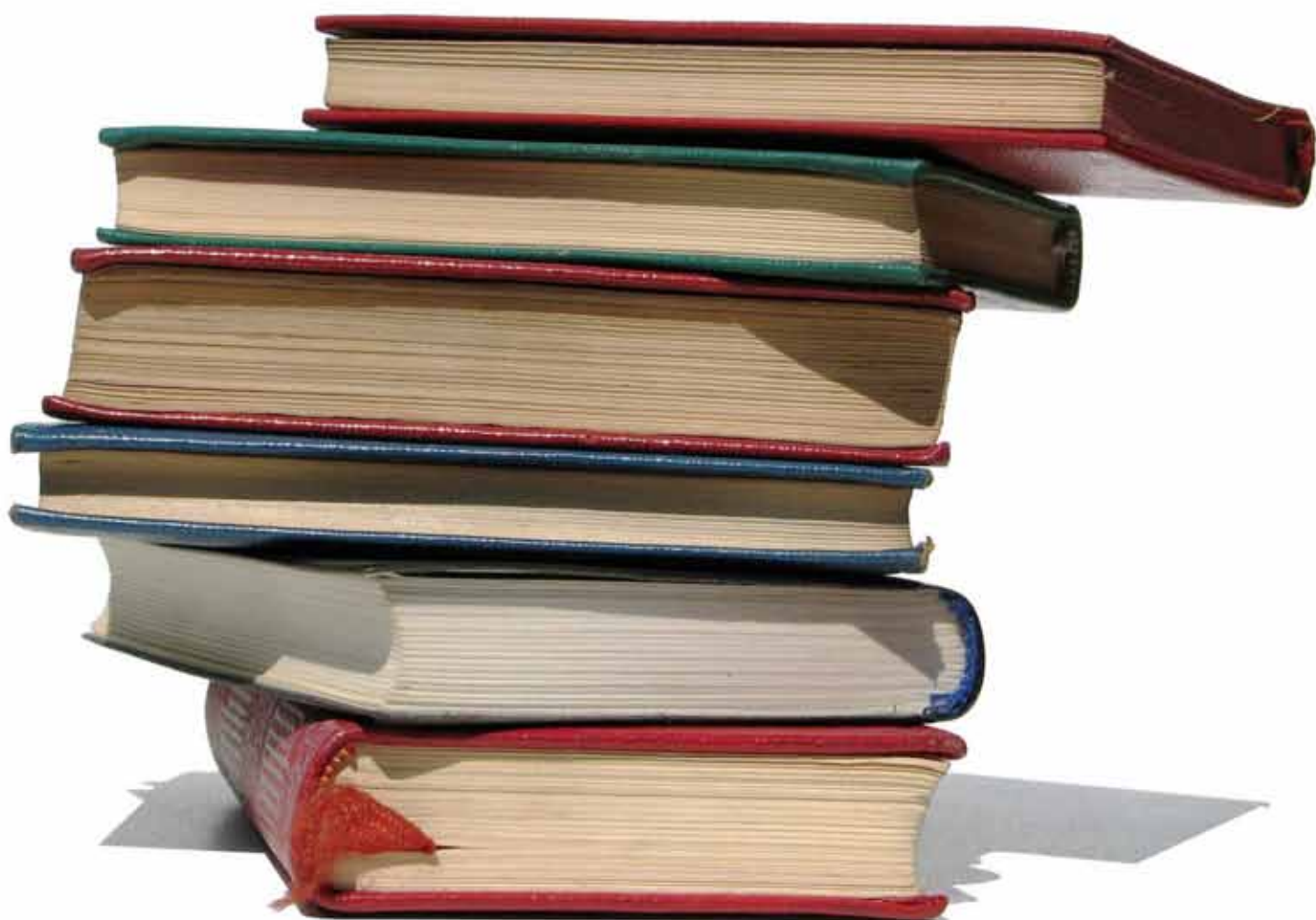


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil



Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva
Secretaria de Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil

BRASÍLIA
2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE FORMULAÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO GERAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO - AMERICANOS BRASIL (OEI)

Diretora da OEI no Brasil

Ivana de Siqueira

Coordenadora de Cooperação Técnica da OEI no Brasil

Cláudia Maria Paes de Carvalho Baena Soares

Coordenadora do Estudo de Bibliotecas Escolares (OEI Espanha)

Inês Miret

Equipe Técnica

Andrea Kluge Pereira

Cecília Correia Lima

Elizângela Carvalho dos Santos

Jane Cristina da Silva

José Ricardo Albernás Lima

Lucineide Bezerra Dantas

Lunalva da Conceição Gomes

Maria Marismene Gonzaga

Equipe responsável pela pesquisa

Coordenação geral

Jane Paiva

Equipe de elaboração

Fátima Lobato Fernandes

Jane Paiva

Wanda Medrado Abrantes

Revisão final

Jane Paiva

Pesquisadores

Andréa Berenblum

Elton Brandão

Fátima Lobato

Gabriela Rizo

Graça Helena Souza

Ira Maciel

Jane Paiva

Jéssica Ferreira

José Barbosa

Luiza Lemos

Maria Jaqueline Araújo

Maria Elena Venero

Márcia Bezerra

Marinaide Freitas

Patrícia Fortuna

Renato P. Costa

Sandra Sales

Tânia Moura

Wanda Abrantes

Instituição responsável pela pesquisa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) / Faculdade de Educação

Ministério da Educação

Secretaria de educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500,

Brasília/DF – CEP: 70.047-900

Tel: (61) 20228419

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

A945 Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

92 p. : il.

ISBN 978-85-7783-043-3

1. Educação. 2. Biblioteca Escolar. I. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.


CDU 37.017.4

SUMÁRIO

1. Apresentação	5
2. Introdução	7
3. Histórico do livro no Brasil e antecedentes de políticas de biblioteca escolar.....	8
4. Definição do tipo de pesquisa proposto e do objeto de estudo no Brasil	14
5. Amostra constituída.....	22
6. Problemas da pesquisa.....	28
6.1 Ofício de comunicação da pesquisa e carta de apresentação dos pesquisadores.....	28
6.2 Agendamento das visitas às escolas.....	28
6.3 Acolhimento nas escolas	29
6.4 O tempo da pesquisa em campo e os deslocamentos	30
6.5 Os instrumentos da pesquisa.....	31
6.6 Contextos locais e relação com a amostra.....	33
7. Compreensão dos Dados.....	36
7.1 Região Norte: estado do Acre, capital Rio Branco e município de Sena Madureira.....	36
7.2 Região Nordeste: estado da Bahia, capital Salvador e município de Camaçari	37
7.3 Região Centro-Oeste: estado de Goiás, capital Goiânia e município de Anápolis	38
7.4 Região Sudeste: Estado do Rio de Janeiro, capital Rio de Janeiro e município de Duque de Caxias	41
7.5 Região Sul: Estado de Santa Catarina, capital Florianópolis e município de São José.....	43

7.6 Indicador: a biblioteca na escola.....	44
7.7 Indicador: instalações, equipamentos e tecnologias	55
7.8 Indicador: coleções/acervos	62
7.9 Indicador: responsável por biblioteca.....	65
7.10 Indicador: gestão e funcionamento	70
7.11 Indicador: usos e usuários	72
7.12 Indicador: valorização	78
8. Considerações finais.....	82
8.1 As diferentes visões sobre a biblioteca escolar.....	83
8.2 Relação pedagógica entre desenvolvimento da leitura e biblioteca escolar	84
8.2.1 Perfil do responsável por bibliotecas	85
8.2.2 Comprometimento das redes públicas na estruturação dos espaços de leitura	86
9. Recomendações	90
10. Referências.....	91

1. Apresentação

 Ministério da Educação (MEC) tem a satisfação de apresentar a gestores, professores e a todos que consideram o acesso ao livro, à leitura e à biblioteca condição essencial para a inserção dos alunos da educação básica na cultura letrada, o resultado da pesquisa Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil. Realizada pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por solicitação do MEC, a pesquisa traz dados sobre as bibliotecas escolares dos sistemas públicos de ensino do Brasil.

Esse trabalho, que faz parte de uma avaliação comparativa sobre bibliotecas escolares de quatro países (Brasil, Argentina, Chile e México) desenvolvida pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), ouviu gestores, docentes, alunos e comunidade escolar e apresenta um diagnóstico da situação atual desses espaços nas escolas públicas brasileiras de educação básica e proposições de ações de melhoria e desenvolvimento das bibliotecas escolares.

Este Ministério tem envidado esforços no sentido de apoiar estados, municípios e o Distrito Federal no desenvolvimento de uma política de formação de leitores, pois a apropriação e o domínio do código escrito é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os alunos possam transitar com desenvoltura e autonomia em qualquer ambiente.

Entre os Programas e as ações relacionadas ao livro, à leitura e à biblioteca, este Ministério desenvolve o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, provendo as escolas públicas de materiais de apoio à prática educativa. Por meio do PNLD, são distribuídos livros didáticos e obras complementares para uso dos alunos da educação básica da rede pública; no âmbito do PNBE, são distribuídas obras de literatura, de apoio ao professor e periódicos para uso nas bibliotecas escolares.

Em janeiro de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.084, que dispõe sobre esses Programas, assegurando a continuidade da oferta de materiais a alunos e professores. Além desse Decreto, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº. 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, num prazo máximo de dez anos.

Esses marcos legais têm como objetivos: apoiar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação; garantir um padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e estimular a atitude investigativa do aluno; apoiar a atualização e o desenvolvimento profissional do professor.


Visando aprofundar o conhecimento sobre a situação das bibliotecas das escolas públicas brasileiras, a pesquisa que ora se apresenta considerou os resultados obtidos na avaliação diagnóstica do PNBE, também realizada pela UERJ, em 2006, que a desenvolveu por demanda deste Ministério. O documento, intitulado Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras, foi distribuído às escolas públicas de educação básica e encontra-se disponível na página do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).

Espera-se que a divulgação dos dados dessa nova pesquisa amplie as discussões sobre políticas de leitura, contribua para a elaboração de um diagnóstico da situação desses espaços nas escolas públicas e forneça subsídios importantes para os ajustes necessários a políticas e programas em andamento e à implementação de novas ações para superação dos problemas existentes.

Ministério da Educação

2. Introdução

O rio que fazia volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás da casa. Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás da sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2000, p. 25).

 presente relatório apresenta, de forma sistematizada, as leituras realizadas por larga equipe de pesquisa no âmbito do projeto em questão, sem dar conta, em detalhe, da riqueza de dados que conformam os variados produtos da pesquisa — rios e enseadas, cobras de vidro volteando a casa. Optou-se por compor, para fins de subsidiar políticas de formação de leitores que envolvem necessariamente bibliotecas escolares, um relatório sintético, destacando as principais questões, e oferecer o conjunto de relatórios por estado e de dados tratados, além de outros materiais, como complemento e detalhamento indispensável para fazer falar a realidade, mais do que as reflexões e palavras dos que atuaram nesse trabalho final. Uma espécie de fazer viva a imagem das bibliotecas pelo país afora, à semelhança de Manoel de Barros.

O volume de informações tratadas e disponibilizadas, se oferecido ao público que se alimenta dele, poderá gerar novos estudos e ideias em torno da biblioteca escolar, da formação de leitores, de práticas de leitura e de escrita na escola. Para isso, o acesso a essas informações deve ser garantido pelos órgãos envolvidos, o que contribuirá para fortalecer o princípio de democratização de dados e a transparência que rege a coisa pública.

Bibliotecas escolares, com qualquer nome que tenham, são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação, que a escola acolhe a cada dia mais. Conhecê-las é parte indispensável para propor políticas de acesso a suportes e materiais que guardam a memória e a vida de todos os homens e mulheres, um tempo, sua história, a ciência e o mundo. Os passos para esse conhecimento vêm sendo dados com mais firmeza, a cada dia, e essa pesquisa se orgulha de se integrar a esse percurso traçado/trançado pelo governo brasileiro como política de qualidade para a educação.

3. Histórico do livro no Brasil e antecedentes de políticas de biblioteca escolar

A história brasileira sobre as relações do livro e da leitura já marca um largo tempo de existência. De modo geral, fez-se pela ação de distribuição de livros, e pouco pela formação de leitores, como ação intencional a ser perseguida nos sistemas públicos de ensino. A cronologia apresentada tomou por base Maciel (2010), estimulada a constituí-la para a formação de gestores de Comitês do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), em outubro de 2009, quando da formação de formadores no âmbito de projeto contemplado com o financiamento do *Mais Cultura*, do Ministério da Cultura (MinC), com vista a problematizar o papel de gestores de redes sociais de leitura, diante de políticas e programas públicos existentes. Esse material, posteriormente, foi incluído em *Folha Proler*, periódico publicado pela Casa da Leitura, vinculada, como o Programa¹, à Fundação Biblioteca Nacional.

Entre os anos 1920 e 1930, debates sobre o sistema educacional brasileiro tinham o objetivo de ampliar o acesso da população à educação e definir as responsabilidades da União, estados e municípios.

Em 1937, já sob o regime do Estado Novo, o Instituto Nacional do Livro (INL) é criado por meio do Decreto-Lei nº. 93 de 21 de dezembro, com as seguintes competências: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; editar obras de interesse para a cultura nacional; criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país. Como se observa, a criação de bibliotecas públicas figurava como função do INL, assim como o anseio de aumento, melhoria e barateamento do livro, tema que continua em pauta até os dias atuais.

No contexto do Estado Novo, os Decretos-Lei serviam a vários objetivos e, em meio aos sucessivos atos, nasce, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro). A CNLD estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, mas só em 1945, por meio de outro Decreto-Lei (nº. 8.460, de 26 de dezembro), o Estado consolidava a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor como responsável pela escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto.

1 A autora, integrante do Conselho Deliberativo do PROLER, a partir de fevereiro 2010 passou a coordenar nacionalmente o Programa e a Casa da Leitura.

Só em 1966, no âmbito da ditadura militar instalada em 1964, nova ação reformula a concepção estabelecida no período do Estado Novo, criando a polêmica Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) – com o objetivo de coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, contando com verbas públicas e com recursos procedentes do acordo do Ministério da Educação e da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, o conhecido acordo MEC-USAID. Esse acordo garantiu, durante três anos, a distribuição gratuita de 51 milhões de livros.

Em 1970, a Portaria MEC nº. 35, de 11 de março, define o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL. Tempos difíceis no Brasil, com o acirramento das restrições civis, nos anos mais pesados da recente história nacional. Logo em seguida, a criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), em 1971, faz com que esse assuma atribuições administrativas e de gerenciamento de recursos financeiros até então sob a responsabilidade da COLTED. Em 1973, o INL é reestruturado, pelo Decreto nº. 72.614, de 15 de agosto, e passa de editor a promotor de publicações educacionais, científicas e culturais, o que contribuiu para o desenvolvimento da biblioteca pública e a formação de recursos humanos especializados em biblioteconomia. Sua linha editorial foi transferida para editoras comerciais estabelecidas.

Em 1976, pelo Decreto nº. 77.107, de 4 de fevereiro, assiste-se à criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que assumia as atribuições referentes ao material escolar e à execução do Programa do Livro Didático.

A Portaria nº. 1.234, de 18 de dezembro de 1979, institui o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO), com o objetivo de incrementar e facilitar a produção, a difusão e o acesso ao livro, sob a coordenação da FENAME, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substitui a FENAME, então extinta, e assume suas funções. Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é criado pelo Decreto nº. 91.542, de 19 de agosto, substituindo o PLIDEF (extinto) com algumas alterações: a participação de professores no processo de escolha de livros; o fim da participação financeira dos estados; a extinção do livro descartável para permitir a sua reutilização. Eram tempos de transição democrática no país, e a partir de 1985, novamente um presidente eleito, ainda que pela forma indireta, assume o poder até então concentrado nas mãos dos militares, desde 1964².

Pela Lei nº. 7.624 de 5 de novembro de 1987, é criada a Fundação Nacional Pró-Leitura, que incorporou o Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional.

Na onda de “promessas” de reforma no Estado brasileiro, quando foi eleito, por voto direto, em 1990, o primeiro Presidente após os anos de ditadura militar, foram

2 Em verdade o Presidente que assumiu foi o Vice-Presidente da chapa, José Sarney, por ter morrido o Presidente Tancredo Neves em 21 de abril, antes da posse, acometido, segundo dados oficiais, de uma diverticulite aguda, com complicações que o levaram à morte.

extintos vários órgãos da República. Um deles, o INL, e pelo mesmo ato (Lei nº. 8.029 de 12 de abril de 1990) foi criada a Fundação Biblioteca Nacional, que recebe as atribuições da Fundação Nacional Pró-Leitura, também extinta. Em 1992, o Decreto Presidencial nº. 520 de 13 de maio cria dois órgãos/programas ligados à leitura e à biblioteca: a) o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), com o objetivo principal de fortalecimento das Bibliotecas Públicas do país. Entre suas metas, figuram o incentivo à implantação de serviços bibliotecários em todo o território nacional; a modernização da rede de bibliotecas, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes; a qualificação de recursos humanos e o incentivo à criação de bibliotecas em municípios desprovidos de Bibliotecas Públicas. O gerenciamento operacional do Sistema é exercido por meio dos sistemas de Bibliotecas Públicas Estaduais que passam, por sua vez, a articular-se com as Bibliotecas Públicas Municipais. No total, são 27 Coordenadorias representando todos os Estados da Federação, atendendo aos 5.564 Municípios; b) o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que nasce vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura, e que vem se estruturando como rede de educadores/mediadores de leitura, em busca de uma resultante mais efetiva na relação Estado-sociedade (representada pelos Comitês) em defesa do direito à leitura.

Em 1997 é extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), sendo transferida a execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse mesmo ano, o **Programa Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE) é criado, com o objetivo de democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, pela distribuição, às escolas, de acervos, obras de referência e de literatura infantil, juvenil e adulta.

A partir de 1998, a distribuição de acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência passou a atender ora `as bibliotecas das escolas públicas do ensino fundamental com acervos coletivos, ora aos alunos dessas escolas, com acervos individuais. A partir de 2005, foram promovidas alterações de concepção na forma como o Programa vinha, até então, sendo desenvolvido. Para isso, a pesquisa **Avaliação Diagnóstica do PNBE**, de 2005, contribuiu para a definição das mudanças a serem implementadas. O PNBE passou a distribuir os acervos apenas para as escolas, atendendo, em 2005, às escolas que ofereciam os anos iniciais e em 2006 àquelas que ofereciam os anos finais do ensino fundamental. Além disso, considerando a necessidade de incluir no PNBE as instituições de educação infantil (0 a 5 anos), as escolas de ensino médio e aquelas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, bem como de garantir uma distribuição sistemática desses materiais a todas as escolas públicas do País, foi estabelecido, por meio da Resolução nº 004 MEC/FNDE, de 03/04/2007, e da Resolução nº 7 MEC/FNDE, de 20/03/2009, o cronograma anual de atendimento do PNBE e as etapas de ensino a serem contempladas em cada distribuição. A partir dessas Resoluções, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) passou a atender, de forma sistemática, a todas as escolas de Educação Básica, beneficiando, dessa forma, 5 milhões de alunos de 85 mil instituições de ensino infantil, 127 mil escolas de ensino

fundamental com 16 milhões de estudantes matriculados e 7 milhões de alunos de 17 mil escolas de ensino médio.

Também, por meio do PNBE, são distribuídas obras de apoio ao professor (intitulado PNBE do Professor) e periódicos para uso nas bibliotecas escolares.

A ampliação do atendimento de programas de apoio à educação básica, para além do ensino fundamental, teve, nesse período, grande impulso. Nessa perspectiva de ampliação, é criado, em 2004, o **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio** (PNLEM), que expande a ação de distribuição de livros didáticos também para essa etapa de ensino. Por meio da Resolução nº. 38 do FNDE, ficou definido o atendimento, de forma progressiva, aos alunos dos três anos do ensino médio público de todo o Brasil. A partir de 2012, as escolas do ensino médio, incluídas no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, serão atendidas nos mesmos moldes das escolas do ensino fundamental, isto é, a cada três anos.

Além da ampliação do atendimento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, outras ações/programas relacionados ao livro e à leitura vêm sendo desenvolvidos, a saber:

1. em 2006, uma nova modalidade de produção de textos é estimulada pelo MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), agora voltada para jovens e adultos, pelo lançamento do Concurso **Literatura Para Todos**. O primeiro Concurso visava selecionar obras de literatura para neoleitores jovens e adultos em processo de alfabetização e recém-alfabetizados. Organizado em dez categorias de premiação, teve como resultado uma Coleção denominada **Literatura para Todos**, com dez títulos publicados (oito premiados e duas menções honrosas), incluindo novela, contos, poesia, peça de teatro, texto da tradição oral, ensaio e biografia, tanto de autores iniciantes quanto de autores presentes na cena literária, abrindo a perspectiva de um novo universo de leitores para os escritores. O II Concurso Literatura para Todos, lançado em 2007, incluiu a disseminação do concurso em países africanos de língua portuguesa e, ainda, a premiação para um livro de literatura africana. Em 2008, o III Concurso **Literatura para Todos** aconteceu, também com sua disseminação para países africanos de língua portuguesa.
2. a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), também em 2006, pela Portaria Interministerial nº. 142 de 12 de agosto, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Cultura (MinC), teve, por finalidade, assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro. O Plano, de duração trienal, é executado em regime de colaboração entre os governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.
3. em 2007, a Resolução nº. 18, de 24 de abril, estabelece os critérios de atendimento do **Programa do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos** (PNLA), com vista a distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do **Programa Brasil Alfabetizado**, para apoio à alfabetização

e à escolarização de pessoas com idade a partir de 15 anos. O PNLA visa a dar cumprimento ao *Plano Nacional de Educação*, que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento da modalidade até 2011.

4. o I Concurso *Ponto de Leitura*, realizado em 2008, edição Machado de Assis, foi instituído pela Portaria nº. 60, de 23 de setembro, no âmbito do Programa *Mais Cultura* do MinC, e tem como objetivos fortalecer, estimular e fomentar a leitura em diversos locais como bibliotecas comunitárias, Pontos de Cultura, hospitais, sindicatos, presídios, associações comunitárias, entre outros. O prêmio foi concedido nas categorias de pessoa física e jurídica e foram selecionadas 514 iniciativas de fomento à leitura, procedentes de diversas regiões brasileiras.

Os mais recentes atos relativos ao livro e à biblioteca escolar foram a publicação do Decreto Nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático, e a Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

Além da distribuição de livros às escolas, o MEC tem buscado implementar uma política de formação de leitores, por meio de parcerias que valorizem a autonomia de estados e municípios, buscando, assim, reverter a tendência de restrição ao acesso aos livros e à leitura como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. As ideias e conceitos básicos que norteiam essa política foram apresentados pelo MEC em dez seminários regionais realizados em 2005, para discussão com os sistemas de ensino, resultando na publicação *Política de Formação de Leitores*, organizada em três volumes.

Ainda na perspectiva de avaliar os resultados obtidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, o MEC, ao aceitar contribuir com o estudo proposto pela OEI, reforça o caminho que tem assumido desde 2005, quando propôs e desenvolveu, com o apoio da Unesco, a avaliação diagnóstica do PNBE. De caráter qualitativo, o estudo realizado abrangeu oito estados, 19 municípios, 196 escolas e 1087 sujeitos, cuja amostra estatística pôde guardar fidedignidade e confiabilidade quanto à representação da situação de toda a rede de escolas públicas. O estudo tem relatório substantivo e até mesmo um livro eletrônico³ e em versão impressa, destinado a professores e a secretarias de educação, com tiragem inicial de 140 mil exemplares. A pesquisa realizada inaugurou uma prática antes não valorizada em ações públicas: a de avaliação como fundamento para a tomada de decisão em políticas públicas. Mas também sistematizou ideias para pensar e propor política de formação de leitores, tarefa que cabe, como órgão normatizador da educação e indutor de políticas, ao Ministério da Educação, deixando aos sistemas estaduais e municipais, especialmente às escolas, a formação de leitores, por configurarem estas o espaço público e a instituição por excelência em que práticas de leitura são exercidas.

3 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574

O novo estudo, de caráter qualiquantitativo, teve como referência o universo de escolas – da educação infantil ao ensino médio – que se beneficiam de acervos adquiridos por meio de programas e políticas federais, por não se conseguir dimensionar os demais benefícios que os sistemas locais aportam às próprias redes. A pesquisa aqui relatada organizou, sobre a amostra utilizada, alguns elementos básicos indispensáveis à compreensão do problema biblioteca escolar-leitura, sem com isso esgotar as possibilidades de interpretação que o volume de dados recolhidos e tratados pode, ainda, oferecer.

4. Definição do tipo de pesquisa proposto e do objeto de estudo no Brasil

Um modelo de estudo enviado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) ao Ministério da Educação do Brasil/Secretaria de Educação Básica, intitulado *Estudio de las Bibliotecas Escolares en España*, visava a efetivar, originalmente, um diagnóstico sistemático da situação das bibliotecas nos centros educativos da Espanha. O estudo comparativo proposto pela OEI adaptou o projeto original, considerando que nos quatro países envolvidos – Argentina, Brasil, Chile e México – só era possível avaliar bibliotecas escolares de redes públicas e privadas, considerando os desenhos constitutivos dos sistemas escolares em cada país, diagnosticando características, funcionamento e situação atual. Para a avaliação diagnóstica das bibliotecas escolares brasileiras, no contexto ibero-americano, fez-se necessária a adaptação desse modelo à realidade do país, tanto absorvendo sugestões provenientes dos demais países, quanto se resgatando resultados de estudos nacionais e criando espaço para relevantes reflexões sobre políticas públicas. O estudo, em última análise, ao ser adotado pelo MEC, visava à proposição de ações de melhoria e desenvolvimento das bibliotecas escolares, objeto de ações indutoras e articuladas do MEC aos sistemas de ensino municipais, estaduais e, onde existente, federal.

Desde a primeira reunião ocorrida em Santiago do Chile, em março de 2008, até o início da pesquisa, deu-se uma longa trajetória, que foi sendo construída (ou “construída”?) com o apoio de parceiros. Resolvidas as questões referentes a apoios financeiros, o MEC/SEB estabeleceu termo de referência com a OEI Brasil e esta um contrato com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Centro de Produção da UERJ (CEPUERJ), órgão gestor de convênios e contratos, para a execução a cargo de pesquisadores da Faculdade de Educação, que assumiram a elaboração e desenvolvimento do projeto e a organização da equipe de pesquisa, nos termos negociados com os parceiros e na dimensão acordada com os parceiros internacionais.

A pesquisa brasileira foi definida sobre o conjunto de escolas públicas de ensino fundamental (EF) e médio que declaram ter biblioteca, pelo fato de a realidade de matrículas em escolas públicas no país, especialmente no EF, ser incontestável como política pública.

