sup>2</sup>;
- *no nível exemplar*: a partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título.

O acervo contempla a diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares, tais como: enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, etc.

Além de livros a biblioteca escolar conta com revistas e outros materiais não impressos, como: documentos sonoros, visuais e digitais.

<sup>2</sup> De acordo com a lei 12.244 de 24 de maio de 2010, Art. 2º, 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”.



## Computadores ligados à internet

“[A biblioteca] está mudando rapidamente, da dependência de uma coleção delimitada, para o acesso direto a uma vasta quantidade de informação em rede na Internet e para uma variedade de bibliotecas digitais. O papel do bibliotecário em uma biblioteca da sociedade da informação não é apenas fornecer grande quantidade de recursos informacionais, mas também colaborar com os professores como facilitadores e treinadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos.”

Carol Kuhlthau

**Computadores ligados à internet são usados na biblioteca como fonte de informação, complementando o acervo. O número de computadores é:**

- *no nível básico:* pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem;
- *no nível exemplar:* computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira.

“Uma boa biblioteca possui coleção selecionada em função dos interesses da comunidade a que serve. Não é um amontoado de livros recebidos por doação ou enviados por órgãos governamentais que, embora com a melhor das intenções, não conhecem a fundo as necessidades da escola. Ela deve ser organizada de forma a permitir que o livro ou material certo seja encontrado com facilidade e rapidez.”

Bernadete Campello

**O acervo é organizado para permitir que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez:**

- *no nível básico*: o catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto;
- *no nível exemplar*: o catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto – recuperação por outros pontos de acesso.

## Serviços e atividades

“A biblioteca escolar oferece serviços de apoio à aprendizagem, disponibilizando livros e outros recursos informacionais aos membros da comunidade escolar, possibilitando-lhes tornarem-se pessoas críticas e usuários competentes de informações em todos os formatos e meios”.

[Manifesto IFLA/UNESCO  
para biblioteca escolar](#)

### **A biblioteca oferece serviços regularmente:**

- *no nível básico*: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa;
- *no nível exemplar*: consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.

## Pessoal

“O exercício da profissão de Bibliotecário, em qualquer de seus ramos, só será permitido:

a) aos Bacharéis em Biblioteconomia, portadores de diplomas expedidos por Escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas”.

Art. 2º da lei 4.084, de 30  
de junho de 1962

A biblioteca conta com bibliotecário responsável e funcionários para atendimento aos usuários em todos os turnos em que a escola está aberta:

- *no nível básico*: um bibliotecário-supervisor,<sup>51</sup> 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;
- *no nível exemplar*: um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escol

---

<sup>51</sup> Um bibliotecário-supervisor supervisiona no máximo quatro bibliotecas, desde que essas bibliotecas, em conjunto, atendam até quatro mil alunos.