O modelo de estudo adotado foi adaptado à realidade do sistema público brasileiro, prevendo a aplicação dos questionários nas escolas que declaram ter bibliotecas escolares. Essas “bibliotecas”, no Brasil, por limite da legislação que exige a presença de um profissional da área para que assim se denominem são, mais comumente, chamadas de

“salas de leitura” e, em muitos casos, de “cantinhos de leitura ou de livros”, encontrados nas próprias salas de aula. A equipe de coordenação traduziu e adaptou os instrumentos formulados, testados e validados pelo estudo espanhol, prevendo sua aplicação no limite de bibliotecas escolares, sem chegar a “bibliotecas de classe”, prática que entre nós limita-se a formar um “cantinho do livro” ou “da leitura”, de difícil previsão e nem sempre fácil incorporação a uma proposta quantitativa de estudo.

Para efeito de complementação das informações sobre a ambiência física em que as “bibliotecas de classe” aparecem, admitiu-se o destaque, em um dos questionários, para essa averiguação. A adaptação observou, ainda, sugestões incorporadas pelo Chile, México e Argentina, avaliando aquelas que diziam respeito à realidade brasileira e à situação das bibliotecas na forma como têm sido assumidas.

Sendo o Brasil uma federação, e pela autonomia jurídica conferida aos estados e municípios, essa condição exigiu um procedimento compatível com os dispositivos legais do país, de modo a poder viabilizar a pesquisa, tendo como agente executor uma universidade pública estadual – escolhida pela experiência anterior de avaliação diagnóstica realizada no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Resguardadas singularidades e particularidades entre os países ibero-americanos nas diferentes esferas – macro e micro, históricas, sociais, culturais, políticas, geográficas –, todo o material foi cuidadosamente adaptado para o Brasil, garantindo-se, entretanto, a possibilidade de comparação entre os sistemas de cada país.

O Brasil definiu a realização do estudo por amostra – dadas as dimensões territoriais e o quantitativo de escolas públicas – em cinco estados (Acre, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Santa Catarina), dez municípios (sendo cinco deles a capital), nas cinco Regiões geográficas (N, NE, S, SE, CO) do país. O critério de tamanho da amostra foi proposto segundo cálculos estatísticos, cuja validade tomava como representação do universo um total proporcional às escolas em cada estado/Região. Desse modo, 200 escolas formaram a amostra, representativas dos sistemas públicos estaduais, municipais e, até mesmo, federal, em alguns casos, quando ainda havia remanescentes de escolas cujo vínculo com o Governo federal remonta ao tempo do Império.

A equipe de pesquisa foi organizada com o concurso de pesquisadores não apenas da UERJ, mas também oriundos de instituições públicas de educação superior de outros estados do país, com vínculos em pesquisas com o tema da leitura e de bibliotecas, muitos com experiência anterior no projeto de *Avaliação diagnóstica do PNBE*, o que conferiu um caráter interinstitucional à equipe.

Internamente, a Faculdade de Educação negociou com o Laboratório de Prestação de Serviços de Estatística (PRESTAP), do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UERJ, coordenado pela Prof^a. Narcisa Gonçalves a parceria para a construção estatística da amostra e posterior tratamento de dados, com equipe de mais um docente

pesquisador e de bolsistas da graduação, por ser a pesquisa de caráter eminentemente quantitativo.

Os recursos da pesquisa foram garantidos com o aporte internacional da OEI, intermediados pela OEI Brasil e do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica. O contrato previu o pagamento da pesquisa em três parcelas, mediante a apresentação de produtos, acordados entre a UERJ e a OEI.

Entre novembro de 2008 e fevereiro de 2009, com vista a cumprir o estabelecido como produto na assinatura do contrato, a equipe coordenadora traduziu e adaptou os seis instrumentos da pesquisa (cinco questionários e um protocolo de observação para o pesquisador) para o contexto brasileiro, com o cuidado de não modificar o sentido das questões, pela compreensão de que o resultado do trabalho deveria subsidiar o estudo comparado com outros países; produziu o *Plano Amostral* (elaborado pelo PRESTAP da UERJ), o *Guia do Pesquisador* e um *Plano de Trabalho* (todos enviados à OEI Brasil, com cópia para o MEC/SEB). Os produtos foram recebidos pela OEI no mês de fevereiro de 2009, quando da assinatura do contrato, como parte integrante da pesquisa, e vinculados à liberação da primeira parcela de pagamento.

Conforme o modelo, sete instrumentos de avaliação foram utilizados:

- Cinco questionários específicos, incidindo sobre variáveis do estudo descritivo: a) questionário destinado às equipes de direção/coordenação pedagógica; b) questionário destinado aos responsáveis por bibliotecas; c) questionário destinado a professores; d) questionário destinado a alunos de 5º ano; e e) questionário destinado a alunos de 9º ano / 1ª série do ensino médio;
- protocolo de observação sistemática, incidindo basicamente nas variáveis descritivas referentes às instalações, equipamentos, tecnologias e coleções, preenchido pelo pesquisador;
- um quadro comparativo de indicadores em cada questionário utilizado por sujeitos da pesquisa.

Em maio de 2009 foi realizado o *I Seminário de Formação de Pesquisadores*, com a presença de 16 integrantes da equipe de campo e de bolsistas da pesquisa, além da professora pesquisadora que coordena a equipe de estatística. A OEI foi convidada para o evento, assim como o MEC, sem que ambas as entidades pudessem, nesse momento, entretanto, participar.

A finalidade do *I Seminário* foi reunir a equipe de pesquisadores para conduzir a discussão sobre o projeto de pesquisa e sobre os instrumentos e procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho de campo. Para esse momento, o Guia do Pesquisador e os instrumentais da pesquisa tiveram lugar de destaque, por conterem os procedimentos requeridos de cada integrante/equipe. No momento do *I Seminário*, um cronograma de atividades de campo foi negociado para, até a metade de junho de 2009, concluir a coleta em quatro dos cinco estados da amostra e, em

seguida, iniciar a pesquisa no último estado, o Rio de Janeiro, previsto para ter início na segunda metade de junho.

De 20 a 29 de maio de 2009, a pesquisa foi realizada em escolas públicas do estado do Acre (N); de 31 de maio a 10 de junho no estado da Bahia (NE); de 31 de maio a 17 de junho no estado de Goiás (CO); de 24 de maio a 5 de junho no estado de Santa Catarina (S), perfazendo um total de 122 unidades escolares, cobertas por 12 pesquisadores. Um modelo de relatório das atividades de campo foi oferecido como forma de padronizar informações do campo, indispensáveis para garantir a compreensão de aspectos comuns em todos os lugares pesquisados, quanto às questões sobre as condições de sua realização. Para o estado do Rio de Janeiro, a previsão de realização da pesquisa no mês de junho não se cumpriu integralmente, pelas dificuldades de contato e autorização junto aos gestores públicos estadual e do município do Rio de Janeiro. O município de Duque de Caxias possibilitou o início da pesquisa imediatamente nas 11 escolas previstas. Tão logo se efetivaram os procedimentos rituais com o estado e com o município do Rio de Janeiro, iniciou-se a pesquisa em escolas estaduais e municipais da capital, no mês de julho, com ampla equipe, de modo a cobrir, no mais breve tempo possível, as 67 escolas previstas pela amostra. Pelo fato de haver curtas férias em julho, muitas escolas não receberam os pesquisadores, alegando, além das próximas férias, atividades de conselhos de classe e provas, remarcando a investigação para o mês de agosto.

Um novo problema, entretanto, colocou-se diante da equipe em agosto: o adiamento do reinício das aulas no segundo semestre, nas redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro, ocasionado pela epidemia de gripe Influenza A H1N1, por recomendação do Ministério da Saúde. Essa medida comprometeu a pesquisa em 12 escolas, que foram, uma vez mais, postergadas como parte da amostra.

Como previsto, os produtos dessa segunda etapa, *Relatórios de atividades de campo por pesquisador*, foram enviados à OEI e ao MEC. Tão logo os dados receberam o tratamento inicial, os relatórios gerados por estado, pelo banco de dados, foram encaminhados às equipes, que iniciaram a segunda etapa: produzir o relatório final por estado, que significava a leitura e interpretação qualificada dos dados quantitativos.

Com relatórios por estado, em primeira versão, um *II Seminário de Pesquisa* teve lugar⁴ com a presença de quase todos os pesquisadores⁵. Na ocasião, foi possível a apresentação das leituras dos pesquisadores sobre os dados, e confirmação, pelos presentes, da estrutura de relatório final proposta pela equipe de coordenação, por demanda do MEC, quando uma reunião entre países aconteceu para discutir uma proposta comum, em início de 2009.

4 Deve-se registrar que não havia previsão, originalmente, para este II Seminário, por necessidade de restrição orçamentária no custo da pesquisa. Entretanto, com a compra de passagens com tarifas promocionais, pôde-se constituir saldo capaz de financiar as passagens indispensáveis a este II Seminário, atendendo à disposição inicial da pesquisa, sem prejuízo da atividade e dos ganhos que ela sem dúvida trouxe ao Relatório Final.

5 Apenas duas pesquisadoras não puderam estar presentes, por compromissos anteriormente assumidos, que incluíam apresentação de trabalho fora do país. O II Seminário contou com a presença de Cláudia Baena Soares, representando a OEI Brasil, e de Lunalva da Conceição Gomes, representando o MEC/SEB/COGEAM.

As compreensões decorrentes desses dados tratados foram trabalhadas de modo a apresentar a dimensão da política de bibliotecas escolares no Brasil, por estado/região, inicialmente, até chegar à dimensão nacional com este Relatório Final, contribuindo com dados avaliativos para sua comparação aos demais países. Como estudo de caráter propositivo, também tem como objetivo subsidiar a (re)formulação de políticas públicas, na perspectiva de formação de uma sociedade que, em momento de avanços tecnológicos, continue a valorizar o livro como instrumento integrado à vida cultural e humana – do lazer ao conhecimento, à memória, à história até à produção de pensamento autônomo e crítico, promotor da emancipação de homens e mulheres.

O estudo comparativo possibilitará, ainda, perceber aproximações e afastamentos entre os países participantes, considerando-se os contextos políticos, históricos e sociais que os conformam. A necessidade de dialogar com políticas continentais cujos traços de diversidade, ao contrário de nos afastar, potencializam nosso destino comum pode, ainda, ser considerada uma perspectiva concreta e desejável, e mais um objetivo de integração dos países ibero-americanos.

Isso significa dizer que, além dos roteiros de observação, contendo indicadores de comparação de evidências de processos de leitura e escrita em cada país, também a definição de termos e de variantes observáveis para os indicadores nortearam a investigação. Algumas variáveis referentes à dotação, organização e gestão da biblioteca, assim como em relação aos usos e valorações que os próprios usuários fazem da biblioteca foram apreendidas.

Do mesmo modo, o envolvimento de agentes de variadas naturezas – tanto os que têm atuação direta na biblioteca, os responsáveis pela escola e a coordenação pedagógica como os próprios usuários, os alunos, foi indispensável, contrapondo-se a casos e narrativas de outros sujeitos em equipes diversas, como coordenadores de estudos, responsáveis por bibliotecas, docentes, estudantes, famílias, entre outros.

A pesquisa, ao dispor de instrumentos de avaliação com informações quantitativas e qualitativas – questionários, entrevistas, roteiros de observação –, garantiu a diversidade de abordagens que compuseram o objeto da investigação de forma mais abrangente e integrada.

Três foram as linhas de investigação de especial interesse que guiaram o trabalho:

- estudos quantitativos acerca das características e do funcionamento das bibliotecas escolares, desenhados para analisar periodicamente sua evolução;
- estudos destinados a investigar a incidência e os impactos das bibliotecas escolares nos processos de aprendizagem dos alunos;
- ferramentas de autoavaliação para as escolas, destinadas a um autodiagnóstico, compreendendo a biblioteca como recurso essencial para a garantia, à população, de educação de qualidade.

- O modelo de avaliação se configurou em torno das seguintes premissas:
- estabelecimento de dimensões de avaliação que abarcaram o conjunto de variáveis que incidem no funcionamento da biblioteca: variáveis que permitiram obter visão descritiva dos requisitos de funcionamento da biblioteca (instalações e equipamentos, coleções, funcionários, gestão e funcionamento); variáveis que ajudaram a caracterizar os usos das bibliotecas, a valorização e o grau de satisfação percebido por seus usuários;
- integração da visão dos diferentes agentes que intervêm na gestão, dinamização e uso da biblioteca escolar: funcionários responsáveis por bibliotecas, professores e alunos;
- emprego de ferramentas adequadas para uma pesquisa de caráter quantitativo (questionários específicos), ao mesmo tempo que contendo alternativas de recolhimento de dados qualitativos e utilizando procedimentos com o mesmo objetivo: observação sistemática e entrevistas.

Sete foram as dimensões que a avaliação incorporou, cada uma delas com critérios específicos de avaliação:

1. A biblioteca na escola

Existência ou não de biblioteca e conhecimento e formas de utilização por parte de seus usuários. Relações com outras bibliotecas e espaços de leitura (de salas de aula) e dependência funcional. Trajetória da biblioteca (tempo de funcionamento, projetos de inovação e melhorias, evolução percebida pelos usuários). O projeto da biblioteca (elementos, responsáveis, incidência e grau de satisfação nas instituições).

2. Instalações, equipamentos e tecnologias

Localização, acesso e sinalização das bibliotecas. Dimensões e capacidade. Condições para a leitura e o trabalho. Meios de comunicação e equipamento de informática. Segurança.

3. Coleções

Tipologia e quantidade de documentos. Variedade de gêneros literários. Suficiência para suprir as diversas necessidades. Origem dos recursos e origem dos acervos. Agentes e critérios de seleção. Critérios de ordenação. Atualização dos recursos e dos acervos e coleções. Tratamento técnico. Acessibilidade.

4. Responsável pela biblioteca (funcionário)

Perfil do responsável: titulação, formação inicial e atualização, tempo na função, critérios de designação, dependência funcional, necessidade de formação continuada. Dedicção. Outros agentes que desempenham funções na biblioteca (perfil e dedicação). Comissão de biblioteca (existência ou não, composição, funções).

5. Gestão e funcionamento

Orçamento (montantes, entidades que aportam recursos econômicos, sistemas e responsáveis pela gestão). Horário de funcionamento no período letivo e não letivo, horário de funcionamento semanal, horários disponíveis aos alunos. Coordenação e comunicação entre o responsável pela biblioteca e o professorado. Relações com outras bibliotecas e centros de documentação. Participação da comunidade educativa. Evolução e estatísticas.

6. Usos e usuários

Visitas de alunos (frequência, momentos e modalidades). Visitas de professores (frequência e modalidades). Serviços gerais e serviços de informação. Empréstimo. Programas específicos oferecidos e utilizados. Atividades realizadas pelos alunos. Atividades e projetos que realizam os professores. Atividades em horário letivo e não letivo. Formas como os usuários utilizam a biblioteca escolar. Estratégias para incentivar o uso (estratégias empregadas por professores, estratégias manifestadas por alunos, percepção do responsável). Projetos institucionais de promoção da leitura.

7. Valorização

Grau de satisfação no desempenho das principais funções da biblioteca (conquistas principais). Importância concedida pela comunidade educativa. Melhorias desejadas. Demandas dos usuários.

Para a avaliação destacaram-se os seguintes agentes:

- Equipe de direção e coordenação pedagógica: na qualidade de responsáveis pela promoção dos diversos programas de trabalho na escola.
- Responsável pela biblioteca: como gestor e dinamizador desse espaço.
- Professores: tanto como usuários quanto como participantes nas atividades de planeamento, gestão e dinamização da biblioteca.
- Alunos: como usuários e participantes das atividades relacionadas à gestão e dinamização da biblioteca.

Por fim, uma observação deve ser feita em relação à organização do sistema de ensino no Brasil, indispensável para produzir melhor entendimento: sendo o país uma federação, existe autonomia de estados e municípios para proporem suas próprias políticas, programas, projetos, apenas acatando/aceitando formulações vindas do Governo Federal e recursos, se assim entenderem ser adequado. Essa condição faz com que uma política nacional adquira cor e feição própria em cada local, mesmo quando adotada e executada. Ou seja, o MEC não tem poder para a execução de políticas, e a rede federal que ainda lhe pertence é mínima, cuja origem remonta à história do Império, e representa ínfima parcela do conjunto brasileiro. Entretanto, constitucionalmente,

o poder colaborativo da União com estados e municípios, suplementando recursos é extremamente importante e indispensável, sempre que se quer interferir politicamente em um projeto educacional, para torná-lo incluyente, diverso e democrático.

Apropriar-se da condição como cada país gestiona seus sistemas de governo e poder político, no âmbito de pesquisa comparada, é condicionante para a compreensão de como os sistemas escolares operam, por ser impossível, em muitos casos, comparar situações tão diversas como as que, seguramente, apresentarão os quatro países envolvidos.

5. Amostra constituída

Trabalhar uma realidade ampla por amostra, por definição estatística, significa tomar qualquer porção ou parcela convenientemente selecionada do universo (população); significa, portanto, tomar como referência representativa do todo, um subconjunto de elementos definidos no universo. O universo ou população de uma pesquisa depende do tema a ser investigado, e a amostra, porção ou parcela do universo submetida à verificação, é obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem.

Atualmente, as técnicas de pesquisa baseadas em amostragem têm sido aperfeiçoadas e, geralmente, não permitem a ocorrência de problemas de estimativas em levantamentos de dados. Para esses fins, o termo “representativo” significa que cada elemento da população tem uma probabilidade conhecida de ser selecionado para a amostra, embora essa probabilidade possa ou não ser a mesma para cada elemento.

A maioria das pesquisas de qualidade emprega métodos probabilísticos de amostragem. Essa técnica elimina o viés inerente a outros métodos de amostragem.

Para a pesquisa em referência, escolheu-se a **Amostragem Multiestágios** (AM), que dividiu a população em subpopulações, por sua vez divididas em subsubpopulações, em vários estágios. Uma amostra aleatória foi selecionada em cada estágio para compor a amostra total. A vantagem desse esquema de amostragem é porque não requer uma lista (cadastro) de todos os elementos da população, mas apenas listas de regiões, de estados, municípios, bairros, ruas etc. A AM requer aplicação da regra de “probabilidade proporcional ao tamanho (PPT)” para garantir iguais probabilidades para os elementos a serem selecionados na amostra.

Os critérios mais importantes em qualquer pesquisa estatística são aqueles que garantem a **confiabilidade** – registro correto da informação; validade da informação; e registro do tipo correto de informação. O resultado mínimo exigido de pesquisa estatística é que essa indique o alcance e a distribuição do tema em foco.

A **confiabilidade** de uma pesquisa depende da capacidade de se fazer o levantamento de dados sem cometer erros na coleta (levantamento) dos dados. A observação baseada em amostras é confiável somente quando a amostra tem a mesma composição, ou seja, contém todas as características e é representativa de todos os segmentos da população. A **confiabilidade** depende ainda de que o entrevistado possua boa memória, e para isso deve-se levantar a informação imediatamente após a ocorrência do que se quer investigar. Um acontecimento pode ser afetado pelo tempo que tenha transcorrido, assim como por atitudes pessoais com respeito ao mesmo; essas visões podem ser positivas ou negativas, o que deve ser evitado para não comprometer o conjunto que se deseja analisar.

A **validade** é garantida quando o pesquisador e o entrevistado têm ideias precisas sobre o que se está investigando. A ação voluntária de participação no levantamento é desejável, porém se torna necessário o controle do conhecimento dos entrevistados sobre o foco da pesquisa para não desequilibrar a estrutura desejada ao experimento.

A formulação do tamanho da amostra é possivelmente a tarefa mais importante na esquematização de uma pesquisa estatística. Sem um tamanho de amostra apropriado, os usuários não podem ter a certeza de que as unidades de observação tenham sido selecionadas aleatoriamente; ou seja, que todos os elementos tenham a mesma probabilidade conhecida de participar da amostra.

O tamanho da amostra para um trabalho de pesquisa, devido à precisão que é exigida, pode ser interpretado como a amplitude de um intervalo (de confiança) em torno de uma medida populacional que garanta um grau de certeza para os resultados desejados.

Geralmente, as pesquisas de problemas práticos exigem “amostras grandes” (de acordo com a teoria estatística, de tamanho igual ou maior que trinta ≥ 30) nas quais pode se empregar a Distribuição Normal, ou Curva de Gauss, garantindo todas as características científicas para calcular o seu tamanho.

O nível de confiança de uma pesquisa estatística é arbitrado, usualmente é de 95% de precisão o fator que indica esse nível na distribuição normal padrão, e é estabelecido pela tabela da distribuição de probabilidades padrão.

Os objetivos da pesquisa indicaram a obtenção de um tamanho de amostra considerando como população do estudo o total das escolas públicas de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e federal, de todo o território nacional e que possuam biblioteca ou sala de leitura. Foram, ainda, prefixados o erro amostral e o nível de confiança, com os seguintes valores:

1. Tamanho da população: $N = 43.717$
2. Erro de amostragem: $e = 0,07 = (7\%)$
3. Proporção de ocorrência do evento: $p = 0,05 = (5\%)$
4. Nível de confiança = 1,96 (para um nível de confiança de 95%)

O desenho do modelo de Amostragem Multiestágios (ou com repartição proporcional) fez-se com a seguinte abordagem:

- Primeiro Estágio: Grandes Regiões Geográficas selecionadas
- Segundo Estágio: um Estado selecionado em cada Região Geográfica
- Terceiro Estágio: Municípios selecionados em cada Estado, com dois critérios qualitativos: sempre incluir a capital do Estado e um ou mais municípios incluídos em um raio de 100 km da capital (em geral, da Região Metropolitana)

- Quarto Estágio: escolas selecionadas conforme critérios de porte (número de alunos), tipo de rede, localização, existência de biblioteca ou sala de leitura, entre outros.

Para que cada escola pesquisada tivesse a mesma probabilidade de ser escolhida utilizou-se a regra de PPT, ou seja, para cada município fez-se a comparação entre o tamanho da amostra desejada e o tamanho do cadastro existente para se aplicar o fator de correção.

A escolha dos estados foi definida, *a priori*, pelo MEC, levando em conta alguns critérios: representar cada uma das cinco Regiões Geográficas (N, NE, CO, S, SE): portanto, cinco estados; e incluir, entre os cinco, dois estados participantes da pesquisa anterior de *Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola* (foram, então, selecionados Goiás e Bahia).

A amostra compôs-se de 200 escolas selecionadas aleatoriamente da população total do Brasil, entre 43.717 escolas públicas das redes federal, estaduais e municipais que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio, com bibliotecas ou salas de leitura, garantindo a confiabilidade segundo os parâmetros acima estabelecidos. Além das escolas, e considerando os instrumentais utilizados, os dados técnicos da pesquisa são os seguintes: 200 diretores e/ou coordenadores pedagógicos; 200 responsáveis por bibliotecas; 600 professores e 1200 alunos, procedentes de distintos segmentos de ensino e escolas de regiões, estados e municípios selecionados.

A classificação dos municípios da amostra levou em conta a seleção das capitais, juntamente com o município de maior probabilidade dentre os selecionados: as capitais, por concentrarem maior população e, conseqüentemente, número de escolas, e um município da região metropolitana, seguindo o critério de concentração populacional e de escolas de ensino fundamental e/ou ensino médio com bibliotecas. A região metropolitana é compreendida pelo conjunto de municípios que estão sediados em até 100km da capital, o que foi tomado também como critério de facilitação de tempos de deslocamento e acesso por parte dos pesquisadores.

A escolha foi realizada por amostra sistemática, garantindo a mesma probabilidade de seleção a todas as escolas do universo pesquisado, conforme a região geográfica onde os municípios estão inseridos.

Compreender o tamanho da rede pública de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil é indispensável para aquilatar não apenas a necessidade da amostra estatística, mas a grandiosidade do desafio de construir políticas públicas de qualquer natureza, incluindo-se aí políticas de bibliotecas.

Alguns dados auxiliam essa visualização do que se tem de oferta escolar no Brasil. As matrículas da educação básica⁶ são ofertadas pelas administrações municipais (46,0%),

6 A educação básica no Brasil inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

o equivalente a 24.500.852, seguida pela rede estadual, que oferece (40,3%) do total, o que representa 21.433.441. A rede privada responde por 7.101.043 matrículas e a rede federal, por 197.532. Destaque-se que o número total de matrículas registrado em 2008 embute o retorno da participação de escolas privadas como respondentes do Censo Escolar. No ensino fundamental, a participação das redes municipais corresponde a 54,4% das matrículas, cabendo às redes estaduais 34,3%, enquanto as escolas privadas atendem a 11,3%, restando às federais 0,1%. A rede estadual continua respondendo pela maior oferta de vagas no ensino médio. Em 2008 representou 85,8% das matrículas. A maior concentração da oferta de ensino médio pela rede estadual é registrada na região Norte (92,3%), enquanto a menor está na região Sudeste (84,0%). As demais matrículas distribuem-se entre escolas privadas (11,6%), municipais (1,6%) e da rede federal de ensino (1,0%). A rede de escolas públicas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental é constituída de 122.172 estabelecimentos, e a que atende aos anos finais do ensino fundamental é composta por 49.799 estabelecimentos de ensino (INEP, 2008).

Considerando-se todos os parâmetros descritos nos itens anteriores, a amostra selecionada fez-se na sequência dos quadros a seguir, contendo escolas da população desejada, escolhidas de forma aleatória (por sorteio) entre aquelas existentes nos municípios indicados com as características especificadas para a estratificação estatística.

Tabela 1: Total de escolas por Região Geográfica

Regiões	Número de Escolas	Regiões	Número de Escolas
Norte	23.345	Sudeste	39.752
Amazonas	5.089	Espírito Santo	3.264
Pará	11.751	Rio de Janeiro	6.304
Amapá	720	Minas Gerais	13.641
Acre	1.666	São Paulo	16.543
Roraima	701	Sul	20.498
Rondônia	1.546	Paraná	7.055
Tocantins	1.872	Santa Catarina	5.342
Nordeste	71.649	Rio Grande do Sul	8.101
Maranhão	12.855	Centro-Oeste	7.575
Piauí	6.822	Goiás	3.428
Ceará	9.138	Mato Grosso	2.403
Rio Grande do Norte	3.602	Mato Grosso do Sul	1.146
Pernambuco	8.508	Distrito Federal	598
Paraíba	5.763		
Alagoas	3.044		
Sergipe	2.201		
Bahia	19.716		
Brasil 162.819			

Tabela 2: Representação do peso regional de escolas EF e EM com biblioteca

Regiões	Escolas			Peso Regional %
	Total	EF e/ou EM ¹	Com biblioteca ²	
Norte	23.345	21.890	3.320	7,59
Nordeste	71.649	65.143	10.065	23,02
Sudeste	39.752	30.277	16.956	38,79
Sul	20.498	16.069	10.547	24,13
Centro-Oeste	7.575	6.436	2.829	6,47
Brasil	162.819	139.765	43.717	100,00

Nota 1: Ensino fundamental e/ou ensino médio

2: Ensino fundamental e/ou ensino médio com biblioteca

Tabela 3: Número de escolas na amostra, por região

Número de Escolas de EF e/ou EM com biblioteca ¹				Amostra por Estado ²
Região	Estado			
Norte	3.320	Acre	85	10
Nordeste	10.065	Bahia	305	34
Sudeste	16.956	Rio de Janeiro	1016	114
Sul	10.547	Santa Catarina	117	13
Centro-Oeste	2.829	Goiás	254	29
Total	43.717	Total	1777	200

Nota 1: Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio com Biblioteca

2: Estabelecida pelo peso regional

Pode-se observar que o total de escolas dos estados selecionados corresponde a 4,07% de todas as escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e/ou ensino médio que possuíam bibliotecas/sala de leitura em 2007 (ano referência do conjunto de dados disponibilizados pelo MEC).

Tabela 4: Total de escolas EF / EM com bibliotecas nos estados da amostra

Nº de escolas de EF e/ou EM ¹ com bibliotecas no Universo				
Estado		Total		
		Capital	Demais Municípios	Total
Acre	Rio Branco	79	6	85
Bahia	Salvador	262	43	305
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	877	139	1.016
Santa Catarina	Florianópolis	81	36	117
Goiás	Goiânia	210	44	254
Total	Total	1.509	268	1.777

Tabela 5: Percentual de escolas de EF e/ou EM1 com bibliotecas no Universo, nas capitais e municípios dos estados da amostra

Estado	% de Escolas de EF e/ou EM ¹ com bibliotecas no Universo		
	Capital	Demais Municípios	
Acre	Rio Branco	93,20	6,80
Bahia	Salvador	84,53	15,47
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	91,67	8,33
Santa Catarina	Florianópolis	70,54	29,46
Goiás	Goiânia	83,27	16,73
Total	Total	88,00	12,00

Tabela 6: Número de escolas na amostra em capitais e municípios

Estado	Nº DE ESCOLAS NA AMOSTRA				
	Capital	Demais Municípios		Total	
Acre	Rio Branco	14	Sena Madureira	1	15
Bahia	Salvador	40	Camaçari	6	46
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	67	Duque de Caxias	11	78
Santa Catarina	Florianópolis	33	São José	15	48
Goiás	Goiânia	11	Anápolis	2	13
Total	-	165	-	35	200

A seleção alcançou 165 escolas nas capitais e 35 nos demais municípios situados em um raio de até 100 km.

6. Problemas da pesquisa

Os problemas da pesquisa aqui relacionados e tratados não constituíram entrave à sua realização, entretanto, servem de alerta a outros pesquisadores que se dispuserem a realizar investigações de porte similar à que se realizou pela UERJ. Estão categorizados, favorecendo a compreensão e a leitura das questões, por estarem didaticamente apresentados.

6.1 Ofício de comunicação da pesquisa e carta de apresentação dos pesquisadores

Por experiência em pesquisa anterior desse porte, uma das providências iniciais tomadas para garantir o acesso dos pesquisadores às escolas, foi o contato e ofício encaminhado pelo MEC/SEB às redes/secretarias educação, com a finalidade de informar, previamente aos gestores, da disposição de acolhimento esperada pelo MEC aos pesquisadores que em breve chegariam aos estados. Os pesquisadores, de posse também de uma carta de apresentação, tinham como primeiro ato a busca de contato com as secretarias de educação, quando se apresentavam, apresentavam a pesquisa e seus objetivos e buscavam agendar as escolas para as visitas e entrevistas. De modo geral, o procedimento foi bem sucedido em todos os estados.

6.2 Agendamento das visitas às escolas

Esse agendamento, em alguns estados, ficou comprometido pela não localização do ofício enviado pelo MEC/SEB. Com a experiência de pesquisas anteriores, quando esse fato ocorreu, os pesquisadores contataram a coordenação da pesquisa no Rio de Janeiro, que acionou a Secretaria de Educação Básica do MEC, para que as cartas fossem reenviadas com a brevidade que a questão exigia. Muitas vezes, cópias das cartas já remetidas pelo MEC, enviadas por e-mail ao pesquisador, agilizaram os procedimentos.

Algumas secretarias de educação disponibilizaram transporte para os pesquisadores, favorecendo os percursos e acelerando o trabalho consideravelmente. Mesmo tendo sido o tempo estimado para uma escola por dia, e uma equipe proporcional ao total da amostra no estado, ainda assim, em alguns casos, esse tempo foi bastante comprometedor. Um dos casos era quando a escola dispunha de séries em turnos alternados, o que acabava por manter o pesquisador durante todos o dia na escola e, até mesmo, à noite, quando havia classes de ensino médio ou de educação de jovens e adultos no turno noturno.

6.3 Acolhimento nas escolas

Todas as escolas acolheram muito bem a pesquisa. Na maioria dos casos, a pesquisa era entendida como possibilidade de novos recursos para a escola, para a biblioteca, o que fez realçar sua falta, como forma de sensibilizar as autoridades para a ampliação dos espaços e do acervo. Quando isso acontecia, exigia do pesquisador gasto maior de tempo em cada escola, para explicar, passo a passo, a todos os informantes os objetivos, a metodologia e o propósito da pesquisa, mantendo sob controle a expectativa e destacando a importância das informações para o conjunto da educação brasileira.

Alunos e os poucos bibliotecários encontrados receberam as equipes muito bem. Entretanto, em algumas escolas, houve a percepção de uma certa “maquiagem” ou preparação dos espaços e de pessoas para receberem os pesquisadores. Escolas em que visivelmente a biblioteca não era utilizada, mas tudo se organizava para fazer supor sua atividade: durante a visita, nenhum aluno a buscou, fazendo crer que desconheciam a existência daquele espaço; camadas de pó sobre os livros, indicando que não só não eram limpos como tampouco manuseados; “instalação” de funcionário à frente do computador, representando o papel de digitador, com uma pilha de livros, e sem sequer conseguir mover o *mouse*.

No tocante à entrevista com professores – três de cada escola –, o preenchimento do questionário nem sempre se deu facilmente, considerando a rotina escolar, ou seja, a necessária presença desses profissionais em suas respectivas turmas. Em outros casos, observou-se um descrédito muito forte dos professores em relação ao sentido da pesquisa, que resultou em negativas à participação como informante ou, até mesmo, em atitudes descorteses e irônicas com os pesquisadores e com as perguntas dos questionários. Uma das alegações para a não participação tem reflexos na concepção de biblioteca/centralidade do papel que professores e escola adotam: somente professores de Língua Portuguesa estariam “habilitados” a responder, pois “seriam” os que devem ter envolvimento com esse equipamento escolar.

Da parte dos alunos – três representantes do 5º ano de ensino fundamental e três do 9º ano de ensino fundamental ou da 1ª série do ensino médio (EM) – a pesquisa sempre mereceu o melhor acolhimento. Não poucas foram as vezes em que a equipe precisou recusar estudantes que se ofereciam para participar, sob a explicação de que apenas três de cada série indicada estavam previstos, o que os deixava, frequentemente, desapontados. Se, por um lado, o preenchimento do questionário não trazia maiores transtornos à rotina escolar, com a saída de três a seis estudantes, por outro o critério de escolha adotado, por parte de professores e diretores, em muitos casos parecia priorizar a condição de leitores do grupo de entrevistados, o que pode ter comprometido, em certa medida, os dados da pesquisa. Houve casos, entretanto, em que os alunos foram escolhidos aleatoriamente pela equipe.

Com relação a bibliotecários/responsáveis por bibliotecas, de modo geral acolheram bem a pesquisa, embora com muitas dificuldades para o preenchimento dos

questionários. Entre os entrevistados, eram os que demoravam mais tempo nessa atividade, com média de tempo elevada para completar todas as informações. Alguns aspectos podem ter contribuído para isso, a saber: um, o fato de o questionário ser bastante extenso e com muitos detalhes, como gestão e acervos; outro, o fato de, não sendo a maioria bibliotecários, desconheciam aspectos da intimidade de profissionais com a requerida formação; um terceiro, o fato de não existirem propriamente *bibliotecas*, com acervos catalogados e informações consolidadas; e, por fim, o fato de, em geral, os entrevistados considerarem o questionário de difícil compreensão.

6.4 O tempo da pesquisa em campo e os deslocamentos

Entre os problemas levantados pelos pesquisadores, em relação à pesquisa, um deles foi recorrente: o tempo. Pode-se dizer que o tempo previsto para realizar a pesquisa nas escolas teve papel limitador nesse estudo, considerando a complexidade dos atos da leitura e da escrita, especialmente no espaço da biblioteca escolar. Compreender melhor cada um desses contextos e os sujeitos que aí circulam, incluindo os usos que fazem daquele espaço, significa que uma pesquisa não pode se restringir ao preenchimento de questionários, já que exige um “mergulho” no cotidiano escolar, como sugere Alves (2002).

Apesar da previsão de 11-12 dias para o trabalho de campo, os pesquisadores consideraram esse tempo insuficiente para que pudessem trabalhar como desejável. Um dos motivos dessa insuficiência está ligado ao fato de, sendo a amostra das escolas aleatória, feita por sorteio, ao final, as sorteadas localizarem-se em áreas geográficas distantes no território, com grande tempo de deslocamento entre cada uma delas, o que produz diariamente um esforço do pesquisador para alcançá-la, esforço esse que deve ser repetido a cada dia, pois se torna impossível cobrir duas escolas em um mesmo dia, face às distâncias a percorrer.

Os deslocamentos para as escolas, em algumas cidades, implicam distâncias muito grandes, especialmente para escolas localizadas em subúrbios e periferias, constituintes de boa parte da amostra. O serviço de ônibus urbanos, em cidades litorâneas, por exemplo, revela grande diferença entre a “orla”, quase sempre identificada como área nobre e de grande apelo turístico e o restante da cidade, onde reside a maioria da população. As esperas nos pontos de ônibus em muitos casos foram longas, a qualidade dos ônibus sofrível, o serviço ofertado de custo elevado para a população, trajetos extremamente longos. A experiência com os deslocamentos, entretanto, não revelou só isso: deixou ver o invisível das cidades, o que não se mostra: locais mais distantes e pobres muito abandonados, com lixo pelas ruas e esgoto a céu aberto, ruas esburacadas ou de terra sem nenhum vestígio de asfaltamento, casas paupérrimas e prédios escolares abandonados, sujos e depredados. Também a falta de sinalização nas cidades dificultava a busca dos prédios escolares, ficando os pesquisadores na dependência da boa vontade e da receptividade das pessoas nas ruas. A falta de policiamento – raro, quando existente, e em especial nas regiões mais pobres e distantes da “orla” – provocava sensação de

insegurança, agravada pelos constantes avisos das pessoas para que os pesquisadores não circulassem em alguns lugares à noite ou até mesmo durante o dia.

Os problemas de deslocamento aliados ao (curto) período de campo, ao tamanho da amostra selecionada, às dificuldades de agendamentos iniciais e ao tempo de aplicação dos questionários foram determinantes para que, em poucas ocasiões tenha sido possível retornar mais de uma vez a algumas escolas, de modo a encontrar todos os entrevistados previstos. Sobretudo em relação a bibliotecários/responsáveis por bibliotecas (cujo horário de trabalho, com frequência, limitava-se a um turno ou a dias alternados na escola) e a alunos de diversos segmentos, em escolas com turnos diferenciados para cada um deles, foi difícil conciliar todos durante um único período ou dia, o que determinou alguns questionários sem preenchimento e alcance de entrevistados inferior ao previsto na amostra.

6.5 Os instrumentos da pesquisa

Quanto aos instrumentos, não foram feitos testes de validação, pelo fato de já se trabalhar com material, *a priori*, testado, por ser oriundo do estudo espanhol. Entretanto, a adaptação parece ter evidenciado alguns problemas que devem ser apontados, considerando a diversidade regional do país, expressões correntes com sentidos diferenciados etc. Na relação com os participantes da pesquisa, e mesmo durante o preenchimento do ***Roteiro de Observação do Pesquisador***, algumas questões, pela forma como foram elaboradas, dificultaram o entendimento do entrevistado. Um exemplo foi na questão 21 do questionário dos professores – Em que aspectos você considera que a biblioteca escolar consegue resultados satisfatórios? De modo geral, todas as pessoas apresentaram dúvidas sobre seu enunciado, não percebendo se a pergunta se referia à biblioteca da escola em que atuava ou ao conceito geral de papel da biblioteca escolar. Do mesmo modo, no ***Roteiro de Observação do Pesquisador***, algumas questões preveem respostas de posicionamento extremo, dificultando a decisão, após a observação no momento da visita à biblioteca. Vejam-se exemplos: 1. Questão: Localização, acesso e sinalização; Item: Acesso; Tópico: “Não é possível o acesso a deficientes físicos ou a cadeirantes”. A afirmação de que não é possível o acesso é definitiva, contra a ideia possível de que a sala possa não ter rampas, o que não significa, necessariamente, total impedimento de acesso a um cadeirante. Mais um exemplo: 2. Questão: Condições para o trabalho; Item: Mobiliário; Tópico: “O estado do mobiliário é muito melhor do que o restante da escola”. A comparação feita nessa opção dificulta a avaliação, pois a expressão “muito melhor”, implica a formulação de um juízo de valor do pesquisador sobre o mobiliário da escola, no momento da visita, que pode ser extremamente crítico, em dada situação, porém relativizado, no conjunto de escolas da amostra.

Também entre os alunos, durante a aplicação dos questionários, foram percebidas algumas dificuldades no entendimento das questões. Duas delas foram significativas

e necessitaram maior atenção na compreensão dos dados. A primeira dizia respeito a questões referentes à “biblioteca de sala de aula”. Os alunos liam a pergunta sobre a biblioteca de sala de aula e a associavam à biblioteca da escola. Alguns pesquisadores, tendo percebido a compreensão feita pelos alunos, passaram a explicitar a intenção do item durante a entrega dos questionários, para que prestassem atenção redobrada nos enunciados e na possível relação entre as perguntas. Ainda assim, observou-se que muitos alunos se equivocaram em relação a discriminar a biblioteca de sala de aula da biblioteca da escola. Assim sendo, apesar de, na questão 29 – Há uma biblioteca na sua sala de aula? –, alguns alunos responderem NÃO, necessariamente não significa que NÃO haja biblioteca na sala de aula, porque esses mesmos alunos, em seguida, na pergunta 31 – Que materiais você encontra na biblioteca da sua sala de aula? –, foram capazes de assinalar algumas opções como se esses materiais existissem em sala de aula. Em alguns casos, alunos se deram conta do equívoco e solicitaram a correção, mas em outros casos isso não ocorreu.

Uma segunda observação em relação aos alunos foi quanto ao significado da palavra *catálogo*, desconhecida para muitos, o que obrigou o pesquisador a explicar o sentido da palavra para contribuir no entendimento da questão. Talvez esse desconhecimento tenha interferido nas respostas de não utilização do catálogo.

Mas, de toda forma, é preciso também encarar os problemas de leitura e interpretação de questionários de pesquisa como eventos de letramento, especialmente para alunos do 5º ano. Afinal, para que se aprende a ler e a escrever? Não seria, essa, também, uma função instrumental do aprendizado da leitura e da escrita?

Finalmente, vale registrar, durante a pesquisa, a identificação de discursos que se dão em sentido contrário aos que desqualificam as escolas públicas e seus profissionais, especialmente percebidos em situações em que se tentou compreender o cotidiano escolar para além do visível, mergulhando com todos os sentidos nesses espaços, como sugere Alves (2000). Só dessa forma foi possível compreender o depoimento de uma diretora de escola, situada em Vigário Geral, no Rio de Janeiro:

Costumam dizer que nós somos polivalentes, mas eu acho que somos mais valentes. Estamos situadas numa área de risco, apesar da escola não constar das 150 assim consideradas pela SME/RJ. Uma pena porque assim teríamos alguns benefícios (recursos financeiros; profissionais para atuarem nos finais de semana com a comunidade, por meio de várias atividades culturais; uniforme completo para os alunos, materiais diversos). Situação (área de risco) que acaba justificando a rotatividade de muitos professores, pelo medo que sentem aqui, principalmente quando há confronto entre os traficantes e a polícia. Mas, felizmente, a escola mantém uma boa relação com a comunidade e atualmente contamos com duas profissionais da Secretaria de Desenvolvimento Social, que vêm enriquecendo essa relação. Infelizmente, por falta de profissionais, a nossa biblioteca está desativada. Tentei sugerir uma professora daqui, mas foi negado o pedido porque ela foi cedida para atuar em sala de aula.

6.6 Contextos locais e relação com a amostra

Problemas ligados ao contexto de cada rede de ensino também são dignos de nota. Este, localizado, deu-se pelo início de uma anunciada greve na rede municipal de Salvador, que começou tão logo a equipe chegou a campo. Nesse caso, como a permanência dos pesquisadores não poderia ser estendida, sob pena de comprometer o conjunto, e por limites temporais dos pesquisadores, houve necessidade de consulta à equipe de estatística para discutir o comprometimento da amostra, caso houvesse substituição por escolas da rede estadual. Isso feito, novos sorteios tiveram de ser realizados para contemplar uma amostra do tamanho compatível com a anterior, mas agora somente contemplando escolas da rede estadual.

Outro aspecto destacado, pôs-se no fato de ser, no caso das redes municipais, primeiro ano de governo (onde não houve reeleição), e muitas equipes da secretaria, conseqüentemente, ainda serem neófitas nos cargos e desconhecerem problemáticas mais aprofundadas da rede.

Um problema a ser destacado diz respeito à seleção das escolas, originariamente todas de ensino fundamental com bibliotecas. Em tese, portanto, com alunos de anos iniciais e de anos finais desse nível de ensino. Entretanto, o que se observou é que as escolas de ensino fundamental não oferecem mais, necessariamente, turmas correspondentes a todos os anos desse nível de ensino, mas apenas parte dele: ou os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) ou anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Isso significou que, em algumas escolas, não havia alunos de 9º ano a serem entrevistados, pelo fato de a escola só atender aos anos iniciais, o que significou diferenças no quantitativo previamente definido na amostragem.

Em relação aos responsáveis por bibliotecas, deve-se destacar que esse segmento é composto por atores bem distintos, considerando os contextos em que atuam. Foram encontrados desde profissionais com formação em biblioteconomia (ainda que sob forma de contrato, e não como servidores públicos efetivos) na rede municipal de Florianópolis, por exemplo, como política recente, a ser valorizada pela pesquisa, até professores sem formação específica, readaptados⁷ e à espera de aposentadoria⁸. Um aspecto a destacar, também, e recorrentemente, é a mobilidade do profissional professor nessa função: no caso de falta de professores para salas de aula, os responsáveis por bibliotecas são retirados da função e retornam à sala de aula, exigindo reconfigurações do serviço até então prestado. Esse aspecto parece denotar com bastante clareza o lugar da biblioteca da escola – um espaço menor que a sala de aula, esta sim, considerada o centro da atividade da escola.

7 Readaptados são professores que, por motivos de saúde, são afastados pela avaliação médica das atividades sistemáticas de sala de aula, ou seja, não têm mais turma de nenhum nível de ensino, apenas cumprindo atividades de suporte na escola, mas sem vínculo com a docência cotidiana.

8 À espera da aposentadoria não é uma situação legalmente prevista, mas resultante de um beneplácito da gestão com professores e demais servidores que se encontram cumprindo tempo final para próximo pedido de aposentadoria. Isso os afasta das atividades, por, em tese, admitir-se que as interromperão em meio do percurso, ou antes de o ano letivo findar.

Como reflexo de todas as questões apontadas, pode-se ver, na tabela 1, o alcance dos entrevistados em cada uma das cinco unidades da federação, por segmento. O conjunto de questionários coletou informações com os seguintes entrevistados, numericamente expressos.

Tabela 7: Sujeitos entrevistados na pesquisa

	Amostra escolas	Total	Alunos 5º ano (3)	Alunos 9º ano ou EM (3)	Professores (3)	Responsáveis (1)	Diretores (1)	Pesquisador (1)
AC	15	165	36	39	45	15	15	15
BA	46	511	128	114	137	40	46	46
GO	13	156	39	39	39	13	13	13
RJ	78	772	167	144	236	72	77	76
SC	48	535	120	129	144	46	48	48
Total	200	2139	490	465	601	186	199	198
Total pre-visto	200	2400	600	600	600	200	200	200

As diferenças encontradas em cada conjunto de informantes, por estado e número de escolas, como já discutido, deve-se ao fato de a amostra ter sido constituída sobre o total de escolas de ensino fundamental e ensino médio que declaram ter biblioteca, independente de serem de 1º ao 9º ano ou de, apenas, terem os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), ou somente os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e terem, ou não, educação de jovens e adultos de nível fundamental ou, ainda, por serem estaduais, também abrigarem alunos de ensino médio (nesse caso, definiu-se a amostra com alunos de 1ª série).

Das escolas integrantes da amostra, 91 foram escolas estaduais, 103 municipais e 6 federais, incluindo escolas militares, técnicas e de colégios de aplicação de universidades. Observe-se a distribuição na tabela, considerando a dependência administrativa a que pertence cada escola.

Tabela 8: Distribuição das escolas investigadas por estados/municípios, considerando o tipo de dependência administrativa

estados / municípios	nº de escolas por estado e municípios, segundo o tipo de dependência administrativa				total
	amostra	ESTADUAL	municipal	FEDERAL	
Acre	15	10	4	1	15
Rio Branco	14	9	4	1	14
Sena Madureira	1	1	-	-	1
Bahia	46			1	
Salvador	40	31	8	1	40
Camaçari	6	1	5		6
Rio de Janeiro	78	22	55	1	78
Rio de Janeiro	67	17	49	1	67
Duque de Caxias	11	5	6	-	11
Santa Catarina	48	23	23	2	48
Florianópolis	33	16	16	1	33
São José	15	7	7	1	15
Goiás	13	4	8	1	13
Goiânia	11	3	7	1	11
Anápolis	2	1	1	-	2
Total	200	91	103	6	200

A leitura compreensiva dos dados coletados e tratados da pesquisa deve-se fazer a partir de algumas informações relevantes sobre cada unidade da federação em que se realizou. A dimensão geográfica de cada uma delas não é significativa para explicar o tamanho da amostra, nem o conjunto de escolas, se não for contextualizada a origem histórica como os sistemas de ensino e as ofertas públicas se configuraram no território brasileiro, tendo em conta a concentração da população no litoral, a migração para as grandes capitais, os vazios ainda prevalentes em algumas regiões, resultantes das formas de ocupação do território e, hoje, “abençoados” como forma de minimizar os danos causados ao ambiente pelo paradigma adotado de superioridade dos seres humanos sobre a natureza.

Para isso, inicia-se apresentando alguns elementos de compreensão dos estados e dos municípios onde a investigação se realizou.

7. Compreensão dos Dados

7.1 Região Norte: estado do Acre, capital Rio Branco e município de Sena Madureira

O estado do Acre (AC) tem 22 municípios em um território de 152.581 km² e população estimada, em 2009, de 691.132 habitantes. Só em 1904 o Acre foi definitivamente anexado ao Brasil pelo Tratado de Petrópolis, tornando-o Território Federal do Acre, condição que perdurou até a promulgação da Constituição de 1988.

A capital do Estado do Acre (o nome Acre origina-se de Áquiri, transcrita pelos exploradores dessa região da palavra Uwakuru do dialeto dos índios Ipurinã), foi fundada em 28 de dezembro de 1882. Rio Branco, em 2009, tinha população estimada em 305.954 pessoas, em 9.223 km² de território. A região, hoje conhecida como Município de Rio Branco, tem origem quando da chegada do seringalista Neutel Maia, em fins de 1882, juntamente com sua família e trabalhadores que trazia para a produção de borracha, e onde fundou seu primeiro seringal à margem direita do Rio Acre, iniciando ali as construções de barracões e barracas, em terras antes ocupadas pelas tribos indígenas Aquiris, Canamaris e Maneteris.

Em 1912 passou a ser denominada Rio Branco, em homenagem ao Barão de Rio Branco, chanceler brasileiro cuja ação diplomática resultou no Tratado de Petrópolis. Em 1913, Rio Branco tornou-se município. Em 1920, capital do território do Acre e em 1962, capital do estado, centro administrativo, econômico e cultural da região. Rio Branco é cortado pelo Rio Acre, que divide a cidade em duas partes denominadas Primeiro e Segundo distritos. Por ser durante muito tempo território federal, o número de funcionários públicos sempre foi expressivo nas repartições e, na época áurea, viviam ali muitas das mais importantes famílias do território, incluindo um conjunto de migrantes sírio-libaneses.

O município de Sena Madureira tem em 25.278 km² uma população estimada, em 2009, em 36.166 habitantes. A história do município registra as expedições de destemidos nordestinos chegados, por volta de 1861, para a exploração de seringais da região, próximos à foz do rio Chambuiaco, no alto Rio Purus, em território peruano. Nos idos de 1878, intensificou-se o povoamento desses rios com a vinda de novos nordestinos, fugindo da seca e, com isso, incrementando a exploração de importantes riquezas regionais. Após a celebração do Tratado de Petrópolis, em 25 de setembro de 1904 no seringal Santa Fé, às margens do rio Iaco, foi fundada a cidade de Sena Madureira, sede também do departamento do Alto Purus, sendo designada capital do território do Acre. Em 1908, instalaram-se na cidade várias representações de órgãos. Através de decreto do Governo Federal, datado de 1º de outubro de 1920, Sena Madureira deixou de ser a capital do Acre, transferida para Rio Branco.

7.2 Região Nordeste: estado da Bahia, capital Salvador e município de Camaçari

O estado da Bahia, integrante da Região Nordeste, com área de 564.692 km² é o maior estado da região, com 417 municípios e população estimada, em 2009, de 14.637.364 habitantes. Sua capital é Salvador. A população estimada da capital, em 2009, foi de 2.998.056 habitantes, em um território de 707 km². Salvador já nasceu capital sem ter sido província, e foi por muitos anos a maior cidade das Américas. O primeiro contato dos descobridores portugueses com as terras da atual cidade do Salvador ocorreu quando da viagem da nau que levou ao Reino a boa nova do descobrimento. A expedição que viera de Portugal para reconhecer a nova conquista da coroa, a 1º de novembro de 1501, encontrou uma baía ampla, cheia de ilhas e muitos habitantes, à qual, sob inspiração da própria data, deu o nome de “Baía de Todos os Santos”.

Inicialmente, a região era habitada apenas por índios. Por conta de um naufrágio em 1510, a eles se juntaram os tripulantes de um navio francês, e, dentre estes, encontrava-se Diogo Álvares Corrêa, o Caramuru. Em 1536, chegou na região o primeiro donatário, Francisco Pereira Coutinho, que recebeu donataria de El-Rei Dom João III.

Mais tarde, o soberano português resolveu criar um Governo Geral com jurisdição sobre todo o território, o que foi feito por Tomé de Sousa. Na Ponta do Padrão chegou a expedição, com ordens do rei de Portugal para fundar uma cidade-fortaleza chamada do São Salvador. A Cidade do São Salvador da Bahia de Todos os Santos foi sede da administração colonial do Brasil até 1763, quando o Rio de Janeiro tornou-se capital.

Os primeiros escravos que aportaram na capital do Novo Mundo vieram da Nigéria, Angola, Senegal, Congo, Benin, Etiópia e Moçambique, a partir de 1550. O açúcar, no século XVII, já era o produto mais exportado pela colônia, e no final desse século a Bahia se torna a maior província exportadora de açúcar.

Em 1808, Salvador recebeu a família real portuguesa que fugia de Napoleão Bonaparte, então invasor de países europeus. Antes mesmo de proclamada a independência do país, já se lutava nas ruas de Salvador pela emancipação política. Depois, nos arredores da cidade, travaram-se as batalhas de Cabrito e Pirajá, que culminaram, em 2 de julho de 1823, com a consolidação da Independência Nacional. Em 1835, ocorre a revolta dos escravos muçulmanos, conhecida como Revolta dos Malês. Durante o século XIX, Salvador continuou a influenciar a política nacional. Com a proclamação da República e a crise nas exportações de açúcar, a influência econômica e política da cidade no cenário nacional passa a ser cada vez menos importante. No período republicano, a fisionomia urbana da cidade sofreu modificações sensíveis. A cidade de Salvador é considerada a cidade com maior população negra fora da África.

Camaçari é município da região metropolitana de Salvador, distando desta cerca de 45km, tem população estimada, em 2009, de 234.558 habitantes, distribuídos em área de 760 km². Sua história remonta aos primeiros anos da colonização. Originou-se em 1558, numa aldeia dos índios tupinambás, formada pelos jesuítas às margens do Rio Joanes, sob o nome de Aldeia do Divino Espírito Santo. Em 1938 é restituído o nome Camassary, pelo qual passara em fases anteriores, para designar o município⁹.

A rede de escolas de ensino fundamental na Bahia é integrada por 19.206 unidades e matrícula de 2.615.294 alunos, das quais 16.411 são municipais, contra 1.510 escolas de ensino médio com matrícula de 650.079 alunos, o que significa dizer que há um **déficit** flagrante de oferta da educação básica no estado. A rede de pré-escola também tem expressividade, com 13.837 unidades e 424.038 matrículas, sendo 12.069 municipais. No ensino superior a oferta se dá em 121 estabelecimentos (218.754 matrículas), com apenas sete universidades públicas. Em Salvador, a rede de ensino fundamental público registrava 552 escolas, enquanto a rede de ensino médio público chega a 138 escolas. Em Camaçari, a rede de ensino fundamental público conta com 80 escolas, enquanto a de ensino médio público tem 14 escolas (IBGE, 2008).

No estado da Bahia, na rede estadual, a informação disponível colhida com a bibliotecária responsável pelo setor de distribuição de livro didático foi a de que um trabalho vem sendo desenvolvido com as poucas bibliotecárias escolares, o que foi comprovado por um relatório do ano de 2008, e confirmado pelas poucas bibliotecárias alcançadas pela pesquisa. Segundo a mesma informante, a rede estadual não realiza concurso para bibliotecários há cerca de 14 anos, e que das 200 aprovadas no último concurso, ainda se mantinham em atividade apenas 30, no estado todo.

7.3 Região Centro-Oeste: estado de Goiás, capital Goiânia e município de Anápolis

Goiás é um estado situado no centro do país, com área de 340.086 km². Recentemente o estado original foi dividido em dois, formando na região mais ao Norte o estado do Tocantins. Com população de 5.926.300 habitantes, tem 246 municípios e 3573 escolas de ensino fundamental, 858 de ensino médio e 1991 de ensino pré-escolar (IBGE, 2008) e 75 de ensino superior (IBGE, 2007). A maior concentração das escolas está na capital e em municípios da área metropolitana, como antecipado na construção da amostra.

Parte do seu território acolhe o Distrito Federal, cuja capital, Brasília, é a sede do poder político brasileiro.

9 Fonte: <http://www.skycraperlife.com/brazil>. Histórico de MANTOVANI, Maria Aparecida Pereira. In: IBGE Cidades. Acesso em 2 mar. 2010.

Tabela 9 . Dados educacionais do Estado de Goiás

	IDH ⁽¹⁾	0,800
	IDI ⁽²⁾	0,725
	PIB ⁽³⁾	50.536.081,46
Taxas de Analfabetismo ⁽⁴⁾		
10 a 15 anos		15 anos ou mais
2,65		11,93
Taxa de Escolarização Líquida - 2006		
Fundamental (07 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)
95,6		47,9

Fonte: (1) Índice de Desenvolvimento Humano - PNUD - 2000; (2) índice de Desenvolvimento da Infância - UNICEF - 2004; (3) IBGE 2005 - valores em mil; (4) IBGE - Censo Demográfico de 2000.

Goiânia está localizada no Planalto Central brasileiro e situa-se a 209 km de Brasília. Sua população é de 1.281.975 habitantes em 2009, segundo o IBGE, constituindo a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste e o 13º município mais populoso do Brasil.

Desde sua fundação, a cidade apresenta grande crescimento demográfico e expansão urbana. Em 1950, já havia superado a marca de 50.000 habitantes e, com a inauguração de Brasília, o ritmo de crescimento se intensificou, chegando à década de 1980 com uma população estimada de 700.000 pessoas. O resultado desse processo vem sendo, como nas grandes cidades, a periferização do espaço urbano.

A linha da administração municipal se manteve a mesma nas eleições de 2008, com a reeleição do então prefeito para o período de 2009-2012.

Tabela 10. Dados educacionais de Goiânia

	IDH ⁽¹⁾	0,832
	IDI ⁽²⁾	0,770
	PIB ⁽³⁾	13.354.064,83
Taxas de Analfabetismo ⁽⁴⁾		
10 a 15 anos		15 anos ou mais
1,50		5,20
Taxa de Escolarização Líquida		
Fundamental (07 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)
92,0		47,2

Fonte: (1) Índice de Desenvolvimento Humano - PNUD - 2000; (2) índice de Desenvolvimento da Infância - UNICEF - 2004; (3) IBGE 2005 - valores em mil; (4) IBGE - Censo Demográfico de 2000.

Anápolis é a terceira maior cidade do estado de Goiás em números populacionais. Possui hoje, segundo o IBGE, 335.960 habitantes, e sua economia volta-se para a indústria de transformação, farmacêutica, automobilística e o comércio atacadista, o que coloca a cidade no centro da região mais desenvolvida do Centro-Oeste brasileiro – o eixo Goiânia-Anápolis-Brasília.

Tabela 11. Dados educacionais de Anápolis

IDH ⁽¹⁾ 0,788	
IDI ⁽²⁾ 0,660	
PIB ⁽³⁾ 2.753.070,65	
Taxas de Analfabetismo ⁽⁴⁾	
10 a 15 anos	15 anos ou mais
1,70	8,80
Taxa de Escolarização Líquida	
Fundamental (07 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)
92,2	36,2

Fonte: (1) Índice de Desenvolvimento Humano - PNUD - 2000; (2) índice de Desenvolvimento da Infância – UNICEF - 2004; (3) IBGE 2005 – valores em mil; (4) IBGE - Censo Demográfico de 2000.

Todas as redes integrantes da pesquisa no estado de Goiás possuem programas específicos de apoio a bibliotecas escolares, porém esses programas apresentam características e dificuldades diferenciadas em cada uma das redes, como se pôde constatar.

A única escola federal que integrou a amostra está ligada à Universidade Federal de Goiás e, por isso, a biblioteca da escola é vinculada ao Sistema de Biblioteca Central da Universidade, utilizando todos os padrões de catalogação e cuidados com o acervo, próprios dessa instituição, contando inclusive, com a coordenação de uma bibliotecária responsável pelo setor. A escola é ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mas constitui uma unidade acadêmica especial, regida por um Conselho Diretor, com representação dos professores, pais, alunos e técnicos administrativos. Por estar ligada à Universidade, a escola constitui um espaço de pesquisa e de intervenção no campo da educação, possuindo também alguns cursos de pós-graduação, já que seu quadro é composto majoritariamente por professores com nível de mestrado e doutorado.

A rede estadual é muito grande e, por isso, setorizada, e obedece à seguinte estrutura: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), órgão central sediado em Goiânia (capital), ao qual estão submetidas coordenações de área, assim denominadas: a) Superintendência do Ensino Fundamental; b) Superintendência do Ensino Médio; c) Superintendência de Educação Especial; d) Superintendência de Educação a Distância; e) Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação. Subordinadas a essas superintendências, encontram-se 38 subsecretarias regionais espalhadas por todo o estado. A

pesquisa foi realizada em apenas duas delas: a Subsecretaria Metropolitana e a Subsecretaria de Anápolis. Apesar de ter um programa de formação e apoio a bibliotecas escolares, inclusive com publicação própria do setor, a sensação do pesquisador durante a realização do trabalho de campo foi a de que a rede tem dificuldade de acompanhar o cotidiano dessas bibliotecas.

A rede municipal de Goiânia passa por um período de transição na organização das bibliotecas. Os docentes que trabalhavam em salas de leitura estão, gradativamente, sendo substituídos por funcionários do quadro técnico-administrativo, chamados por meio de concurso público.

Com essas informações iniciais, é possível notar que o cenário de escolas com bibliotecas no estado de Goiás é bastante abrangente e que, nas diversas redes pesquisadas não há um padrão de atendimento e de organização referente a bibliotecas escolares. Mesmo a existência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que nos últimos anos tem contribuído significativamente para o aumento do acervo, não conseguiu imprimir padrão às bibliotecas escolares, no tocante ao recebimento, a organização e manutenção, disponibilizando aos usuários os livros de literatura e obras de referência em condições adequadas, como previsto para bibliotecas.

7.4 Região Sudeste: Estado do Rio de Janeiro, capital Rio de Janeiro e município de Duque de Caxias

O estado do Rio de Janeiro, situado no Sudeste, é um dos menores estados do país, com área geográfica de 43.696 km² e população de 16.010.429 habitantes, estimada para 2009. Representa o 2º maior PIB estadual do Brasil, detendo o seguinte Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 8,32. São 92 os municípios que o integram, e a capital, Rio de Janeiro, já foi capital federal até 1960.

Os habitantes estimados na cidade do Rio de Janeiro, em 2009, chegam a 6.186.710 de cariocas, palavra de origem tupi: kari'oka, casa de branco, de kara'i = branco e oka = casa, e o seguinte IDH: 0,84. A população está distribuída em área de 1182 km².

A cidade, fundada em 1565 por Estácio de Sá, como núcleo fortificado para defender a baía de Guanabara após a expulsão dos franceses, algumas décadas depois já assumia a função de porto exportador do açúcar do recôncavo fluminense. Tornou-se capital do país em 1763, o que perdurou até 1961, com a transferência da capital para Brasília. A vinda da família real, no século XIX, fortaleceu sua posição político-administrativa e de centro econômico, e a expansão industrial acelerou o crescimento demográfico e urbano. No início do século XX, o Prefeito Pereira Passos realizou um programa de reforma urbana que transformou a cidade carioca, de inspiração francesa, em uma cidade modernizada, com a demolição de prédios históricos e a abertura da Avenida Rio Branco e da Avenida Beira-Mar. Nos anos 1950 e 1960, foram destaque

a demolição do Morro de Santo Antônio, o aterramento e urbanização do Parque do Flamengo, a abertura de túneis etc.

Apesar da mudança da capital, o Rio de Janeiro continuou sendo importante polo turístico, cultural e comercial. Os investimentos públicos se intensificaram nas áreas mais ricas da cidade, acelerando o processo de especulação imobiliária. Com a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, em 1975, deixou de ser Cidade-Estado tornando-se, assim, município do Rio de Janeiro.

Duque de Caxias município conurbado ao do Rio de Janeiro, tem população estimada, em, 2009 de 872.762 pessoas, em 465 km², e apesar de seu PIB ser o segundo do estado do Rio de Janeiro, apresenta IDH de 0,753, abaixo da média do estado. O devassamento do território foi motivado pelo interesse dos governos do Rio de Janeiro em colonizar e cultivar as terras que circundam a baía de Guanabara. A partir de 1566, se foram fixando os primeiros colonos em terras do atual Município de Duque de Caxias, localizando-se de preferência nos vales dos rios Meriti, Sarapuí, Iguazu e Estrela, assim como na orla praiana, dando início à exploração do solo e das riquezas naturais. Durante muitos decênios, as lavouras de cana, arroz, milho, mandioca e feijão existentes nas terras do atual Município de Duque de Caxias proporcionaram aos seus proprietários a acumulação de fortunas consideráveis para a época e para o meio. Somente pela metade do século XIX começou a fase de decadência. A devastação das matas trouxe como resultado a obstrução dos rios e conseqüente extravasamento, com a formação de pântanos, que tornaram a região praticamente inabitável.

Em 31 de dezembro de 1943 foi elevado à categoria de Município, sob a denominação de Duque de Caxias. A localização, em seu território de um parque de indústrias constituiu fator de desenvolvimento acelerado, a que a refinaria de petróleo, com seu extraordinário conjunto petroquímico em expansão, deu rápido e considerável estímulo.¹⁰

A rede de escolas de ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro tem 7.581 estabelecimentos de ensino, sendo mais da metade municipais. Dessas, a rede da capital, sozinha, contribui com 1.054 escolas, sendo a maior da América Latina. O ensino médio tem oferta em 1980 escolas, e a pré-escola alcança 5.981 unidades (IBGE, 2008). O ensino superior é oferecido em 138 estabelecimentos, com predominância da oferta privada, mas mesmo assim o estado tem larga oferta pública de universidades: quatro federais, três estaduais e duas municipais (IBGE, 2007).

De acordo com o Censo Escolar 2007, o estado do Rio de Janeiro possuía 2,3 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental. Para atender a essa população, alguns dados da situação da educação no estado do Rio de Janeiro, extraídos da série Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Rio de Janeiro de 2007, publicada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em 2008, apresenta os seguin-

¹⁰ Fonte IBGE *Cidades*.

tes indicadores de matrículas: educação infantil – 435 mil matrículas realizadas, com 119.063 em creches, cabendo à rede pública a responsabilidade por 57% desse total; as demais matrículas, 316.353, são na pré-escola, cabendo à rede pública a responsabilidade por 70% dessas mesmas matrículas; ensino fundamental nos cinco anos iniciais – 1.329.430 matrículas, das quais 21% efetivadas na rede estadual e 62% na municipal; ensino médio – 642.769 matrículas, com 87% desse total na rede pública; educação de jovens e adultos – 406.799 matrículas, sendo 296.445 em cursos presenciais de ensino fundamental na rede pública para 94%, 110.354 no ensino médio, com 98% das matrículas na rede pública. No total da oferta de matrículas, a rede estadual responde por 71% e a municipal por 24%; na educação especial – aproximadamente 20.000 matrículas, 75% na rede pública.

O número de docentes também é bastante significativo: 6.007 professores em creches, 17.024 em pré-escola; 90.186 no ensino fundamental; 34.143 profissionais no ensino médio; 16.069 professores na educação de jovens e adultos; 3.234 na educação especial.

7.5 Região Sul: Estado de Santa Catarina, capital Florianópolis e município de São José

Santa Catarina tem 293 municípios, em área de 95.346 km², com população estimada, em 2009, de 6.118.743 habitantes. A rede de escolas tem 3.757 de ensino fundamental, 875 de ensino médio e 3.633 de pré-escolar (IBGE, 2008). O ensino superior é oferecido em 92 estabelecimentos (IBGE, 2007).

A capital, Florianópolis, está situada em uma ilha, e tem população de 408.161 pessoas, em território de 433 km². Primitivamente a região era habitada pelos guaranis. Foi considerável o número de navegadores de várias nacionalidades que, desde o início do século XVII, visitaram a ilha.

O município de São José, vizinho, mas no continente, tem população de 201.746 pessoas, distribuídas em 113 km². São José foi fundado em meados do século XVIII, por 182 casais açorianos, fortes e resolutos, que desde logo puseram mãos à obra e iniciaram a colonização. Aumentando o número de habitantes, a povoação prosperou, desenvolvendo-se a lavoura e o comércio.

Usando as informações divulgadas pelo *site* do Ministério Público de Santa Catarina, e observáveis na tabela abaixo, é possível analisar comparativamente o IDH apresentado pelos municípios de Florianópolis e São José no ano de 1991 e 2000, relativo à renda, longevidade e educação. A capital assume a melhor posição do IDH no estado, tanto em 1991 (0,824) quanto em 2000 (0,875). Já o município de São José assumia a quarta posição do IDH no estado em 1991 (0,798), caindo para a décima posição do IDH no estado, em 2000 (0,849). Entretanto, a análise comparativa entre os resultados

dos IDH apresentados por ambos os municípios nos respectivos anos (1991 e 2000) revela uma sensível melhora do IDH, no ano de 2000.

Tabela 12: IDH em Florianópolis e São José

Município (SC)	1991		2000		IDHM Renda 1991	IDHM Renda 2000	IDHM Longev. 1991	IDHM Longev. 2000	IDHM Educação 1991
	IDHM	Posição na UF	IDHM	Posição na UF					
Florianópolis	0,824	1	0,875	1	0,803	0,867	0,771	0,797	0,898
São José	0,798	4	0,849	10	0,729	0,784	0,801	0,839	0,863

Segundo o censo demográfico de 2000, tanto Florianópolis quanto São José possuem 95,7% de pessoas com mais de 10 anos alfabetizadas. Em todo o estado de Santa Catarina, os índices de analfabetismo diminuíram significativamente de 1994 a 2001, em todas as faixas etárias, assim como as taxas de escolarização e atendimento principalmente no ensino fundamental. Quanto ao rendimento escolar, Santa Catarina apresenta, em relação aos outros estados da Federação, o segundo melhor índice de aprovação (90,3%), perdendo apenas para o estado São Paulo (92,6%).

Em Florianópolis, especificamente na rede municipal, os responsáveis por bibliotecas são bibliotecários contratados para a função, ou seja, há profissionais formados em biblioteconomia assumindo a gestão do projeto da biblioteca escolar. Diferentemente desse município, nas escolas da rede estadual e na rede municipal de São José são os professores que assumem a função e, em caso de falta de professores para as turmas da escola, os responsáveis por biblioteca retornam à sala de aula.

7.6 Indicador: a biblioteca na escola

O conceito de *biblioteca* e, sobretudo de *biblioteca escolar*, é muito pouco conhecido e/ou difundido. Apesar da importância de uma biblioteca escolar, o conhecimento de suas práticas implica, inicialmente, considerar a diversidade de concepções, expressas pelas próprias denominações que assumem nos espaços escolares: *biblioteca*, *sala de leitura*, *cantinho da leitura*, *biblioteca expandida*. Como as palavras não são neutras, o uso de algumas expressões por determinadas comunidades escolares revela os sentidos que atribuem à biblioteca.

O conceito de biblioteca escolar está presente no *Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*¹¹, segundo o qual essa biblioteca deve habilitar os estudantes para o

¹¹ Elaborado pela IFLA (sigla em inglês para Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias) e aprovado

aprendizado ao longo da vida, desenvolvendo a imaginação e preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. É parte integral do processo educativo, sendo essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no tocante ao desenvolvimento competente da leitura e da escrita, ao acesso à informação e ao desenvolvimento social, cultural e econômico. O Manifesto destaca, ainda, 11 objetivos da biblioteca escolar, dentre os quais o pleno desenvolvimento de pessoas críticas e conscientes de seu “estar no mundo”, além de ser esta parte fundamental do desenvolvimento do trabalho pedagógico e das estratégias educacionais escolares.

O termo *biblioteca escolar* e a concepção de biblioteca são demonstrados de forma polissêmica na compreensão dos entrevistados, uma questão que merece esclarecimentos. As questões de concepção são tão intensas, que, em Goiás, por exemplo, professores e alunos tinham dúvidas se a sala de leitura poderia ser considerada uma biblioteca.

Frequentemente, quando entrevistados se referiam à biblioteca, percebia-se que expressavam a ideia de “depósito de livros para empréstimo”, de espaço físico para a leitura, de local de “pesquisas”¹² solicitadas pelos professores como tarefas escolares e, até mesmo, de lugar de castigo¹³.

A observação dos pesquisadores, convergente, aponta que a maioria dos espaços denominados de bibliotecas gerais, pelos agentes da pesquisa, não se caracteriza como tal. Em maioria, são espaços improvisados que pouco permitem que os usuários pratiquem diferentes tipos de leitura. Quando há mesas coletivas, estas são usadas por alunos para “pesquisas escolares” indicadas por professores.

Diferenciação de expressões também pode estar ligada ao perfil do responsável por esse espaço: *biblioteca* quando se tem um profissional especializado (bibliotecário), tal como ocorre nas escolas da rede municipal de Florianópolis/SC e nas escolas federais que integraram a pesquisa; *sala de leitura* quando o responsável por esse espaço é o professor, já que a escola não conta com profissionais especializados (bibliotecários).

Situação semelhante também foi observada em Goiás, quando professores e alunos demonstravam dúvidas se a *sala de leitura* poderia ser considerada *biblioteca*, provavelmente pelas mesmas características que imaginavam diferenciá-las: dimensão espacial e profissional responsável.

pela Unesco em sua Conferência Geral de novembro de 1999. A tradução para o Brasil é de autoria da Prof^a. Dr^a. Neusa Dias de Macedo. Disponível em português em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em 4 de março de 2010.

12 Pesquisa, nesse caso, segue aspeada, pelo fato de as demandas por essa atividade na escola serem de sentido discutível em relação ao que significa pesquisar, como estudado por Bagno (1998), que a aponta como tarefa burocratizada e sem objetivos definidos, em vez de instrumento fundamental de reflexão e aquisição de conhecimento.

13 Há ainda, nas escolas, uma prática recorrente de retirar da sala de aula o estudante que, segundo o juízo do professor, não se “comporta” com atenção e imóvel diante da esperada atitude passiva reinante no modelo de condições de aprendizagem. Um dos locais escolhidos para manter os alunos castigados por esse “mau comportamento”, inclui a biblioteca.

Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a dimensão do espaço, bastante semelhante ao da sala de aula, parecia justificar a denominação *sala de leitura*: dimensão limitada, se comparada a outros espaços identificados na pesquisa – amplos, dotados de muitos recursos materiais (eletrônicos, escritos, imagéticos).

Um dado fundamental revelado pela pesquisa foi o reconhecimento, por parte da comunidade escolar, especialmente alunos de 5º e de 9º ano, de que existe biblioteca na escola, tendo em vista os altos índices percentuais (acima de 90%) de respostas afirmativas constatadas na tabela a seguir:

Tabela 13: Respostas alunos 5º ano sobre se há biblioteca na escola

Ano	Pergunta Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
A Biblioteca na Escola nº. 1												
5º	Sua escola tem biblioteca?	Sim	34	94,4	121	95,3	39	100,0	161	96,4	120	100,0
		Não	2	5,6	6	4,7	0	0,0	6	3,6	0	0,0
9º	Sua escola tem biblioteca?	Sim	38	97,4	110	96,5	35	100,0	132	91,7	129	100,0
		Não	1	2,6	4	3,5	0	0,0	12	8,3	0	0,0

Esses dados nem sempre foram confirmados pelos diretores e pela observação dos pesquisadores. Por exemplo, na Bahia, diretores afirmaram haver biblioteca em 80,4% das escolas pesquisadas (ver tabela anterior com percentuais de respostas de alunos), ao mesmo tempo em que, em outra questão, 44,4% afirmaram não dispor de nenhum tipo de biblioteca. No questionário de pesquisadores, ainda nesse estado, à pergunta sobre onde eram oferecidos os serviços de biblioteca, a resposta era positiva para um espaço isolado, reservado apenas a esses serviços em 71,7% das escolas visitadas. Por outro lado, em apenas 17 das 46 escolas visitadas, foi relatada a existência de, pelo menos, um bibliotecário (em 14 delas); dois bibliotecários em uma escola; e três em duas escolas. Esses dados parecem reforçar os equívocos entre o conceito propriamente de *biblioteca escolar* e o de *sala de leitura, cantinho de leitura, depósito de livros* etc.

Um outro espaço de leitura, dotado de livros, diz respeito àquele existente em sala de aula, chamado de *cantinho de leitura*. Espaço reconhecido por diversos professores de todos os estados (entre 40% e 50%), mas desconhecido por muitos diretores de escolas dos estados do Acre, Goiás, Santa Catarina. Quando conhecido por alguns deles nos demais estados, apresentou índice percentual inferior ao dos professores.

A biblioteca da escola ainda constitui o principal recurso, segundo professores (entre 63% e 75%), contra o recurso biblioteca de sala de aula que, para muitos estados, é apontado como não existente por até 98% e 94% dos professores (Santa Catarina e Goiás, respectivamente).

Quanto a nomeações da *biblioteca escolar*, vale registrar mais um dos achados da pesquisa: *biblioteca expandida*. Como o próprio nome sugere, trata-se de um espaço que extrapola um lugar oficialmente reservado, para ocupar outros espaços (pátio e corredores da escola), ou seja, para além daqueles destinados à biblioteca.

Um aspecto relevante a destacar foi a não percepção de vínculo entre a biblioteca escolar e o projeto pedagógico da escola ou de qualquer disciplina / professor. A biblioteca / sala de leitura existe como um apêndice da escola, muitas vezes um “incômodo”, que ocupa “um espaço que poderia ser destinado a salas de aula” (frase ouvida durante a pesquisa de campo). Em várias unidades foram feitos relatos de espaços antes destinados a salas de leitura e, posteriormente, desmontados por necessidade de utilização como sala de aula.

Na Bahia, pôde-se perceber a vinculação da biblioteca com algumas disciplinas isoladas, em especial Português, História e Ciências, para as quais consultas e “pesquisas” eram solicitadas pelos professores dessas áreas. As “pesquisas”, frequentemente mal ou nada orientadas pelo professor, ficavam a cargo do responsável pela biblioteca ou do próprio aluno, que deveria definir como fazer o trabalho encomendado. Como a maior parte das escolas não têm bibliotecários formados ou profissionais com formação específica para essa função, pode-se inferir que a atividade dificilmente contribuirá para o desenvolvimento do processo educativo, do acesso e do uso da informação, nem ao desenvolvimento de senso crítico por parte dos educandos. Em uma escola pesquisada no mesmo estado, um professor de educação física, ao ser entrevistado, queixou-se do fato de não poder preencher a contento o questionário, por não ser a biblioteca um espaço por ele utilizado, por não haver nenhum tipo de material didático que interessasse à sua disciplina. Essa foi uma queixa geral de professores de várias áreas, com exceção dos de Língua Portuguesa. Observa-se, nesse caso, por um lado, o privilégio de acervos de língua e literatura e, por outra, a ideia corrente de que a biblioteca só interessa quando possui materiais que atendem a disciplinas específicas, carecendo a ideia de cultura básica, de informações gerais e de métodos de pesquisa inter e transdisciplinares, que disponibilizam o conhecimento em redes de saberes.

Também vínculos entre a leitura e processos de aprendizado a partir da biblioteca, quando existentes no universo pesquisado, sempre apareceram como iniciativas individuais de professores ou de pequenos grupos de professores e alunos, muito mais como alternativas metodológicas em casos de evasão ou indisciplina, por exemplo, do que propriamente como projeto de educação.

Os poucos bibliotecários encontrados, ao fazerem menção a rotinas e tarefas, destacavam a catalogação, a organização do acervo, o atendimento ao usuário, uma futura informatização, como atividades que desenvolviam ou deveriam desenvolver. Em poucas ocasiões houve referência ao desenvolvimento de atividades pedagógicas ligadas à implantação de projetos de incentivo à leitura a partir da biblioteca escolar.

Na Bahia, por exemplo, as bibliotecas escolares visitadas não apresentavam papel central no desenvolvimento da comunidade escolar; em Goiás, em algumas escolas da rede de Goiânia, os responsáveis pela biblioteca afirmaram participar de reuniões pedagógicas com os professores; alguns responsáveis pela biblioteca da rede municipal de Goiânia – professores desviados de função, que ainda permanecem nos cargos devido ao trabalho que realizam nas salas de leitura – relataram fazer trabalhos na biblioteca seguindo conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas, como separar materiais, organizar atividades de pesquisa, rodas de leitura etc. Na maioria dos casos, o profissional que atua na biblioteca pareceu bastante descolado das atividades escolares como um todo, entendendo seu trabalho como específico da biblioteca, e não interagindo com o trabalho pedagógico.

De acordo com as respostas de diretores de escolas em Santa Catarina quanto a recursos humanos, observa-se que 8% afirmaram ter havido projetos ou melhorias, ainda que 100% das respostas apontem não ter havido capacitação de pessoal. Esses mesmos diretores afirmaram que em 45,9%, a responsabilidade sobre a biblioteca recaía sobre “outros”, enquanto apenas 29,7% afirmaram que recaía sobre o bibliotecário ou sobre o funcionário contratado especificamente para essa função. Para a pergunta sobre se houve melhorias na biblioteca nos últimos quatro anos, 51,8% responderam que sim. Quando indagados sobre o tipo de melhoria ocorrido, em pergunta de respostas múltiplas, 96% das indicações coube a melhorias no acervo de livros; 40% a melhorias na estrutura; e 16% a melhorias tecnológicas.

Os questionários também revelaram a diversidade de práticas e pensamentos de gestores de escolas em relação à biblioteca escolar. Do empenho de alguns para manter o funcionamento do espaço valendo-se de estratégias como, por exemplo, organizar grupo de professores responsáveis pelo trabalho na biblioteca, até a reivindicação constante, junto à secretaria de educação, de profissionais para a execução do serviço; à garantia de recursos financeiros para aquisição de livros e promoção de melhorias nas instalações e nos demais equipamentos da biblioteca; ao envolvimento nas propostas de trabalho da biblioteca, consideradas parte integrante dos projetos político pedagógicos das escolas.

Em relação aos alunos, o reconhecimento de espaços dotados de livros em que se desenvolvem práticas leitoras – cantinho de leituras, biblioteca de sala de aula – na sala de aula, pareceu mais presente no imaginário de alunos do 5º ano do que nos de 9º ano. Na tentativa de compreender melhor esse dado, os pesquisadores do estado de Santa Catarina apontaram como possibilidade explicativa a influência de

concepções sobre modos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, destacando-se as ligadas à ideia de letramento, especialmente nas práticas escolares que se dão nas séries iniciais. Nessa linha de pensamento, muitos professores promoveriam práticas leitoras marcadas pelo uso de textos que circulam na sociedade, entre eles os literários – opção teórico-metodológica que prioriza materiais de leitura (livros, revistas, jornais) diferentes de materiais que “ensinam a ler” (cartilhas, livros didáticos), justificando a presença de acervo literário no cantinho da leitura na própria sala de aula, como mais um recurso pedagógico de professores para a formação de alunos leitores na dimensão que a literatura pode proporcionar: imaginativos, criativos, sensíveis.

Essas práticas leitoras parecem reforçadas por um conjunto de fatores que ocorreu na trajetória da biblioteca escolar, merecendo destaque o que foi apontado por quase todos os pesquisadores envolvidos nesse estudo investigativo: o recebimento de livros encaminhados pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), desde 1998, que enriqueceram, qualitativamente, o acervo da biblioteca escolar. Para esses pesquisadores, ainda que essa política não tenha garantido sempre o acesso de todos os alunos aos bens literários enviados pelo PNBE, é bastante provável que, muitos deles, ao fazerem uso desse acervo literário, tenham criado sentidos éticos e estéticos em relação à leitura, como defende Paulino (2005). Para ilustrar essa ideia, registra-se um fragmento da conversa de uma pesquisadora com um aluno de 5º ano:

Pesquisadora – [...] *agora que você já sabe o que faz o Ministro da Educação, o que diria a ele para melhorar a sua biblioteca?*

Aluno – *Eu diria a ele que não pode colocar livro didático. Os meus colegas não gostam de vir aqui porque pensam que a biblioteca é para fazer dever da escola.*

Procurar compreender evidências que essa cena revela, “pistas” sobre os sentidos atribuídos pelo aluno ao lugar da literatura na biblioteca exige, inicialmente, estabelecer um outro olhar sobre a situação descrita: não o olhar de quem tem o poder de narrar o outro (o pesquisador?) mas o olhar de quem interpela (o aluno?), como sugere Larrosa (1998).

Na trajetória histórica de atuação das bibliotecas, a leitura comparativa do tempo de funcionamento efetivo em todos os estados, segundo informações de diretores, revela um percentual em torno de 50% para bibliotecas com 5 a 10 anos de funcionamento nos estados do Acre e Bahia. Neste último, o percentual, somado aos informantes que apontam quase 40% de bibliotecas formadas em até cinco anos, chega a 86%, o que parece indicar maior recenticidade nas políticas de implantação de bibliotecas escolares; para os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Goiás, os percentuais mais significativos recaem sobre mais de 10 anos de funcionamento. Observe-se a tabela seguinte:

Tabela 14: Tempo de funcionamento das bibliotecas escolares

Pergunta		Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina		
Item	Texto	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
A Biblioteca na Escola												
3º	Anos de funcionamento efetivo da biblioteca geral	Até 5 anos	2	16,7	11	39,3	1	10,0	6	11,8	9	27,3
		De 5 a 10 anos	6	50,0	13	46,4	4	40,0	18	35,3	4	12,1
		Mais de 10 anos	4	33,3	4	14,3	5	50,0	29	56,9	20	60,6

Apesar de todas as dificuldades arroladas, principalmente no que tange à falta de recursos humanos especializados para atuar na biblioteca escolar, quando diretores foram indagados sobre a existência de um plano anual da biblioteca em suas administrações, 84,9% acenaram afirmativamente. O plano anual de trabalho da biblioteca foi entendido como um programa de trabalho articulado entre áreas, ou por professores de uma disciplina específica para formar alunos em habilidades de leitura e vivenciar práticas de leitura recreativa e documental.

Os diretores ratificaram, ainda, que a estrutura organizacional e o funcionamento das bibliotecas estão inseridos e orientados pelo projeto político pedagógico de cada unidade escolar, visto que 93,2% sinalizaram positivamente para a existência desse plano anual de trabalho voltado a práticas leitoras.

Parece haver diferenciação entre quem planeja e quem atua efetivamente na teoria e prática da leitura e escrita cotidianamente nas salas de aula e nos espaços específicos da biblioteca. Essa afirmativa fundamenta-se no entendimento de que planejar a prática educativa da leitura e da escrita requer, do educador, a aquisição de diversas competências, ultrapassando o conceito de transmissor de conhecimentos. A formação do leitor passa a ser, portanto, ato educativo e, como tal, ato político, ou seja, segundo Rodrigues (1993, p. 56) “significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais de cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica”.

A leitura dos índices percentuais sobre existência de plano anual de trabalho da biblioteca revela a ausência da participação de toda a comunidade escolar, dificultando a discussão/ reflexão sobre o fenômeno educativo e suas implicações na definição do currículo, dos objetivos, da metodologia e da avaliação das práticas leitoras. Espaços de discussão coletiva que possibilitariam, inclusive, diagnosticar problemas coletivos comuns, produzindo novos conhecimentos para a prática pedagógica da leitura em seus contextos e cotidianos.

Como era de se esperar, observa-se, de modo geral, que direção e coordenação pedagógica parecem traçar os rumos da estrutura e do funcionamento das bibliotecas escolares, considerando a participação mínima dos demais segmentos da comunidade escolar. Entende-se que esse afastamento da ação participativa da comunidade escolar como um todo, além de dificultar a efetivação das práticas de leitura, implica novas reflexões sobre o sentido da participação: decidir sobre os rumos da educação; decidir a política educativa da escola; contribuir para a conquista da autonomia escolar; fortalecer e garantir a eficácia e o sucesso do trabalho educativo em equipe; assumir-se como sujeito de sua vida pessoal e profissional; crescer e contribuir para o crescimento do grupo.

A leitura de outra variável que incide no funcionamento da biblioteca – projetos de inovação e melhorias ocorridos nos últimos quatro anos de atuação – revela uma percepção diferenciada entre diretores: muitos respondem de modo afirmativo, com variação percentual acima de 80% (Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina), dando destaque ao acervo de livros, seguido de melhorias na estrutura; outros diretores (Acre e Bahia) também respondem de forma semelhante àquele grupo, embora de forma menos expressiva, com pequena variação percentual, na faixa de 50%.

Quanto à pergunta endereçada aos gestores sobre aspectos que gostariam de melhorar na biblioteca, por exemplo, no Rio de Janeiro os gestores reafirmaram a disposição de definir e desfazer “nós” entre teoria e prática de leitura nos espaços destinados às bibliotecas escolares. O dado mais significativo foi quanto à questão da falta de pessoal de apoio especializado para a tarefa de gestão e dinamização da leitura, com 11,9% dos respondentes apontando esse como o maior entrave na administração de conflitos oriundos do uso da biblioteca e confirmados pelos demais indicadores avaliados.

A necessidade de melhoria do espaço físico e das instalações (mobiliário, ar condicionado, distribuição de acervos, segurança, limpeza...) sinalizados por 9,6% dos entrevistados no Rio de Janeiro reforçam o fato de que na maioria das bibliotecas visitadas os espaços a elas destinados são reaproveitamentos de salas de aulas convencionais, sem reservas de espaços mais amplos para consultas e demais trabalhos como oficinas e laboratórios de criação, de exposições, entre outros fins.

A falta de espaço é um fator limitador do trabalho na maioria das bibliotecas, pois impossibilita a realização de trabalhos com uma turma inteira ou com grupos maiores de alunos. Em algumas escolas do Acre, por exemplo, o trabalho é feito com pequenos grupos de alunos por vez; em outras não é possível realizar qualquer trabalho coletivo, como de formação de leitores, no interior da biblioteca, ficando ou não a cargo dos professores em sala de aula; em outras, o trabalho da biblioteca se resume a armazenar livros que são levados diariamente em carrinhos de supermercados para a sala de aula; outras, ainda, fazem empréstimos e/ou auxiliam alunos a realizar trabalhos encomendados por professores.

A pesquisa revelou que os dados informados por diretores (72,7%) ou coordenação pedagógica / vice-diretoria (27,3%) de cada uma das escolas visitadas no município do Rio de Janeiro, perfazendo 89,6% da amostragem, demarcaram um ritmo muito pequeno de crescimento físico das bibliotecas escolares. Na Bahia, o ano de 2005 é o que detém maior percentual do surgimento de bibliotecas escolares com 14,3%.

No Rio de Janeiro, as escolas construídas nos governos Brizola¹⁴, dispunham de espaço próprio destinado à biblioteca escolar. Esse avanço no planejamento e na construção de bibliotecas escolares objetivou ampliar e dar maior visibilidade e acessibilidade à biblioteca, embora na prática essas bibliotecas apresentem, ainda, de maneira bem forte, equívocos e concepções metodológicas do sistema de ensino ou, em outras palavras, atreladas ao “ensino livresco”. (SILVA, 1993).

Também incidindo no funcionamento da biblioteca, a leitura de dados da variável *participação de projetos de melhoria impulsionados por administrações municipais, estaduais, por entidades autônomas ou pelo governo federal*, levantados no grupo de responsáveis por bibliotecas, permitiu identificar o reconhecimento de melhoria, embora não percebida de forma semelhante pelos entrevistados, havendo uma perspectiva mais favorável por parte dos diretores que pelos responsáveis. As tabelas abaixo ajudam a compreender a comparação entre as variáveis mencionadas.

Tabela 15: Participação da biblioteca em algum projeto de melhoria segundo responsáveis

Item	Pergunta Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
44	A biblioteca participa de algum projeto de melhoria impulsionado por adm. municipais ou estadual, por entidades autônomas ou gov. federal?	Sim	2	15,4	5	26,3%	5	45,5%	36	53,7%	6	15,0%
		Não	11	84,6	14	73,7%	6	54,5%	31	46,3%	34	85,0%
		Mais de 10 anos	4	33,3	4	14,3	5	50,0	29	56,9	20	60,6

14 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram idealizados por Darcy Ribeiro (vice-governador na primeira administração de Leonel de Moura Brizola, entre 1983 e 1987. Brizola cumpriu o segundo mandato entre 1991 e 1994). Durante a vigência do projeto de Darcy, tais Centros funcionaram em horário integral e seus alunos participavam de um projeto de escola integral, com prática de esportes e de leitura. Os CIEPS diferem arquitetonicamente das escolas tradicionais (têm concepção de Oscar Niemeyer) e são equipados com salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, entre outros equipamentos. A biblioteca, um prédio octogonal fora do corpo da escola, foi projetado para não apenas servir ao projeto de educação dos alunos mas, também, atender à comunidade. Muitos prédios de bibliotecas estão abandonados, e essas passaram a ocupar uma sala de aula no corpo da escola, sem preservar, entretanto, as funções de origem.

Tabela 16: Beneficiamento da biblioteca por projeto de inovação/melhoria nos últimos quatro anos segundo diretores

Pergunta nº	Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5	A biblioteca foi beneficiada por projetos de inovação ou de melhoria nos últimos quatro anos?	Sim	8	53,3%	25	58,1%	11	84,6%	68	90,7%	40	83,3%
		Não	7	46,7%	18	41,9%	2	15,4%	7	9,3%	7	14,6%
		Mais de 10 anos	4	33,3	4	14,3	5	50,0	29	56,9	20	60,6

Na Bahia, por exemplo, 58,1% dos gestores afirmaram que a biblioteca teve melhorias, porém 96,0% das melhorias apontadas resumem-se ao acervo de livros e 40% são relativas à estrutura. Com relação a melhorias tecnológicas, 84,0% dos gestores que responderam afirmaram não ter havido nenhuma. Quando questionados sobre melhorias na área de recursos humanos, 92,0% afirmaram não ter havido nenhuma melhoria, o que seguramente pode comprometer aspectos creditados como de melhoria física e de acervo.

Nota-se, entretanto, no Rio de Janeiro, um esforço nesse sentido, por parte de gestores (90,7%) e das próprias políticas públicas, quando afirmam terem sido criados, nos últimos quatro anos, projetos de inovação ou outras atividades para melhoria das bibliotecas, destacando-se, principalmente, aquisição de livros e ampliação de acervo (100%), graças a recursos financeiros patrocinados pela secretaria de educação, destinados à compra de obras literárias em eventos como salões, feiras e bienais de livros. Ainda, para a melhoria da atuação das bibliotecas, esse mesmo grupo apontou projetos ligados à área tecnológica (63,2%), com aquisição de material midiático para as escolas (computadores) e para professores (*notebooks*), fazendo-se acompanhar de reformas estruturais nesses espaços (34,5%). Mas apenas 14,7% sinalizam que alguns projetos direcionaram-se à ampliação de quantitativo de recursos humanos para trabalharem nesses espaços, mesmo com a ressalva de que a maioria desse contingente é formada por professores em final de carreira e/ou próximos à aposentadoria por tempo de serviço, além de professores readaptados por problemas de saúde ou em tratamento médico.

Há ausência (0%) de tentativas de captação de pessoal especializado – bibliotecários –, mesmo com a constante queixa de gestores, de professores e de alunos quanto à falta de um profissional especializado para o setor, demonstrando a carência de políticas para a contratação de pessoal o que, conseqüentemente, contribui para a precariedade do serviço da biblioteca na maioria das escolas.

Em relação à existência de bibliotecas no bairro, a leitura desse dado em todos os estados pesquisados revela um índice muito alto de bairros que não dispõem desses espaços e, ainda que o bairro tenha biblioteca, observa-se que não é utilizada pela maioria dos alunos de 5º ano e 9º ano, os informantes da pesquisa. Esse dado se confirma tanto no grupo de professores – afirmando que o bairro não conta com biblioteca, com variação percentual de 61% a 86% –, quanto no grupo de responsáveis por bibliotecas, quando afirmam que não mantêm nenhuma relação de trabalho com bibliotecas públicas e muito pouca com bibliotecas de outras escolas.

A tabela a seguir demonstra a ausência de bibliotecas nos bairros, segundo informação de professores envolvidos na pesquisa, representando um dos grandes desafios para políticas de leitura no país.

Tabela 17: Existência de biblioteca nos bairros, segundo professores

Pergunta nº.	Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
19	Dispõe de biblioteca no bairro em que fica a escola?	Sim	11	26,8	33	27,0	8	21,1	85	38,3	18	13,2
		Não	30	73,2	89	73,0	30	78,9	137	61,7	118	86,8
		Mais de 10 anos	4	33,3	4	14,3	5	50,0	29	56,9	20	60,6

A situação é preocupante, à medida que a instituição escola, apesar de sua importância, não é o único espaço de formação de leitores, estatuto que depende das experiências dos alunos em outros eventos de formação de leitores da prática social mais ampla, incluindo o serviço que as bibliotecas de bairro oferecem.

Observe-se a resposta de 69,0% dos alunos de 5º ano e de 73,6% de 9º ano no Rio de Janeiro, que não frequentam outro espaço, a não ser o da biblioteca geral da escola ou das de sala de aula, quando questionados sobre a utilização da biblioteca de bairro ou do município em que moram. O que se pôde apreender é que a ida à biblioteca de bairro não se inclui nas opções de planejamento de professores, nem mesmo como atividade extraescolar, excetuando aquelas agendadas no calendário escolar oficial, como feira de livros e bienais, de realização periódica.

Na Bahia a situação não é diferente em relação ao acesso a bibliotecas no bairro em que moram ou no município. Dos 124 alunos que responderam, 63,7% nunca a utilizaram e 36,3% já o fizeram. Na pergunta sobre se há biblioteca no bairro onde se situa a escola, feita apenas para o segmento de professores, 73,3% disseram que não, o que passa a denotar o desafio a políticas públicas, no que diz respeito aos benefícios a serem dispensados à população para possibilitar o acesso ao conhecimento, indispensável na sociedade competitiva e excludente em que se vive, sobretudo para a população de baixa renda. Uma cidade de ambiente educador depende de equipamentos urbanos

e públicos acessíveis à população. Considerando o percentual de 27,7% daqueles que disseram sim para a pergunta sobre a relação entre a biblioteca da escola e a do bairro, percebe-se o quanto é frágil, pois para 42,4% dos professores, os acervos que chegam à biblioteca da escola em nada se relacionam com os existentes nas bibliotecas do bairro, quando existem.

As iniciativas de melhorias e de função apontadas, de modo geral, são poucas, pontuais, e raras nos depoimentos de professores e de alunos das escolas visitadas. A maioria das bibliotecas mantém-se impávida no silêncio de seus livros, sem mobilidade dos professores, que mecanicamente as usam como complementação sumária do fazer docente, conforme descrito até aqui. Não se percebeu, nas muitas visitas a esses espaços, o rompimento do silêncio repousante dos livros nas prateleiras, notando-se pouca movimentação de atividades e práticas de leitura que promovam o encantamento, a ludicidade, o prazer das descobertas, das conexões propiciadas pela imaginação criativa e a participação de leitores e de produtores de texto.

Chartier (2002, p. 121), ao traçar considerações sobre as novas concepções das bibliotecas do futuro – bibliotecas sem fronteira, desterritorializadas pela conexão da *web* na ampliação da informação e do conhecimento via Internet –, ressalta que o mundo deve ter sempre a leitura como prioridade, e que essa tem um caráter subjetivo, uma relação pessoal, íntima, privada com o livro, e que as bibliotecas atuais, apesar de carregarem um estigma desde a época medieval, na máxima de exigir o silêncio dos leitores, ainda se encontram fortemente ancoradas à cultura livresca e enciclopédica.

Pode-se experimentar uma síntese das questões até então apresentadas em relação às bibliotecas escolares: que essas ainda buscam uma identidade própria, e que nesse processo, e ao mesmo tempo, são também desafiadas a se modernizarem para acompanhar a revolução tecnológica em sua vertiginosa evolução, especialmente no tocante à estrutura organizacional.

7.7 Indicador: instalações, equipamentos e tecnologias

Em escolas estaduais e municipais pesquisadas, as instalações são diversas.

No Acre, a concepção dos novos projetos arquitetônicos das escolas – muito bonitos – integra os espaços, de modo a garantir fácil acesso aos diferentes espaços, sem congestionamento nas áreas de circulação e sem demasiado ruído. Em 80% das escolas as bibliotecas estão localizadas em lugar central e de fácil acesso aos alunos, embora em quatro escolas seja possível chegar à biblioteca sem passar por dentro do corpo do edifício. Apenas em uma escola a biblioteca se encontra afastada das salas de aula e não existem bibliotecas localizadas fora do corpo da escola ou em prédios isolados, ou seja, que não se conecta com as demais áreas da escola. Em mais de 50% das escolas as bibliotecas favorecem o acesso a deficientes físicos ou a cadeirantes, havendo, em três delas, rampas de acesso à biblioteca. Destaca-se, entretanto, a carência de serviços

para cegos e surdos. Na avaliação dos pesquisadores, as escolas que não apresentavam condições adequadas eram as que ainda não haviam passado por reformas, o que estava perto de acontecer, segundo informações colhidas com diretores.

No Rio de Janeiro observa-se um número expressivo de bibliotecas situado em espaços limitados, medindo até 50 m² (23,8% até 25 m² e 39,7% entre 25 a 50 m²) e apenas 7,9% com mais de 100 m². Essa foi também a tendência verificada nos demais estados.

Entrecruzando esses dados com observações dos pesquisadores durante o trabalho de campo, é possível afirmar que essa limitação espacial traz implicações para o funcionamento da biblioteca: dificuldade de comportar todos os alunos de uma mesma turma; entraves para a implementação de projetos pedagógicos direcionados à formação de leitores.

A problemática parece se agravar na rede estadual, especialmente nas escolas que funcionam à noite, não só por não contarem em seus quadros com um profissional que se responsabilize pelas bibliotecas mas, também, pela ainda maior limitação de espaço destinado a elas, considerando que, por se tratar a escola de patrimônio da rede municipal, esta primeira restringe os espaços de uso para a rede estadual.

Observando dados de Goiás, apesar de localizadas em comunidades pobres do município de Goiânia, todas as escolas pesquisadas encontram-se em ruas asfaltadas, com iluminação pública e com transporte público de fácil acesso. Em apenas duas (15,4%), os alunos afirmaram que os bairros eram violentos e que faltava segurança pública. Quanto às bibliotecas, a maioria delas (76,9%) faz parte do corpo da escola e está localizada em lugar central e de fácil acesso. 84,6% das bibliotecas tinham espaço próprio não compartilhado com outras instalações da escola, 69,2% possuem boa ventilação e 100% possuem iluminação adequada, ou seja, “a luz artificial completa a luz natural”. Apenas 23,1% possuem extintores de incêndio e não há saídas de emergência, além da porta de entrada da sala.

Segundo dados extraídos do roteiro de observação de pesquisadores, 69,7% das bibliotecas pesquisadas no Rio de Janeiro estão localizadas em locais considerados centrais e de fácil acesso. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), por exemplo, planejados para que a biblioteca escolar fosse instalada em área externa ao prédio principal, dando acesso à comunidade e funcionando para além do período escolar tem tido a localização dessas bibliotecas processualmente mudada, em função do contexto de violência urbana que promove estratégias de preservação do patrimônio abrigando os diversos equipamentos em áreas fortemente “protegidas” por grades e cadeados.

Apesar desse cenário, que aprisiona equipamentos e dificulta o acesso da comunidade escolar a eles, existem iniciativas ainda no Rio de Janeiro em que a sala de leitura, mesmo desprovida de equipamentos, inaugurou outra concepção de trabalho e de relação com

a comunidade escolar, ao criar situações que podem ser categorizadas como de *biblioteca expandida*. Foi o caso da responsável por biblioteca que seleciona livros e realiza contação de histórias no pátio da escola, no âmbito do projeto denominado *Recreio Literário*. A responsável por essa biblioteca, que atua sempre em parceria com a coordenação pedagógica da escola, foi autora também da *Maratona Literária*, projeto que, como o título sugere, provoca durante um dia inteiro a dedicação de todos os professores da escola, realizando, com seus alunos, leituras literárias.

Mesmo com percentual de resposta de 69,7% das bibliotecas com boa localização no prédio escolar, destaca-se que essa localização não favorece pessoas com necessidades especiais. Não há rampas de acesso em 85,5% das escolas e em 69,9% não é possível o acesso a deficientes físicos ou cadeirantes, excetuando uma escola com elevador para atender a alunos com necessidades especiais de locomoção. Martins (2009, p. 236), inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instiga a pensar sobre essa questão, quando afirma:

[...] o desafio atual é promover uma sociedade que seja para todos, com a eliminação de barreiras, sejam elas físicas ou arquitetônicas, urbanísticas, humanas, sociais, de transporte e da comunicação ou informação, para criação de soluções que compoñham a acessibilidade.

Em Goiás, em 69,2% das bibliotecas, as estantes possuem etiqueta de identificação e 53,8% dos livros são etiquetados. Mesmo assim, pôde-se constatar que há controle do acervo, feito por meio de um livro de registro contendo todos os títulos. 84,6% das escolas possuem também um caderno de registro de empréstimos, o que demonstra as condições mais difíceis para a verificação de dados e produção de estatísticas.

Ainda quanto às instalações, não foi verificado durante a visita às escolas qualquer espaço de biblioteca de sala de aula, o que se confirma nas falas de alunos e professores: 84,6% de alunos do 5º ano; 85,7% de alunos do 9º ano; e 94,9% de professores afirmaram não haver biblioteca de sala de aula. Essas informações têm discrepância com outro item do questionário, quando se verifica o fato de a maioria afirmar que não há biblioteca na sala de aula, e em seguida, aparecerem dados de que os alunos levam para casa livros da biblioteca da sala de aula. Esse aspecto foi tratado anteriormente no item problemas da pesquisa, associando-o a dificuldades de compreensão/proposição do instrumento.

No que diz respeito à sinalização das bibliotecas nas escolas, as observações de pesquisadores, em todos os estados, apontam para sua inexistência, na maioria das escolas. Em 64,5% das escolas no Rio de Janeiro, por exemplo, ela não existe, incluindo-se outras informações complementares: a única sinalização está na porta da biblioteca (64,5%); os horários de funcionamento não estão visíveis em murais na escola (88,2%) e nem no interior da biblioteca (85,5%).

A ausência de informação a respeito do funcionamento da biblioteca é recorrente também na maioria das escolas. Entretanto, ausência de sinalização/informação sobre horários não atesta o não funcionamento da biblioteca, como registrado pelos pesquisadores em diários de campo, que encontraram situações muito diferenciadas entre as bibliotecas, incorporadas diversamente pelos usuários, o que minimiza a importância da sinalização desse espaço.

A maioria das escolas possui um espaço próprio para a biblioteca escolar. Poucas compartilham esse espaço e atendimento com outras atividades como, por exemplo, fotocopiadora, sala de informática, secretaria da escola.

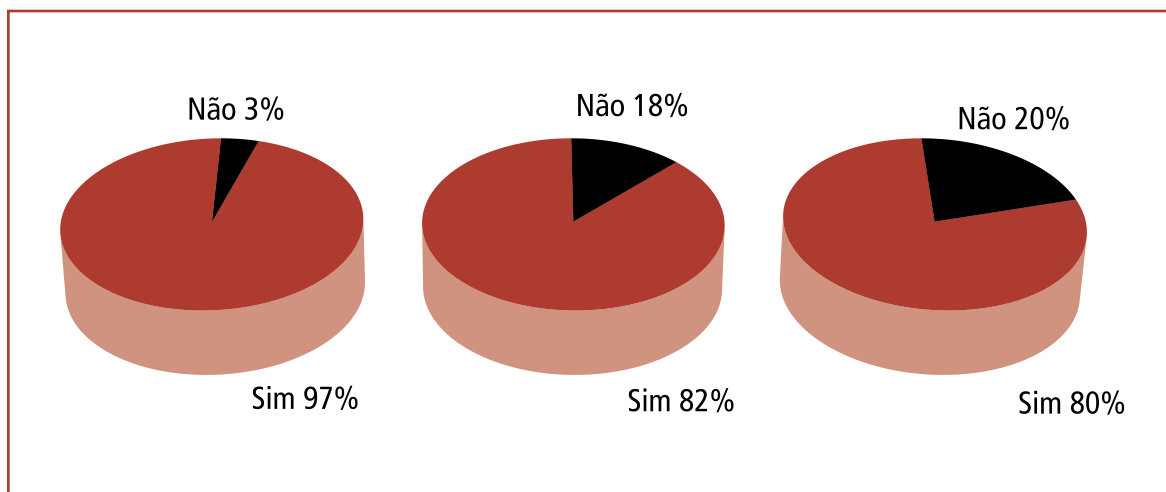
No que se refere ao item iluminação, muitas escolas não têm iluminação natural adequada e um conjunto significativo conjuga a iluminação artificial com a luminosidade natural. Ventiladores e aparelhos de ar condicionado ajudam a insuficiente ventilação natural na maioria das escolas. Entretanto, foi relatada uma situação em que o recinto era totalmente fechado, sem janelas, e, apesar da existência do ar condicionado, o espaço produzia desconforto nos usuários, alunos da educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental.

À pergunta se os ambientes das bibliotecas não apontam barulhos externos que atrapalham a concentração da leitura observa-se que, na maioria dos estados, não há interferências significativas, o que conflita com a pergunta se os próprios ruídos da escola perturbam o funcionamento da biblioteca, que apresenta percentuais mais elevados em todos os estados, especialmente na Bahia, e com a pergunta se não há ruídos excessivos que prejudiquem um ambiente de leitura. O ambiente limpo, agradável e paredes em bom estado, pintadas em cores claras têm percentuais que variam entre 40% a 66%, demonstrando a média de cuidados em relação ao espaço da biblioteca.

O mobiliário das bibliotecas escolares foi objeto de críticas pelos pesquisadores, que o consideram, em geral, não confortável para atividades de leitura, parecendo prevalecer o critério *beleza* na escolha do mobiliário em detrimento da funcionalidade. Esse aspecto pode ser comparado aos demais mobiliários de escolas, cujas escolhas não atentam para critérios ergonômicos, que atendem às necessidades físicas e funcionais dos usuários, em cada conjunto de idade. Em muitos casos, foi considerado que a biblioteca possuía mobiliário em melhores condições do que o restante da escola. O dado pode revelar surpresas, em vez de satisfação: em vez de indicar bom trato ao mobiliário, pode denunciar pouco uso, pelo fato de as bibliotecas terem tempos de utilização menor que salas de aula, por exemplo.

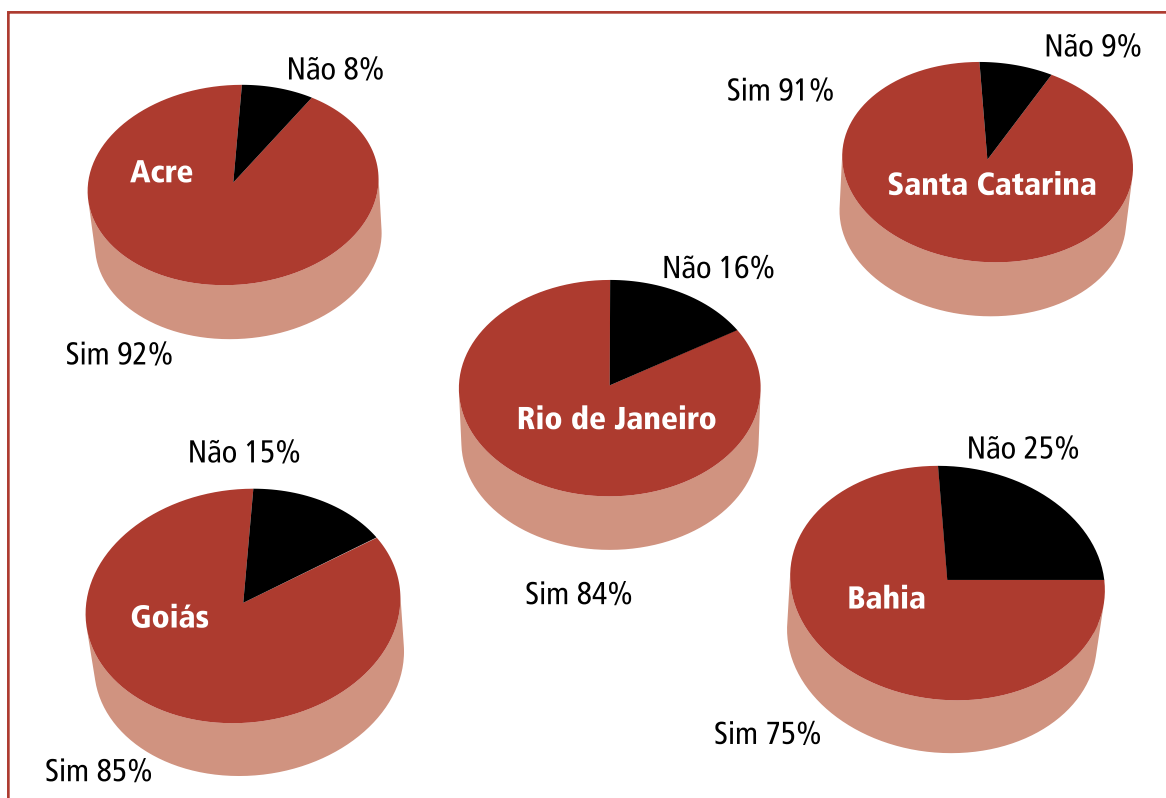
Alunos de 5º ano têm, em maioria, avaliação positiva em relação a ser a biblioteca da escola um bom lugar para fazer trabalhos. Com exceção da Bahia, que não alcança 80% das indicações e de Santa Catarina com 82,2%, nos demais estados 97% dos entrevistados considera a biblioteca um bom lugar. Observe-se:

Gráfico 1: Condição de bom lugar para trabalhos na biblioteca segundo alunos de 5º ano



Quando indagados se havia condições para ler com tranquilidade, esses mesmos alunos foram concordantes com a avaliação anterior no que diz respeito à situação do estado, mas apresentam uma avaliação mais crítica sobre essas condições de leitura. Observe-se:

Gráfico 2: Condição de tranquilidade para ler na biblioteca segundo alunos de 5º ano



Essas afirmativas parecem se confirmar nos depoimentos de alunos entrevistados por uma das pesquisadoras, no momento em que foram instigados a falar sobre os sentidos que atribuem à biblioteca da sua escola:

Como falar da biblioteca, se nem espaço temos para ler/pesquisar? Como pode ver, aqui também serve para depósito de materiais didáticos e outros. (Cícero, aluno da 8ª série/9ºano do ensino fundamental de EJA).

Como motivar os colegas que têm “preguiça” de ler? Tá vendo aquela estante? Tem mais livro de criancinha. Não tem para os mais velhos. A gente não pode vir aqui sem o professor, porque acham que a gente vai fazer bagunça. Aí tem que vir rápido para levar um livro emprestado. Como ter tempo para escolher um livro que a gente goste? (Gabriel, aluno da 8ª série/9ºano do ensino fundamental).

Quanto ao tema segurança, os dados revelam que menos de 10% das bibliotecas escolares no Rio de Janeiro e em Santa Catarina possuem saídas de emergência, não havendo o dispositivo nas bibliotecas do Acre, de Goiás e da Bahia. No Rio de Janeiro, apenas 52,6% das bibliotecas têm extintor de incêndio e em Santa Catarina 50%. Nos demais estados, os percentuais são pouco significativos: 13% no Acre e na Bahia e 23% em Goiás.

Foram frequentes as vezes em que os pesquisadores, para terem acesso à biblioteca/sala de leitura, presenciaram a abertura de cadeados, trancas, portas gradeadas, que criam barreiras e restringem o acesso da comunidade escolar aos espaços de leitura. Essa problemática se amplia no contexto da chamada “insegurança” das cidades, do mesmo modo que motivada pela concepção arquitetônica das escolas. Não tendo espaços próprios para alojar a biblioteca, e tendo nela bens materiais – livros, coleções, equipamentos etc. – justificavam dessa forma os dispositivos usados – cadeados, grades e trancas –, por adaptarem salas de aula, de modo geral desprovidas de bens materiais que induzam ao furto.

Goiás observou, no contato com as escolas, a necessidade de informatização das bibliotecas. Nenhuma das bibliotecas visitadas possuía computador. Em alguns lugares, a direção da escola afirmou já haver um computador destinado à sala de leitura, mas nas demais os equipamentos ainda não haviam chegado, no momento do trabalho de campo. A coordenadora de salas de leitura da secretaria de educação de Goiânia disse ser esse o desafio que o município enfrenta. Segundo informações da profissional, a compra de alguns computadores fora feita, aguardando-se para um breve tempo a licitação para nova compra, visando a atender a todas as bibliotecas escolares municipais da capital. Ao mesmo tempo, entretanto, que se percebia essa carência, também se verificava que as escolas, no geral, estão equipadas com uma série de aparatos que vão desde salas de informática com média de dez computadores ligados à Internet (em algumas escolas maiores há salas com até 20 computadores), a *datashow*, TV e DVD, máquinas fotocopadoras, entre outros equipamentos.

Observa-se, no caminhar histórico da construção do espaço da biblioteca, que há convivência com um mundo sofisticado e acelerado pelas inovações tecnológicas e um outro que ainda não se apropriou do código da escrita e da leitura traduzida nas próprias bibliotecas pela ausência de equipamentos e de tecnologias, em que o livro permanece como objeto primordial e, uma outra realidade de inauguração de bibliotecas digitais como símbolo das exigências da contemporaneidade.

Parece não haver dúvida que as bibliotecas digitais abrem outros caminhos técnicos de acesso à cultura, disponibilizando novos suportes geradores de modos de uso bastante diferentes daqueles requeridos pela prática tradicional da leitura do livro, ainda que presentes de forma diferenciada na sociedade, em função da condição socioeconômica dos usuários. Mas também parece estar se dissipando o risco da geração de novas formas de exclusão – nesse caso, a tecnológica – não apenas pelo surgimento de variadas políticas públicas de acesso aos equipamentos e acessos tecnológicos, mas também às táticas dos sujeitos no cotidiano, driblando de muitas maneiras o distanciamento, e tornando realidade e instrumento diário o uso da tecnologia, com a expansão de *lan houses*, de formas comunitárias, solidárias e arditamente encontradas para viabilizar conexões com a *web*.

Equipamentos e tecnologias começam, de forma tênue, a ter presença nas bibliotecas das escolas públicas pesquisadas, mesmo que ainda mereçam melhor compreensão quanto aos usos que a comunidade escolar fará dessas ferramentas. Escolas do município do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias anunciaram a programação de recebimento próximo de computadores, alguns já instalados. Os equipamentos, porém, em maioria, ainda não se conectam à rede mundial de computadores e, muito menos, a provedores de banda larga, o que torna restrito aos sistemas públicos de ensino o acesso a bibliotecas digitais espalhadas pelo mundo, inclusive à Biblioteca Nacional Digital do Brasil.

Na leitura de dados da pesquisa no indicador instalações, é possível perceber que existe demanda expressiva de diversos segmentos da escola, em especial de diretores, que reivindicam melhorias tecnológicas. Dado justificado pelo fato de pequeno número de bibliotecas escolares possuir algum sistema informatizado para tratamento técnico dos materiais, o que prejudica o trabalho de acompanhamento e de avaliação do funcionamento desses espaços.

Responsáveis por bibliotecas atestam que esses espaços dispõem de aparelhos de TV e DVD com acervo próprio de filmes em diversos gêneros, disponibilizado e utilizado como estratégia de dinamização do espaço, assim como para empréstimo e uso na sala de aula. Apesar de estarem disponibilizados esses materiais, observa-se apenas em Santa Catarina um percentual mais alto, mas ainda assim menor que 60% que diz usá-los, entre os informantes de 5º ano. Entre alunos de 9º ano praticamente nenhum aluno dos estados pesquisados (exceção para quatro do Rio de Janeiro) faz uso de filmes e DVDs. Se comparados esses dados com os de professores, é possível perceber que a não utilização desses materiais entre os que dizem usá-los bastante não ultrapassa 22%.

7.8 Indicador: coleções/acervos

Segundo os responsáveis por bibliotecas, os materiais disponíveis para a comunidade escolar são diversificados e incluem livros, jornais, revistas, recursos audiovisuais, jogos, mapas. A apresentação desse indicador privilegiará a situação dos estados, pelas singularidades observadas que não devem se manter invisíveis.

Na Bahia, os 124 alunos entrevistados responderam a questão sobre materiais disponíveis no acervo, mas 71,7% assinalaram a alternativa ***Nenhuma das Respostas***. Na sequência, 24,% indicaram a existência de livros de histórias; 21,3% de livros de poesia, sendo o menor índice (0,8%) para novelas e romances. As respostas dos alunos levariam a inferir que ou o acervo é precário ou os alunos desconhecem o que existe na biblioteca, porque a observação dos pesquisadores mostrou que, em algumas escolas, há rico e variado acervo, sem utilização. Esse acervo identificado, entretanto, é predominantemente composto por livros didáticos e por literatura infantil e juvenil, adquiridos com recursos do MEC e distribuídos às escolas públicas¹⁵. Identificaram-se, em número reduzido, livros paradidáticos, dicionários e enciclopédias.

Alguns estados se destacaram por apresentarem uma certa consolidação da política de bibliotecas, havendo uma cultura já se enraizando nas práticas escolares, tanto no que se refere à questão pedagógica, quanto à aplicação/investimento de recursos. Goiás ilustra, entre os estados, essa consideração, com maioria de bibliotecas com mais de dez anos de existência. Mas ainda assim, os participantes da pesquisa relataram que em anos anteriores as bibliotecas tinham acervo muito pequeno, complementado com doações e pequenas compras feitas por governos municipais e estadual. Na atualidade, as bibliotecas começam a apresentar um aumento dos acervos, principalmente pelo envio do material do PNBE. Durante as visitas, foi possível constatar o recebimento, pelas escolas, de novas remessas de livros do Programa. Em algumas escolas maiores, chegavam cerca de dez caixas de livros, com média de 40 a 50 títulos em cada uma delas. Apesar disso, também se pôde observar que, em algumas escolas, a biblioteca ainda abriga um grande número de livros didáticos e, em muitos casos, é utilizada como espaço de armazenagem e distribuição desses livros.

Ainda em Goiás, o acervo das bibliotecas é, de maneira geral, equilibrado, contendo: livros didáticos, livros de literatura, livros técnicos, revistas, mapas, material de criação das próprias escolas, dicionários, enciclopédias etc. De acordo com as respostas dos responsáveis por bibliotecas, o acervo é dotado, principalmente, por 30,8% de materiais da área de Ciências da Natureza; 50% de Ciências Humanas (História e Geografia); 35,7% de Língua Portuguesa e Literatura; e 50% de Matemática. Essas respostas talvez se expliquem pelo número de materiais didáticos presentes nas salas das bibliotecas. Do mesmo modo, os informantes apontam como áreas mais deficitárias de materiais: a Educação Física (60%); a Educação Artística

15 A política de livros no Brasil se estrutura em duas linhas: livros didáticos e literatura, esta última por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sempre em expansão, ambas beneficiam, na atualidade, crianças, jovens e adultos do ensino fundamental e médio (também da modalidade educação de jovens e adultos), mas também as crianças de educação infantil.

(53,8%); a Música (76,9%); a Tecnologia e Informática (84,6%); a Psicologia (61,5%) e, por último, a Pedagogia (46,2%), o que pode indicar o envio de materiais técnicos para a formação de professores. Essas mesmas áreas se repetem no item sobre a atualização dos materiais da biblioteca. Entre os responsáveis por bibliotecas, 69,2% afirmam que o acervo é composto por doações vindas do PNBE e também complementado por meio de campanhas organizadas pela própria escola. Além disso, 45,5% afirmam que a escola também compra materiais para compor o acervo. Esses recursos são provenientes: da própria escola; das gerências descentralizadas da secretaria de educação; de outras entidades.

No caso de Goiás, ainda se observa que os recursos financeiros que chegam às escolas são em parte investidos na aquisição de acervo para a biblioteca, recursos esses gerenciados pela direção da escola e pelo conselho escolar. Não foi possível ouvir essa explicação em outros estados, o que não significa que não sejam assim utilizados. A compra de materiais segue a tendência: livros (60%); mapas (20%); recursos audiovisuais, como vídeos e discos etc. (13,3%).

Em Goiás também a catalogação do acervo demonstra a política que, ou se mantém, ou deixou raízes, de cuidado com o registro e a documentação, utilizando-se normas técnicas para a organização das salas de leitura. Entretanto, pelo que se observou, o trabalho nas salas de leitura, durante muito tempo, teve grande preocupação com a dimensão pedagógica, deixando de lado aspectos técnicos de organização de bibliotecas, e muitas ainda permanecem como uma espécie de “domínio particular” do profissional que atua no setor. Esse profissional, e ninguém mais, conhece todo o acervo, sabe identificar estantes, sabe onde encontrar os livros, sabe quem tomou o livro emprestado, entre outras coisas, mas toda a organização é pessoal e não técnica.

Mas o sistema de catalogação do acervo ainda é, na maior parte, feito manualmente, segundo 76,9% dos responsáveis por bibliotecas no mesmo estado. Na maioria dos casos, o que se pôde perceber durante a visita é que os livros são listados em um caderno, sem qualquer tratamento mais técnico. Esse “catálogo” está disponível apenas para o responsável por biblioteca (73,3%) e para professores (20%). Em reforço a essa forma de catalogação, 90,9% afirmam que não se usa qualquer sistema informatizado para tratamento dos materiais. Durante as visitas, os responsáveis por bibliotecas informaram que a rede municipal de Goiânia e a rede estadual de Goiás estão programando cursos nesse sentido, e em muitas escolas corria a notícia de que já haviam sido comprados computadores para a biblioteca, mas em nenhuma delas esse computador havia sido instalado. Apenas a biblioteca da escola federal tinha um sistema informatizado de catalogação, porque a biblioteca dessa escola está diretamente ligada à biblioteca central da Universidade Federal de Goiás.

No Rio de Janeiro, a organização é feita por área ou disciplina (62,0%) e também por centros de interesse (46,5%), porque a maioria dos estudantes, especialmente do 9º. ano, quando permanecem na biblioteca, é para realizar tarefas escolares ou fazer

“pesquisas” (atividades mais recorrentes nos anos finais do ensino fundamental). Os livros mais solicitados por esses alunos para a “pesquisa” são de Português/Literatura (21,5%) seguido de Física, Química e Biologia (18,1%).

É possível afirmar que 29,7% das escolas no Rio de Janeiro possuem uma quantidade significativa de livros de consulta e de conhecimento, enquanto 34% não possuem acervo com essas características. Grande parte dos alunos também do 9º ano afirma que sabe pesquisar em enciclopédias e na Internet, mas na maioria das vezes o computador da biblioteca não está conectado à Internet. O texto dos Parâmetros Curriculares (2006) defende a necessidade de se levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola deve-se abrir para os múltiplos eventos de leitura/escrita, envolvendo enorme variação de mídia, por exemplo, nos hipertextos da imprensa ou da Internet, por vídeos, filmes etc.

Tais dados evidenciam que a biblioteca, para esse grupo, parece não se destinar ao lúdico, ao prazer de ouvir ou contar histórias, mas para estudo. Entretanto, esse mesmo grupo de alunos afirma gostar da biblioteca, “nem que seja só para sentar e não fazer nada”. O que pode significar esse “nada”? A escola estaria sendo desinteressante e a biblioteca um local de fuga?

Ainda nesse estado, verificou-se a ausência de material para alunos com necessidades especiais, fruto, talvez, e ainda, do pouco investimento em políticas públicas voltadas para atender a este grupo, cada vez maior, nas escolas de ensino regular.

Quanto à informatização das bibliotecas pesquisadas, apenas 16,9% utilizam algum sistema para o tratamento técnico dos materiais, o que dificulta a obtenção de dados precisos no que se refere à quantidade de material para um determinado grupo/segmento específico.

O acervo destinado a professores, em muitas escolas, não se encontra nas estantes da biblioteca, mas em outros espaços da escola, como por exemplo, a sala da direção ou a sala de professores. É um material rico em revistas profissionais, legislação e manuais de didática. Segundo 58,9% desses informantes, para a biblioteca melhorar deveria contar com mais recursos eletrônicos e dispor de mais recursos financeiros para renovar as coleções/acervo. Com isso, teriam como consequência a melhoria nos serviços de informação da própria biblioteca, tornando-a mais organizada e atrativa.

A maioria das bibliotecas (90,1% no Rio de Janeiro) possui recursos específicos para a aquisição de acervos, registrando um aumento considerável entre os anos de 2006 e 2008. Isso significa dizer que, em 2006, a maioria das escolas recebeu menos de R\$500,00 para investir no acervo. Com o incremento sofrido no biênio apontado,

84,6% das escolas do Rio de Janeiro, 60% da Bahia, 50% do Acre, 36% de Santa Catarina e 33% de Goiás chegam a 2008 recebendo mais de R\$1500,00 para esse fim.

Conforme aponta o resultado da pesquisa, para 78,1% das escolas a verba recebida é da prefeitura ou do governo estadual; 48,4% das gerências descentralizadas da secretaria de educação; do FUNDEB (29,7%). Segundo diretores e responsáveis por bibliotecas escolares, o governo federal não envia recursos financeiros para a aquisição de livros, já que os envia anualmente às escolas. Para esse mesmo grupo, a doação é a forma de composição do acervo de 37,7% das escolas. Não se percebeu se esse termo “doação” estaria incluindo o acervo do PNBE e, em caso afirmativo, seria indispensável discutir implicações desse uso nas definições e apropriações de políticas públicas feitas pelas escolas/sistemas, já que envolve recursos financeiros públicos que, portanto, exigem prestar contas para a sociedade como um todo.

Embora os professores tenham peso muito grande na indicação de títulos para a aquisição de livros para a biblioteca, seguidos de responsáveis por biblioteca e alunos, a decisão final parece caber à direção da escola, na medida em que esse grupo operacionaliza e aplica os recursos destinados à biblioteca. No caso do Rio de Janeiro (77%) e de Santa Catarina (50%), o gerenciamento dos recursos da biblioteca cabe aos responsáveis, assim como a aquisição de materiais, o que difere fortemente dos percentuais dos demais estados.

O tratamento técnico utilizado para organizar o acervo não segue uma norma padrão. Por exemplo, nas escolas municipais do Rio de Janeiro utiliza-se o critério de cor para cada área do conhecimento, critério esse diferente do estabelecido segundo as regras da biblioteconomia. O controle do acervo também é diversificado, já que a maioria não conta com sistema informatizado. Há casos em que as escolas utilizam fichas de empréstimos, outras utilizam cadernos.

É importante ressaltar que o material adquirido destina-se prioritariamente aos alunos, chegando essa prioridade a alcançar o percentual de 95,8% no Rio de Janeiro. Em relação a professores, destinam-se 12,1% em Santa Catarina e 4,2% no Rio de Janeiro, enquanto nos três demais estados essa destinação não aparece entre os informantes responsáveis por bibliotecas.

7.9 Indicador: responsável por biblioteca

O que pode significar a ausência de um profissional especializado para assumir a responsabilidade pelo espaço da biblioteca?

Especificamente na rede municipal do Rio de Janeiro, apesar de esse grupo participar de processo de formação continuada promovido pela secretaria de educação, toda vez que falta algum professor na escola, quase sempre é o responsável por biblioteca quem se desloca para a sala de aula, assumindo a regência da turma.

Essa problemática tanto pode justificar a desativação desse espaço em algumas escolas quanto pode interferir no seu funcionamento, limitando seu horário de atendimento e atividades, como alguns pesquisadores puderam perceber nas conversas com professores, diretores e responsáveis por bibliotecas. Com essas imprevisibilidades do cotidiano escolar, algumas alternativas são apontadas para manter o funcionamento da biblioteca: revezamento entre os professores para assumirem o atendimento; agendamento de turmas para ocuparem determinados horários ou, até mesmo, a diminuição desse tempo de funcionamento.

Quando consultados a respeito de quem se ocupa efetivamente das bibliotecas nas instituições pesquisadas, as respostas no Rio de Janeiro indicaram que, em maioria, 76% dos professores assumem essa função, afirmando que apenas 19,7% dos responsáveis são bibliotecários ou pessoal contratado especificamente para essa tarefa. Quase 20% das respostas referem-se a outros agentes escolares responsáveis por espaços de leitura e bibliotecas, entre os quais mencionam-se professores readaptados, professores regentes de sala de leitura, direção e qualquer professor da instituição, voluntários e até uma merendeira habilitada em Língua Portuguesa.

A formação inicial da maioria dos responsáveis por espaços de leitura nas escolas consultadas varia de 9,1% como professor de ensino fundamental em Goiás a 60% no Rio de Janeiro com a mesma origem; de 3% tendo origem como licenciado na Bahia a 63,6% em Goiás; de 34,8% com formação específica de bibliotecário ou documentalista em Santa Catarina, 18,2% na Bahia, 9,1% em Goiás; 1,4% no Rio de Janeiro, a nenhum com essa formação no Acre.

Cabe mencionar que no máximo 56% dos responsáveis por bibliotecas (no Rio de Janeiro) indicam terem recebido alguma formação específica em campos afetos à função que exercem, cujas opções envolviam biblioteconomia, literatura infantil e juvenil, informática, pedagogia e didática. A média circulou em torno de 20%, com alguns destaques no Rio de Janeiro, Goiás e Santa Catarina. Isso significa que, praticamente, a metade dos responsáveis não recebeu nenhuma formação, o que pode determinar práticas pouco adequadas de trabalho nas bibliotecas escolares, seja no atendimento aos usuários, na formação de leitores ou na organização do acervo.

No estado de Goiás, quase todos os responsáveis por bibliotecas possuem formação superior (licenciatura), exceto dois que declararam ter nível médio. Na maioria das escolas, quem se ocupa da biblioteca é um professor desviado de função (exceção para Goiânia, onde estão sendo substituídos por técnicos administrativos) e a maioria desses professores é pedagogo, em 84,6% dos casos. Esses afirmam não possuírem qualquer formação específica para atuar em bibliotecas, embora considerem a importância da formação para o desenvolvimento do trabalho.

A substituição de responsáveis por salas de leitura por técnicos administrativos tem gerado insatisfação nas escolas, e a rede passa por um período de

adaptação a novas regras, tendo sido inevitável ouvir, durante as visitas, muitas críticas e reclamações de professores e de diretores quanto à posição do atual governo municipal. Durante a visita à escola federal, em conversa com a bibliotecária, que acumula a coordenação de salas de leitura no município de Goiânia, foi possível compreender os argumentos que referendam a decisão do município de substituir os docentes lotados nas bibliotecas escolares por servidores do quadro técnico administrativo. Observem-se: docentes desviados de função, quando atuam na biblioteca, permanecem somente durante um período de aulas, pois essa é a carga horária de sua função, enquanto o técnico administrativo cumpre seis horas de trabalho diário; o trabalho do professor em sala de leitura é feito, muitas vezes, em horário de dobra e, por isso, perde a regência de turma, o que ocasiona mudanças salariais; o trabalho da biblioteca escolar é pedagógico, mas também técnico, o que supõe cuidar e organizar o acervo. Em muitos casos, os professores desempenham-se da função pedagógica muito bem, mas cuidavam pouco da função técnica de catalogação, classificação e organização dos livros. Esses técnicos deverão ser instrumentalizados para que possam atuar nas duas frentes de trabalho, não como professor, mas como apoio ao trabalho do professor em sala de aula. Por essa perspectiva, entende-se que o profissional que atua na biblioteca não substitui o professor, mas trabalha junto a ele nas atividades da biblioteca. Ainda segundo a coordenadora, a prefeitura comprara 94 computadores para as salas de leitura, que vinham sendo instalados para a catalogação do acervo. Um curso de 60h em parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) será oferecido para utilização do “BIBLIVRE”, um *software* de catalogação de acervo.

A dificuldade, segundo essa bibliotecária, tem sido para encontrar servidores administrativos com perfil de educador. Para enfrentar essa dificuldade, a equipe de coordenação de salas de leitura pretende oferecer formação continuada aos técnicos administrativos contratados em 2009. Essa preocupação foi verificada em duas redes pesquisadas – a municipal de Goiânia e a rede estadual –, quando se pôde perceber a oferta de formação para dinamizadores, fosse por iniciativas de organização postas em prática, fosse pela oferta de cursos. Contudo, evidenciou-se a necessidade de acompanhamento das bibliotecas, de forma mais próxima às escolas, para desvendar práticas e intenções *versus* realidade e contexto. Conhecer mais de perto a realidade das bibliotecas contribui para orientar as ações, o que só é possível por meio de visitas *in loco*, feitas regularmente.

Algumas funções não são vistas como inerentes aos responsáveis, como por exemplo a seleção e aquisição de materiais; a preparação de atividades; a elaboração de planos de trabalho; o gerenciamento de recursos financeiros; a preservação da memória da biblioteca. Observe-se:

Tabela 18: Funções assumidas pelo responsável

Pergunta	nº.	Texto	Opções		Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%		
Que funções assume o Responsável pela biblioteca?		Gerenciar os recursos financeiros a ela destinados	0	0,0	1	3,0	0	0,0	0	0,0	30	42,3	3	6,5
		Elaborar o projeto e a memória da biblioteca	0	0,0	5	15,2	3	27,3	40	56,3	14	30,4	38	82,6
		Realizar as atividades programadas na biblioteca	5	33,3	9	27,3	8	72,7	48	67,6	26	56,5	22	47,8
		Preparar atividades (promoção da leitura, formação, difusão de acervos...)	3	20,0	8	24,2	7	63,6	60	84,5	26	56,5	23	50,0
		Atender aos usuários (informação, empréstimo, consulta...)	14	93,3	20	60,6	11	100,0	68	95,8	42	91,3	55	77,5
		Realizar trabalhos técnicos (catalogação, encapar e recuperar livros...)	6	40,0	16	48,5	7	63,6	64	90,1	35	76,1	73,2	85,9
		Selecionar e adquirir os materiais	4	26,7	7	21,2	3	27,3	55	77,5	23	50,0	61	85,9
		Elaborar o plano de trabalho	2	13,3	6	18,2	7	63,6	52	73,2	22	47,8	38	82,6
	Estabelecer a política de organização e uso da biblioteca	13	86,7	14	42,4	10	90,9	61	85,9	38	82,6	61	85,9	

Os dados mostram que as funções desempenhadas pelos responsáveis por bibliotecas ou salas de leitura se concentram na atenção aos usuários, brindando informação, organizando empréstimos e ajudando na consulta de material, com até 100% que reconhecem essa como a atividade prioritária; na realização de trabalhos técnicos como catalogação, manutenção e catalogação de livros; no estabelecimento da política de organização e uso das bibliotecas. Ao mesmo tempo, os responsáveis por espaços de leitura assumem, sem ênfase, e em alguns casos sem que as identifiquem como funções inerentes à sua atividade: preparar atividades de promoção da leitura, de formação e difusão de acervos, de seleção e aquisição de materiais, de elaboração de planos de trabalho, de realização de atividades programadas, de elaboração do projeto e a memória da biblioteca e de gerenciamento de recursos financeiros a ela destinados.

Na organização da biblioteca, os responsáveis por salas de leitura afirmam que, além deles, também os professores de sala de aula e representantes de famílias ajudam na organização da biblioteca. Esse reconhecimento indica a necessidade de formação dos profissionais, que ora são funcionários administrativos ou de apoio ou ainda professores readaptados, o que acaba por comprometer ou limitar o trabalho realizado.

É interessante frisar que do total de responsáveis pelos espaços de leitura consultados, quase a metade, em todos os estados, está no cargo há quatro anos ou mais, e o destaque para menos de um ano no exercício da função com percentual de 45% cabe a Goiás, provavelmente em função da recente política implantada.

Tabela 19: Uso da biblioteca por alunos de 5º ano

Pergunta nº.	Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5	Há quantos anos o atual Responsável está no cargo na biblioteca escolar?	Menos de 1 ano	3	20,0	4	19,0	5	45,5	20	29,9%	6	14,0
		De 1 a 3 anos	5	33,3	7	33,3	2	18,2	15	22,4%	18	41,9
		4 ou mais anos	7	46,7	10	47,6	4	36,4	32	47,8%	19	44,2

Em relação à dedicação a atividades da biblioteca, quase a metade desempenha as atividades em jornada completa, e igual porcentagem dedica entre 16 e 20 horas semanais. Mas também se observam dedicações parciais que, provavelmente, referem-se a situações provisórias, acumuladas com funções de regência de turma.

Nas escolas pesquisadas, um número significativo de responsáveis pelos espaços de leitura está diretamente vinculado à equipe pedagógica das mesmas e outros à equipe

de direção. Um percentual bem restrito de responsáveis entrevistados está vinculado a alguma coordenação de bibliotecas escolares.

As bibliotecas funcionam, entretanto, em muitos lugares, como o Acre, na quase totalidade das escolas visitadas, como local para a guarda do acervo, sendo a principal tarefa dos responsáveis organizar o empréstimo de livros didáticos para que os professores façam trabalhos em sala de aula. Além disso, os responsáveis têm muita dificuldade para organizar atividades de leitura e escrita nas bibliotecas, e a atividade de empréstimo de livros tem restrições em alguns locais, deixando os alunos sem alternativas para realizarem seus trabalhos, já que também muitas escolas não permitem a presença de alunos fora de seu horário de aulas.

As equipes de direção das escolas pesquisadas afirmaram ter utilizado como principais critérios para designar os responsáveis pelas bibliotecas ter realizado cursos, a disponibilidade de horário, a participação na equipe de direção ou pedagógica e a qualidade de professor readaptado. Mas nos dados computados em todos os estados, outros critérios, sem especificação teve os percentuais mais elevados.

Aparentemente, todas as bibliotecas ou salas de leitura estão em funcionamento e permanecem abertas em diversos horários, em horários alternados, durante o período escolar e algumas nos recreios. O atendimento a alunos é geralmente individualizado, mas não é incomum que os alunos solicitem o responsável para colaborar na realização de trabalhos de pesquisa em grupos. Professores também são atendidos de forma individualizada.

7.10 Indicador: gestão e funcionamento

Em termos de gestão e funcionamento das bibliotecas escolares, alguns fatores pareceram de maior impacto para a qualidade de seu funcionamento.

Apesar de o acervo das bibliotecas ter crescido, tendo em vista políticas de financiamento municipal e estadual e a distribuição de coleções pelo MEC, somados aos esforços das próprias escolas em destinar verba a suas bibliotecas (o que também é revelado por esta pesquisa), o mesmo não ocorre com profissionais para o setor. A maioria das escolas apresenta somente um funcionário na biblioteca, o que significa tempo parcial de atendimento, na maior parte dos casos, que acabam se ocupando das tarefas de gestão das bibliotecas.

A formação regular para esses profissionais, que inclui desde a catalogação e normas de funcionamento da biblioteca até a realização de oficinas de leitura para os diferentes públicos dentro da escola não é processual nos estados, mas pontual. Na gestão das bibliotecas, não se constata a participação dos alunos, e suas informações revelam não poderem fazer proposições/sugestões para a compra de livros e de outros materiais de seu interesse para a biblioteca da escola.

Os diretores indicam benefícios decorrentes de projetos de inovação nas bibliotecas, nos últimos quatro anos. Esses projetos atenderam, principalmente, à renovação do acervo e à formação dos responsáveis, mas também se referem, ainda que em menor escala, à estrutura da sala, à tecnologia e a recursos humanos.

Esses diretores também afirmam que as escolas têm planos de trabalho para a biblioteca, elaborados com pouca contribuição do responsável por ela, em alguns estados, assim como asseveram que as escolas possuem programas de leitura. Apesar dessas afirmações, esses planos não aparecem vinculados ao trabalho de uma equipe de biblioteca e a tônica é a frágil articulação do conjunto de professores em torno desse planejamento. A existência de projeto de leitura nas escolas (entendido como um programa de trabalho articulado entre áreas, ou por professores de uma disciplina específica para formar os alunos em habilidades de leitura e vivenciar práticas de leitura recreativa e documental) é assumida como fato pelos informantes.

A participação integrada de responsáveis e professores apresenta aspectos destacáveis, por exemplo, o revelado na opinião dos responsáveis que realizam ações para que os professores estejam presentes durante o trabalho na biblioteca. Outros aspectos indicam que também o professorado é estimulado a manter o responsável informado sobre a programação de suas aulas e sobre as atividades que vão requerer sua ajuda. Em muitas escolas, o responsável deve participar das reuniões de equipes dos níveis de ensino e preparar com os professores atividades para realizar com alunos. O responsável deve também participar de reuniões pedagógicas de professores de cada nível/etapa de ensino e os professores entrevistados afirmaram colaborar nos trabalhos técnicos e pedagógicos da biblioteca (empréstimos, atenção a usuários, seleção de materiais, preparação e realização de atividades...).

A ausência de equipe na biblioteca pode ser um dos fatores responsáveis pela falta de articulação externa das bibliotecas escolares. Predominantemente, o funcionamento das bibliotecas acontece durante o período de aulas. Abertas nos turnos diurnos, quase sempre estão fechadas no período noturno, ou são abertas somente quando há alguém, de maneira irregular, portanto. Pouquíssimas permanecem abertas depois do período de aulas. Em períodos não letivos, de férias, a maioria das bibliotecas escolares permanece fechada. Outros fatores vêm contribuindo, especialmente em alguns municípios, para que as bibliotecas fiquem fechadas: criminalidade, insegurança, ausência de funcionários na escola durante férias escolares, com alternância de períodos de férias entre eles e, até mesmo, justificando o fechamento, de público leitor.

Nas modalidades de atendimento aos alunos, as bibliotecas tentam se adequar a demandas dos públicos, em busca de sucesso nesse processo. Horários de atendimento variados, de acordo com as necessidades dos grupos que as frequentam e articulação entre horários fixos e horários flexíveis, tendo em vista as necessidades de professores e estudantes, de programas e atividades escolares parecem ser medidas adequadas que vêm sendo buscadas pelos responsáveis.

A biblioteca escolar prioriza sua gestão e funcionamento como braço da escola, não trazendo para si parceiros extraescolares ou público comunitário, ou mesmo seu próprio público quando desagregado do quesito aula. No que tange a parcerias, as bibliotecas mantêm relação prioritariamente com outras bibliotecas ou centros de documentação escolares ficando outras instituições em segundo plano, ainda que sejam tênues essas iniciativas.

O funcionamento e a gestão dão-se, fundamentalmente, sobre projetos escolares, tendo o centro de decisão na equipe pedagógica e nas direções e recebendo estímulos de expansão externos. O centralismo deve também ser observado quando se verifica que é baixíssima a presença do Conselho Escolar na gestão dos recursos destinados à biblioteca, fato de considerável relevância.

7.11 Indicador: usos e usuários

A leitura compreensiva desse indicador na pesquisa revela que o empréstimo de livros se evidencia como a atividade mais usada na biblioteca por toda a comunidade escolar, parecendo confirmar o sentido da palavra *biblioteca*: coleção de livros. Entretanto, essa atividade e tantas outras não se dão de forma idêntica para todos os usuários, considerando as concepções que atribuem a esse espaço, conforme mencionado na análise do indicador *biblioteca*.

Especificamente em relação ao empréstimo de livros, a leitura comparativa dos dados quantitativos coletados na pesquisa em todos os estados sobre o uso que o aluno de 9º ano faz quando leva o livro para casa revela que a leitura de um livro selecionado por ele, atendendo aos seus interesses e curiosidades (como fugir do controle da escola) é uma prática muito mais habitual do que a leitura obrigatória de um determinado livro, para cumprir uma exigência escolar. Uso que parece se justificar pelos comportamentos mais autônomos desse grupo de alunos, possibilitando-lhes, muitas vezes, como nesse caso, romper com os sistemas hierárquicos de poder, próprios da cultura escolar.

Entretanto, para além do empréstimo de livros, a escuta sensível de toda a comunidade escolar permitiu sinalizar a atividade que mais se destaca no uso que os alunos do 9º ano fazem da biblioteca: pesquisa escolar reforçando os resultados dos dados coletados em todos os estados, sobre vários itens que compõem esse indicador, segundo esse mesmo grupo de alunos. Assim, a pesquisa em livros, destacando-se os de Língua Portuguesa e Literatura, História e Geografia constitui a atividade mais usada pelos alunos na biblioteca e, segundo eles, de forma muito intensa, considerando as opções (nada, pouco e muito) apresentadas no instrumento de pesquisa.

Para os alunos do 5º ano, a escuta sensível da comunidade escolar sinaliza a leitura literária como a prática mais utilizada por eles na biblioteca (seria a da sala de aula?), contrariando os dados coletados nos seus respectivos instrumentos de pesquisa. Observe-se:

Tabela 20: Uso da biblioteca por alunos de 5º ano

Pergunta nº	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
15	Leitura de histórias, romances, poesias	18	50,0	18	14,2	18,0	46,2	18	10,8	18	15,0
	Pesquisas	26	72,2	26	20,5	26	66,7	26	15,6	26	21,7

Na tentativa de compreender esses usos diferenciados da biblioteca pelos alunos, não se pode deixar de considerar as marcas da cultura escolar, especialmente na forma de organizar seus conteúdos por disciplinas, correspondendo à pesquisa escolar, também realizada por disciplinas. Essa cultura escolar também parece determinar que nos anos iniciais se deve ter acesso ao livro e desfrutar a literatura, enquanto nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio se deve aprender literatura (COLOMER, s/d.), assumindo seu caráter conceitual e enfraquecendo as práticas literárias.

Entre as múltiplas questões que envolvem atos de leitura de jovens, uma delas precisa ser considerada: a mediação de pessoas e instituições que se interpõem entre o livro e o leitor. Considerando a importância da escola como uma das instituições mais significativas na formação de leitores, o professor assume papel destacado como mediador da leitura, tal como revela a narrativa docente, ocorrida por ocasião da entrevista de que participou:

Após a leitura e discussões sobre contos de Machado de Assis, meus alunos encenaram e apresentaram uma peça teatral na escola e, em seguida, em outros espaços do bairro. Por isso não concordo com a afirmação “os jovens não gostam de ler”. É preciso ter uma pedagogia da leitura.

Seria essa pedagogia da leitura uma prática de intervenção do professor nos processos de interpretação de textos pelos alunos? Afinal, não é assim que a escola, por meio de professores mediadores de leitura, forma leitores? Acreditando nessa possibilidade, o professor narrador da prática leitora parece ajudar seus alunos a interpretar textos, oferecendo informações contextuais; dando pistas para ler nas linhas, nas entrelinhas e por trás das linhas; propondo um **corpus** de textos selecionados pela sua qualidade estética, ética e social (gêneros discursivos); criando espaços de leitura compartilhada (orientada, reflexiva) e autônoma nos processos de educação literária.

Ampliando as reflexões sobre práticas leitoras, não se pode deixar de considerar o surgimento de outros suportes de leitura, mesclando imagens, escrita e sons, tão ao gosto dos jovens (CHARTIER, s/d.). Talvez, por isso, seja mais difícil para esse grupo a

aceitação da leitura literária que tem como suporte o livro, o que caberia a alunos menores, mais fáceis de serem “controlados” pelos professores.

A defesa de diferenciadas práticas na biblioteca escolar implica tanto as de natureza polissêmica e polifônica da linguagem literária de grande parte do acervo, que sugerem/instigam a imaginação e o pensamento do leitor, ao mesmo tempo em que se propõem situações em que a leitura informa/ensina por meio de discursos de textos e autores, cujo caráter visa à disseminação de informações e à conexão de conhecimentos.

Entretanto, para além das singularidades nos usos da biblioteca pelos alunos (de 5º e de 9º ano), o acesso à Internet é uma prática quase inexistente para ambos os grupos, como revela a tabela a seguir:

Tabela 21: Conexão à Internet por alunos de 5º e 9º ano

Pergunta		Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
nº.	Texto		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5º ano												
12	Você pode conectar-se à Internet na biblioteca da escola?	Sim	3	8,3	27	22,0	8	20,5	32	19,6	29	24,2
		Não	33	91,7	96	78,0	31	79,5	131	80,4	91	75,8
9º ano												
24.6	Computadores e conexão à Internet	Muito bom	8	20,5	20	17,5	5	14,3	15	10,4	23	17,8
		Bom	2	5,1	17	14,9	3	8,6	23	16,0	21	16,3
		Regular	7	17,9	11	9,6	3	8,6	25	17,4	27	20,9
		Ruim	14	35,9	42	36,8	10	28,6	46	31,9	41	31,8

Da mesma forma que alunos, os professores pouco utilizam os computadores para prepararem trabalhos escolares (com aplicações informáticas).

Outro dado importante para conhecer os usos que os alunos fazem da biblioteca diz respeito à frequência com que vão a esse espaço. Assim, entre as opções sugeridas no questionário, os alunos do 5º ano escolheram: *só vou algumas vezes*, como aquela que parece melhor representar a frequência do grupo à biblioteca, com uma variação percentual entre os estados situada na faixa de 55,8% a 75%, como evidencia a tabela a seguir:

Tabela 22: Frequência de uso da biblioteca por alunos do 5º ano

Pergunta nº.	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
3	Vou muitas vezes	8	22,2	27	21,3	15	38,5	44	26,7	32	26,7
	Só vou algumas vezes	27	75,0	84	66,1	22	56,4	92	55,8	81	67,5
	Nunca vou à biblioteca da escola	1	2,8	16	12,6	2	5,1	29	17,6	7	5,8

Para os alunos do 9º ano, entre as opções sugeridas no questionário, o grupo escolheu uma ou duas vezes por semana como a que melhor expressa a frequência à biblioteca, com uma pequena variação percentual entre os estados: 50% a 60%, como revela a tabela a seguir:

Tabela 23: Frequência de uso da biblioteca por alunos do 9º ano

Pergunta nº.	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
5	Uma ou duas vezes na semana	24	61,5	57	52,8	18	51,4	66	49,3	68	53,1
	Uma ou duas vezes ao mês	12	30,8	30	27,8	12	34,3	32	23,9	45	35,2
	Uma ou duas vezes no trimestre	1	2,6	5	4,6	3	8,6	9	6,7	10	7,8
	Uma ou duas vezes ao ano	2	5,1	16	14,8	2	5,7	27	20,1	5	3,9

Mesmo reconhecendo a importância da autorrepresentação, como sugerem Gonçalves e Head (2009), e que no caso da presente pesquisa são os próprios alunos que expressam os usos que fazem da biblioteca, justifica conhecer outros possíveis sentidos desses usos, atribuídos por outras pessoas da comunidade escolar. Assim, diretores também afirmam a intensidade do uso da biblioteca pelos alunos, traduzida pela expressão *bastante*, e sinalizam as atividades de que mais participam: empréstimo de livros – a mais significativa; seguida de leitura; e consulta de documentos. Nessa relação de atividades, os diretores incluem uma outra, “fazer dever”, não mencionada pelos alunos, mas não deixam de assinalar que a Internet não faz parte dos usos dos alunos na biblioteca, confirmando o dado verificado no conjunto de alunos.

Os diretores consideram que a biblioteca é usada de forma intensa, tanto por alunos quanto por professores, equipe pedagógica e pela própria direção. Essa percepção se diferencia dos usos que faz a família que, segundo diretores e professores, faz pouco uso da biblioteca. Deve-se observar que essa possibilidade condiciona-se a outros fatores que nem sempre são explicitados, mas que, na prática, impedem a participação familiar e da comunidade do entorno.

Se o horário de funcionamento da biblioteca interfere diretamente nos usos que alunos e outros sujeitos da escola fazem desse espaço, a resposta da quase totalidade dos diretores, de que a biblioteca não permanece aberta fora do horário escolar, justifica a quase inexistência de atividades nesse período e a participação das famílias e de outros sujeitos do entorno da escola. No horário escolar, diretores confirmam as atividades mais realizadas pela biblioteca, já mencionadas por eles: empréstimo de livros, leitura e consulta de documentos.

O papel do professor como mediador de leitura, no movimento de incluir os alunos na cultura escrita, não poderia desconsiderar a biblioteca como espaço de potencialização do trabalho da sala de aula, favorecendo o acesso qualificado à informação, por meio de diferentes suportes de leitura (jornais, revistas, livros, materiais eletrônicos). Por isso mesmo, causam estranhamento os usos que os professores fazem da biblioteca, especialmente no que diz respeito à frequência em que o fazem com seus alunos: **quase nunca**, como a opção que obteve maior índice percentual nos estados, contrariando a afirmativa de que tais atividades estão previstas nos respectivos planejamentos. A sistematização das respostas pode ser visualizada na tabela adiante:

Tabela 24: Frequência de uso da biblioteca pelo professor, com a turma

Pergunta nº.	Pergunta Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
3	Com que frequência aproximada visita a biblioteca com suas turmas?	Semanalmente	20	44,4	39	28,7	11	28,2	76	32,2	52	36,6
		Mensalmente	7	15,6	27	19,9	10	25,6	41	17,4	25	17,6
		Trimestralmente	1	2,2	10	7,4	2	5,1	18	7,6	9	6,3
		Quase nunca	16	35,6	55	40,4	11	28,2	86	36,4	56	39,4
5	Com que frequência visita sozinho a biblioteca, para consultas relacionadas à sua prática pedagógica?	Semanalmente	27	60,0	50	36,8	23	59,0	75	31,8	80	56,3
		Mensalmente	10	22,2	32	23,5	10	25,6	73	30,9	21	14,8
		Trimestralmente	0	0,0	12	8,8	3	7,7	19	8,1	13	9,2
		Quase nunca	7	15,6	36	26,5	3	7,7	61	25,8	28	19,7

Coerente com a leitura que se pode fazer desses dados, os professores descreveram algumas atividades realizadas na biblioteca com os alunos, quase sempre de forma muito esparsa (pouca frequência), durante o último ano, confirmando que a biblioteca não é utilizada, por muitos deles, como espaço de potencialização do trabalho de sala de aula. Entretanto, mesmo nesse quadro pouco animador, algumas atividades se destacaram: consulta de documentos, com frequência mensal, apresentando uma variação no percentual em torno de 14% na Bahia a 25% em Goiás; “fazer deveres” e estudar com anotações, de frequência mensal, apresenta-se com variação no percentual de 11,9% no Rio de Janeiro a 44,4% no Acre.

Ainda em relação aos usos que os professores fazem da biblioteca quando vão sozinhos a esse espaço, comparando-se os dados observam-se as atividades que mais se destacam: preparar materiais para os alunos (com pouca intensidade); selecionar subsídios para trabalhar temas específicos na aula (com pouca e bastante intensidade); conhecer as novidades (com pouca e bastante intensidade); ler ficção, jornais e revistas (com pouca e bastante intensidade). Ampliando as atividades de preparação de aulas, os professores afirmam, de forma bastante intensa: a utilização do livro texto; a busca de informações pelos alunos; a realização de trabalhos de pesquisa; a promoção de atividades específicas para o fomento de práticas de leitura.

Aspecto a destacar sobre os usos que professores fazem da biblioteca pode ser exemplificado com a situação encontrada na Bahia, quando professores, no contato com pesquisadores, disseram não ler, e que o público da pesquisa, para responder o questionário, deveria ser constituído de professores de língua portuguesa. Apesar de esses professores fazerem uso da leitura nas aulas e no seu cotidiano, para eles cabe apenas ao professor de língua materna a responsabilidade de incentivar a prática da leitura. Pareciam “esquecer”, deliberadamente, que a leitura é um compromisso de todas as áreas do conhecimento.

Mais de cinquenta por cento dos professores, com variações de até 55,3% em Santa Catarina, afirmaram não colaborarem nos trabalhos técnicos e pedagógicos da biblioteca (empréstimos, atenção aos usuários, seleção de materiais, preparação e realização de atividades), revelando a distância entre atividades profissionais, que não se inter-cambiam, em favor de um projeto pedagógico. Entre os que colaboram, a variação vai de 44,7% em Santa Catarina – o menor percentual – a 57,1% no Acre, com o maior percentual, denotando a típica divisão do trabalho na sociedade capitalista, que se reproduz na escola.

Tabela 25: Colaboração do professor no uso da biblioteca

Pergunta nº.	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
14	Sim	24	57,1	61	46,6	20	52,6	126	54,3	63	44,7
	Não	18	42,9	70	53,4	18	47,4	106	45,7	78	55,3

7.12 Indicador: valorização

Meu pai morreu, minha mãe eu não conheço e por isso eu moro com a minha avó. Ninguém contava história pra mim, quando eu era pequena. Aprendi a gostar de ler na escola, quando eu via aqueles livros bonitos... Queria saber o sentido de tudo aquilo que estava escrito. (Gabriela, aluna de 5º ano do ensino fundamental de escola municipal do Rio de Janeiro).

O depoimento de Gabriela, surgido na conversa de uma pesquisadora com a aluna durante a pesquisa no município do Rio de Janeiro, reforça a importância da escola na formação de leitores, especialmente em contextos de comunidades populares, as favelas, como a de Vigário Geral, em que a linguagem literária não parece ser familiar entre seus moradores. Gabriela parece sinalizar a concepção de leitura que precisa orientar práticas leitoras: a busca de sentidos no texto e não meramente a decodificação de letras, sílabas e palavras registradas. O ato de ler, portanto, envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado (SILVA, 1987).

A experiência de Gabriela ilustra um relevante resultado da pesquisa: a maioria dos alunos de 5º ano afirma gostar da biblioteca escolar, como evidencia a tabela na próxima página:

Tabela 26: Valoração da biblioteca por alunos de 5º ano

Pergunta nº.	Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
28	Você gosta da biblioteca da sua escola?	Sim	34	94,4	107	87,0	37	94,9	155	93,9	117	97,5
		Não	2	5,6	16	13,0	2	5,1	10	6,1	3	2,5

Em relação aos alunos do 9º ano, tomando como referência a leitura de vários dados, é possível afirmar que eles valorizam a biblioteca, mesmo que não seja na intensidade demonstrada pelos alunos de 5º ano. Observe-se a tabela a seguir:

Tabela 27: Valoração da biblioteca por alunos de 9º ano

Pergunta nº.	Texto	Opções	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina	
			Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
24.5	Espaço para leitura e para estudar/fazer trabalhos	Muito bom	19	48,7	38	33,3	13	37,1	44	30,6	43	33,3
		Bom	6	15,4	29	25,4	7	20,0	26	18,1	39	30,2
		Regular	6	15,4	11	9,6	6	17,1	30	20,8	26	20,1
		Ruim	4	10,3	18	15,8	7	20,0	18	12,5	11	8,5

Apesar do significado do dado em relação à valoração dos alunos sobre a biblioteca, sugere-se sua problematização, na medida em que foram identificadas variadas dificuldades de funcionamento, conforme abordado em itens anteriores. Essas dificuldades, em muitos casos, se ampliam na rede de ensino estadual, assumindo características diferenciadas em cada um dos estados envolvidos na pesquisa. No caso específico do Rio de Janeiro, o fato de as escolas estaduais utilizarem espaços cedidos pelas escolas municipais acaba comprometendo, ainda mais, a definição de um local apropriado para o funcionamento da biblioteca.

Ainda sobre a valorização das bibliotecas, quando indagados sobre o que deveria melhorar na biblioteca da escola, os alunos de 5º e 9º anos sugerem (bastante) a aquisição de materiais eletrônicos (variação percentual de 60% a 70%) e de mais livros (variação percentual de 40% a 60%), como evidencia a leitura comparativa desse dado entre os estados, registrada na tabela a seguir.

Tabela 28: O que deveria melhorar na biblioteca segundo alunos de 9º ano

Pergunta nº.	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina		
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
25.9	Que houvesse mais computadores com conexão à Internet	Nada	2	5,1	6	5,3	2	5,7	13	9,0	8	6,2
		Pouco	6	15,4	7	6,1	3	8,6	16	11,1	11	8,5
		Bastante	28	71,8	86	75,4	23	65,7	96	66,7	96	74,4
25.1	Que houvesse mais livros adequados ao meu gosto	Nada	2	5,1	6	5,3	2	5,7	25	17,4	12	9,3
		Pouco	10	25,6	17	14,9	11	31,4	39	27,1	35	27,1
		Bastante	24	61,5	77	67,5	15	42,9	60	41,7	72	55,8

Sugestões para a melhoria da biblioteca também se encontram no grupo de diretores, incluindo as de natureza administrativa e de recursos financeiros, esta última capaz de assegurar a aquisição de materiais eletrônicos e de livros para a biblioteca.

Perceber como cada um dos sujeitos da escola percebe a valorização que o outro atribui ao espaço da biblioteca revela convergências e afastamentos. Assim, se os diretores atribuem grande valor à biblioteca, para os responsáveis essa valorização se dá de forma menos intensa — pouca —, igualando-se ao sentido atribuído à biblioteca pela família. Ainda na percepção dos responsáveis, somente alunos e professores valorizam a biblioteca com bastante intensidade, apesar da variação dos índices percentuais desse dado entre os estados.

Tabela 29: Importância creditada à biblioteca pela comunidade escolar, na visão de responsáveis por bibliotecas

Pergunta nº.	Opções Texto	Acre		Bahia		Goiás		Rio de Janeiro		Santa Catarina		
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	
25.9	65.1 Equipe de direção	Nada	2	13,3	2	6,1	0	0,0	0	0,0	2	4,3
		Pouco	10	66,7	4	12,1	1	9,1	2	2,8	13	28,3
		Bastante	2	13,3	9	27,3	6	54,5	29	40,8	18	39,1
	65.2 Alunado	Muito	1	6,7	6	18,2	3	27,3	38	53,5	12	26,1
		Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		Pouco	2	13,3	4	12,1	2	18,2	10	14,1	14	30,4
25.1	65.3 Profesorado	Bastante	11	73,3	10	30,3	6	54,5	22	31,0	15	32,6
		Muito	2	13,3	6	18,2	3	27,3	37	52,1	15	32,6
		Nada	1	6,7	1	3,0	0	0,0	1	1,4	1	2,2
	65.4 Famílias	Pouco	5	33,3	6	18,2	6	54,5	10	14,1	18	39,1
		Bastante	6	40,0	11	33,3	4	36,4	31	43,7	16	34,8
		Muito	3	20,0	2	6,1	1	9,1	27	38,0	10	21,7
adequados ao meu gosto	Nada	5	33,3	9	27,3	4	36,4	8	11,3	7	15,2	
	Pouco	7	46,7	10	30,3	5	45,5	34	47,9	25	54,3	
	Bastante	1	6,7	1	3,0	1	9,1	15	21,1	7	15,2	
		Muito	1	6,7	1	3,0	0	0,0	9	12,7	5	10,9

Apesar de muitas limitações para o funcionamento da biblioteca (espaço e horário; profissional especializado; acesso restrito à Internet), diretores e professores mencionam os resultados satisfatórios que ela consegue alcançar, tais como: estimular o gosto pela leitura e contribuir para a formação de alunos nos usos de fontes de informação. Além desses resultados, os responsáveis apontam outros ligados à prática do professor: oferta de materiais para a preparação de aulas e de variados recursos informativos relacionados ao currículo. Resultados, portanto, restritos ao âmbito da escolarização, considerando a quase total inexistência da ligação da biblioteca da escola com outras, situadas para além do seu espaço, capaz de ampliar a rede de leitura na sociedade.

8. Considerações finais

Não se pode deixar de constatar, com esta pesquisa, o processo de modificação pelo qual estão passando as bibliotecas escolares brasileiras. Mesmo tendo em conta todas as dificuldades já amplamente apresentadas para que as bibliotecas escolares se tornem, de fato, espaços de promoção da leitura, não se nega o significado que elas têm hoje, bastante diverso do de há alguns anos. Voltando no tempo, talvez há 15 anos, o perfil de bibliotecas escolares de escolas da rede pública era muito frágil: acervos pequenos, localização em espaços inadequados e nenhum trabalho dinamizando e promovendo sua utilização pelos diferentes sujeitos da escola.

Unidades escolares e redes públicas não tinham as bibliotecas no foco de sua atenção. O movimento de democratização do ensino, da educação para todos, começa a ganhar força nos anos 1990, com a determinação do acesso de toda criança à escola. Esse movimento, entretanto, urgente, não veio ao mesmo tempo acompanhado da discussão da qualidade da educação, só considerada posteriormente, e ainda assim com concepções em muitos casos equivocada, que fomentou políticas distintas de livro e leitura para a escola pública. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em um primeiro momento restrito ao ensino fundamental, e mais tarde, sua substituição, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com atendimento a toda a Educação Básica, começaram a alterar o quadro da escola pública no tocante à qualidade, provendo a reestruturação de escolas, a valorização do magistério (e de seus profissionais) e, conseqüentemente a atenção à biblioteca escolar como um espaço de formação de leitores, para além da distribuição de obras.

Os investimentos feitos pelo governo federal na seleção, composição e envio de acervos para as escolas têm constituído um fator de mobilização das redes na criação de uma cultura de atenção à biblioteca escolar. As redes passam a despertar para essa questão, e se veem obrigadas a também fazer movimentos – traduzidos aqui como investimentos próprios e definição político pedagógica – para a estruturação de bibliotecas escolares. Isso significa que, se os livros chegam à escola, é preciso pensar onde colocá-los, como armazená-los e catalogá-los, saber quem vai cuidar do acervo e como mobilizar usuários no contexto da escola. A seleção de livros pelas escolas, em catálogos previamente selecionados, e sua chegada diretamente à unidade escolar gera expectativas de autonomia e de “utilidade” para a biblioteca escolar.

A dinâmica dos programas de bibliotecas escolares, instaurada no nível das escolas, parece muito simples, mas não é. O contato direto com escolas e gestores das redes públicas nas três esferas administrativas de poder – federal, estadual e municipal – que compuseram a pesquisa mostrou que, se por um lado a chegada dos livros causa um movimento em torno da biblioteca, por outro ainda se está longe de ter nesses espaços uma

organização, concepção e dinamização que favoreçam o uso competente e frequente da biblioteca escolar e de seus acervos e materiais pelos usuários da escola. Embora as redes públicas já desenvolvam ações para estruturar as bibliotecas escolares, essas ações são ainda muito tímidas, e falta foco nos investimentos destinados à melhoria de condições das bibliotecas, que se traduzem em: oferecer formação continuada a responsáveis por bibliotecas e professores quanto ao lugar da leitura no centro do processo pedagógico; formar gestores e conselhos em nível das escolas para a aplicação mais adequada dos recursos financeiros que chegam às unidades em ações e desenvolvimento da biblioteca; adquirir equipamentos de informática para uso nesses espaços; acompanhar ações técnicas e pedagógicas desenvolvidas nas bibliotecas escolares entre outras.

8.1 As diferentes visões sobre a biblioteca escolar

No contexto da pesquisa, foi possível constatar a dificuldade de os usuários conceituarem *biblioteca escolar*, e o que, de fato, a caracteriza. Durante as visitas às escolas, e na interação com os sujeitos participantes da pesquisa, pôde-se perceber como alguns deles diferenciavam salas de leitura de bibliotecas, usando diferentes maneiras de caracterizar, como por exemplo: o tamanho do espaço (uma sala muito pequena não pode ser considerada biblioteca); a qualidade do acervo (só a biblioteca tem acervo diversificado); a catalogação (se os livros não estivessem organizados de acordo com normas técnicas de biblioteca, o espaço não pode ser considerado como tal); a existência de um profissional de biblioteconomia como responsável pela biblioteca escolar (se não houver esse profissional na escola, o espaço de leitura não pode ser considerado biblioteca), entre outras. É fato que muitos desses aspectos são relevantes para a conceituação, e estão diretamente com ela implicados. Entretanto, sabe-se que a nomeação desse espaço nas escolas brasileiras envolve polêmica da corporação profissional que, zelosa pelos interesses da categoria, exige a presença de um profissional para que o espaço possa ser denominado *biblioteca*. Contraditoriamente, o profissional é escasso, poucos são os cursos no país que fazem a formação em nível superior¹⁶ e, mais grave, em maioria, os currículos de formação não contemplam nem o espaço nem as atividades de leitura a serem desenvolvidas na biblioteca escolar.

Todo o complexo conjunto conceitual abre a discussão sobre o que, de fato, constitui uma biblioteca escolar e, na sequência, qual o papel dessa biblioteca. Uma biblioteca escolar pode (ou deve) ser comparada a outras bibliotecas de maior porte, com características mais acadêmicas, ou essa tem natureza própria, mais próxima dos sujeitos que a frequentam, de suas necessidades de formação como leitores e das atividades requeridas no espaço da escola? A biblioteca escolar pode (ou deve) ter uma organização menos formal e mais integrada ao cotidiano da escola, que se preste a outros interesses, a outras atividades?

16 Em levantamento feito na Internet, sem segurança de que os dados estejam corretos, por não ter sido possível localizar dados oficiais do país na área, foram encontrados registros de 32 cursos de biblioteconomia e de ciências da informação em nível superior. Desses, 23 são públicos, o que significa dizer que não cobrem todos os estados, o que justifica a precária oferta profissional. Disponível em <http://bibliosite.vilabol.uol.com.br/>. Acesso em 18 abr. 2010.

Como apresentado, a questão é ampla e não se esgota no âmbito desta pesquisa, que não teve como foco discutir conceitualmente a biblioteca escolar, mas tomar tacitamente o acordo de que ela existe e buscar conhecer suas características físicas e de funcionamento, tanto pela observação direta, quanto por meio de seus informantes.

8.2 Relação pedagógica entre desenvolvimento da leitura e biblioteca escolar

Conforme apontado no tópico anterior, há necessidade urgente de discutir o foco e características da biblioteca escolar. Tal discussão tem como direcionamento principal a relação entre o aspecto técnico de organização da biblioteca e sua dimensão pedagógica.

Diante das exigências de leitura no mundo atual, a escola, mesmo não sendo a única instituição por ela responsável, assume importante papel na formação de leitores e neo-leitores, que avancem da condição de usuários da língua escrita. Especialmente quando se trata de democratização da educação e da cultura, em país ainda tão desigual, o papel da escola é insubstituível, por se tratar de instituição das mais democratizadas da sociedade brasileira, pelo acesso que vem garantindo, ao menos no nível do ensino fundamental, a mais de 97% das crianças. Se crianças nessa faixa de ensino vão à escola, pode-se ter a certeza de que, em torno dela, circulam famílias e adultos, ou seja, o papel indutor da leitura na e a partir da escola para toda a sociedade é potencial e potente.

Independentemente do sentido atribuído à biblioteca por alunos e docentes entrevistados, quase todos compreendem o valor essencial de sua existência na instituição. Nessa linha de pensamento, a biblioteca parece contribuir para a democratização do acesso dos alunos aos bens culturais, permitindo-lhes práticas leitoras de publicações que tradicionalmente circulavam em espaços reservados a determinados grupos sociais. Porém, a democratização do acesso aos livros é insuficiente se não for acompanhada de pedagogias de leitura que garantam a interlocução entre autores e leitores mediados pelo texto escrito.

A biblioteca escolar parece assumir caráter de formação literária no atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e de pesquisa escolar para os de anos finais, cabendo-lhe repensar essa distinção. Distinção que pode revelar marcas da cultura escolar: sequencial, hierarquizada, etária, sobre conteúdos disciplinares, incluindo outras questões merecedoras de novos estudos investigativos, como: por que adolescentes leem menos literatura? Seriam eles mais desejosos de tecnologias e de outros recursos que não existem na escola? Ou simplesmente atendem a expectativas da sociedade em relação aos tempos de vida (infantil, juvenil, adulta)? Abandonam a infância, marcada pela fantasia e imaginação, para ingressar em uma outra etapa de vida comprometida com a “seriedade” do mundo do trabalho, da profissionalização?

A escuta sensível sobre práticas instituintes de muitos professores que, ao romperem com regras e normas da cultura escolar, apontam caminhos mais consequentes para a formação de leitores e escritores de seus próprios textos, significa reconhecer que saberes produzidos na prática pelos professores podem ter lugar e entendimento na formação inicial e continuada de professores. Esse aspecto, fundamental na definição de políticas públicas de leitura, tanto toca o professor como profissional, como na condição de leitor, na medida em que não se trata de conferir-lhes competência técnica, mas sim de intercambiar saberes da prática com saberes científicos produzidos no campo da leitura.

Movimentos instituintes isolados, entretanto, não são suficientes para a solidificação de políticas de leitura em nosso país. Por isso mesmo, necessitam de apoio do poder público para que as melhores práticas sejam fortalecidas em suas unidades escolares, ampliadas na rede de ensino público e visibilizadas de modo geral, demonstrando que é possível mudar, e que a mudança, de forma efetiva, se faz a partir da escola e dos sujeitos encarnados que com ela se relacionam – profissionais e alunos.

Nessa perspectiva, embora a pesquisa identifique: o avanço de políticas de financiamento para bibliotecas escolares; a existência de políticas de gestão para planejamentos anuais na maioria das bibliotecas; apoio de muitos docentes comprometidos com projetos de leitura no espaço escolar, esse estudo investigativo também revelou a existência de entraves para o funcionamento das bibliotecas, entre eles, a quase ausência de políticas públicas para a seleção, formação e manutenção de profissional especializado (bibliotecário), que atue nas bibliotecas escolares.

Esse fato dificulta a ampliação da rede de leitura no espaço social mais amplo, do qual a escola é parte integrante. Talvez, por isso, a pesquisa também revele a escassez de trabalho integrado entre a biblioteca da escola e do bairro, quando existe, e, conseqüentemente, a ausência de participação dos alunos nas atividades de leitura para além do espaço escolar, como muitos afirmam. Ampliando essa discussão, talvez a pergunta a formular fosse se há público leitor restrito, ou se a biblioteca escolar alcança outros sujeitos da comunidade escolar (pais, irmãos de alunos e outros), realizando trabalhos para eles orientados, que incentivem e promovam a leitura em termos mais amplos.

No bojo dessa questão – *relação pedagógica entre desenvolvimento da leitura e biblioteca escolar* – encontram-se duas variáveis que afetam a constituição das bibliotecas escolares como espaços de produção, formação e interação de toda a comunidade escolar. São elas:

8.2.1 Perfil do responsável por bibliotecas

Essa é uma questão polêmica, percebida durante o trabalho de campo em todos os estados, e que se relaciona diretamente à característica da biblioteca escolar. A escolha de pessoa responsável por biblioteca é tarefa que demanda elaboração de critérios

claros, que atendam à necessidade de catalogação e cuidados com o acervo, mas também, e principalmente, à promoção de atividades de incentivo à leitura.

Ficou evidente na pesquisa o papel fundamental do responsável por biblioteca na constituição da sala de leitura como espaço de formação de leitores. Entretanto, em três dos estados integrantes da amostra não se percebe haver critérios para a seleção desse profissional, além dos historicamente recorrentes: professores em vias de aposentadoria e readaptados. Exceções à rede municipal de Goiânia e de Florianópolis, em que a questão vem sendo enfrentada, e no caso do segundo município, até mesmo com a contratação de bibliotecários.

As ações futuras no campo da estruturação das bibliotecas escolares, seja qual for a instância governamental, direcionam-se para focar sua atenção política na seleção, formação e acompanhamento dos responsáveis por *salas de leitura*, a nomeação mais comumente encontrada. Pouco adianta ter acervo, espaço físico e equipamentos de informática, se o profissional não for qualificado. Por qualificação entenda-se a atuação competente tanto na área técnica, quanto na pedagógica. Na mesma dimensão de urgência para discutir o perfil dos responsáveis por bibliotecas está a necessidade de formação e acompanhamento permanente do trabalho desse profissional pelas redes públicas de ensino.

Outra implicação da ausência de profissionais especializados no funcionamento das bibliotecas diz respeito à falta, também, de professores na rede de ensino, o que faz com que os docentes que ocupam a função de responsáveis por esses espaços sejam deslocados para a sala de aula, assumindo a regência de turma. Nesse caso, a biblioteca sofre novas configurações, como limitação de horário de funcionamento e de proposição de atividades, podendo até mesmo ser desativada.

A carência de profissionais – bibliotecários e professores – nas redes de ensino público, muitas vezes inviabiliza o esforço de secretarias de educação para implementar políticas de formação voltadas aos profissionais alocados nas bibliotecas escolares. Essa formação, ao incluir o rompimento com práticas leitoras meramente escolares, ou seja, didatizadas, que comprometem o sentido social da leitura, alteração significativamente a atuação do profissional que, por sua vez, passa a ser referência para os demais professores da escola.

8.2.2 Comprometimento das redes públicas na estruturação dos espaços de leitura

Outra questão relacionada à dimensão pedagógica da biblioteca escolar envolve sua estruturação física. Para que salas de leitura possam ser espaços de promoção real da leitura, precisam ser mais do que salas “cheias” de livros. Precisam constituir espaços agradáveis, que propiciem a leitura em todas as suas formas e em todos os suportes.

Para isso, são necessários investimentos não apenas no mobiliário e em equipamentos, mas também na construção de novos espaços e/ou ampliação dos espaços já existentes, assim como seu melhor aproveitamento, no caso de não haver espaço para expansão. Estantes deslizantes podem ser alternativas que potencializem espaços pequenos, por possibilitarem ocupação maior em menor área. Salvo exceções, como apresentado, as salas de leitura são espaços pequenos nas escolas, e em muitas, os menores espaços, o que parece demonstrar a visão do que representa a biblioteca escolar na formação de professores e de alunos leitores e para a formação, estudo e pesquisa permanente de professores. A realidade das escolas tende a mudar, uma vez que as redes começam a tomar consciência da necessidade e importância da biblioteca escolar no projeto pedagógico, mas tomada de consciência ocorre de forma lenta, em processos de mudança de mentalidade e de concepções.

Também a complexidade que envolve atos de leitura e de escrita no espaço escolar justifica a variedade de possibilidades explicativas encontradas na pesquisa sobre os usos que professores, alunos, diretores, responsáveis por biblioteca fazem desse espaço, de acordo com os sentidos que lhe são atribuídos. Essa diversidade de concepções de biblioteca parece corresponder às múltiplas formas de nomeação desse espaço: *sala de leitura, biblioteca de sala de aula, biblioteca escolar, cantinho da leitura*.

Independentemente das variadas nomeações desse espaço, para a quase totalidade dos entrevistados existe uma biblioteca em suas escolas, que eles assim identificam, quando inquiridos. Essa biblioteca é valorizada como espaço destinado à leitura, marcado fundamentalmente pela existência de acervo de livros. Um espaço plural que tanto pode ser compreendido como território específico da escola, segundo alguns entrevistados, como também como espaços desterritorializados por tantos outros, representados pela expressão *biblioteca expandida*. Como o próprio nome sugere, trata-se de uma prática de uso do acervo da biblioteca para além do espaço físico que ela ocupa, por meio de atividades realizadas por muitos responsáveis, tais como: contações de história nos pátios e maratonas literárias.

Outro aspecto a destacar nessa variável, exige exemplificar a realidade concreta de gestão integrada entre secretarias de educação de estado e de municípios, encontrada em Rio Branco, no Acre. Um dos resultados dessa integração foi a constituição e regulamentação do sistema público de ensino que consistiu em reorganizar o sistema, em particular a oferta de vagas, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação.

Merece destaque, nessa mesma realidade de Rio Branco, a política de leitura desenvolvida no estado do Acre, que se materializa, por exemplo, nas casas de leitura, nas bibliotecas públicas e na realização de eventos. A visita à Casa de Leitura Chico Mendes, a Biblioteca da Floresta Marina Silva e a biblioteca pública, que acabou de ser reformada e ampliada (ver anexos no relatório do estado do Acre) atestam a política referenciada, assim como o testemunho das pesquisadoras que presenciaram a preparação e o início

da Bienal da Floresta, no dia 29 de maio de 2009 (programação incluída no anexo do referido relatório). Na programação da Bienal, entre muitas atividades, duas mesas chamavam a atenção: *A política de Leitura nos Sistemas de Cultura e Educação do Acre* e *A integração do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas com a rede de Bibliotecas do Sistema Estadual e Municipal de Educação*. O objetivo, principalmente da segunda, era pensar estratégias para qualificar o trabalho das bibliotecas das escolas, a partir da experiência acumulada pelo sistema de bibliotecas públicas da cidade de Rio Branco.

Ênfase também deve ser dada à política cultural mais ampla, que salta aos olhos na entrada da cidade, com a visão do prédio da Usina de Arte João Donato, sediando variados cursos e atividades como o Festival de Teatro. Percebe-se, ainda, o investimento na construção de museus, e sobretudo, no estímulo à apropriação desses pela comunidade, como percebido pela realização da 7ª. Semana de Museus. Ainda mais: o esforço feito no sentido de preservar a memória e a história da região, observável na publicação de quatro Guias Turísticos e um Calendário do Ano de 2008, resgata informações sobre espaços turísticos da cidade de Rio Branco, e foram produzidos por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no projeto *Descobrimo Rio Branco* decorrente do projeto *Descobrimo a Comunidade*, promovido pela secretaria municipal de educação.

Esses aspectos destacados demonstram que toda política de leitura precisa estar inserida em projeto cultural mais amplo, sem o que os resultados das ações focais podem ser restritos, sem atender a necessidades que o domínio da leitura – especialmente da literatura – abre para os novos leitores: conhecimento do mundo e inserção com igualdade nas diferenciadas manifestações da cultura.

Por certo, há quem defenda posições antagônicas sobre essa questão, mas para efeito da investigação realizada, pode-se afirmar que o comprometimento do poder público com a biblioteca escolar é visível no estado de Goiás, onde se perceberam bibliotecas com um nível de organização técnica bastante simples, mas integradas à vida da escola em todos os seus níveis, assim como no Acre, anteriormente citado, no Rio de Janeiro, em Santa Catarina, na Bahia.

Os pesquisadores encontraram uma “hierarquia” entre as bibliotecas, no que diz respeito às esferas de poder a que se vinculam. Escolas federais têm bibliotecas com melhores condições estruturais, de acervo e de projetos oriundos de níveis centrais, seguidas por bibliotecas de escolas municipais e, por fim, em condições mais comprometidas, as de escolas estaduais. No caso das bibliotecas, parece repetir-se o que se observa nas escolas em geral, em que o poder municipal, mais próximo do usuário, com menos dispersão de funções, redes menores etc. acaba tendo mais sensibilidade e acuidade para acolher necessidades da população, podendo implantar políticas mais adequadas de atendimento.

As problemáticas ainda podem ser ampliadas se for considerada outra evidência da pesquisa: a precariedade de equipamentos tecnológicos na maioria das escolas, difi-

cultando o acesso de alunos e professores à Internet. Essa situação parece reproduzir a convivência em um mundo sofisticado, marcado por inovações tecnológicas que exigem mudanças frequentes de equipamentos, nem sempre possível de acompanhar, e um outro que ainda não se apropriou inteiramente do código da escrita e da leitura. Convive-se, assim, com bibliotecas que não contam com equipamentos e tecnologias, permanecendo o livro como objeto primordial, ao mesmo tempo em que se inauguram bibliotecas digitais como símbolo da exigência da contemporaneidade.

As escolas brasileiras, no contexto atual, ampliam formas de acesso à informação, ainda que inseridas de modo incipiente na realidade do mundo virtual, e mesmo sem a disseminação em larga escala do meio impresso, como o objeto livro. Ainda hoje, o padrão que rege o pedagógico tem sido pautado em coleções de textos específicos, com finalidade didática, deixando a riqueza e a variedade do que se produz como escrito para os espaços das poucas bibliotecas públicas, não acessíveis a todos, portanto, e para a virtuosidade das bibliotecas privadas, para os que podem constituir-las. Seu público – alunos, em maioria de classes populares, deixam de participar das possibilidades que as redes de comunicação, da cultura e da arte podem oferecer, para a formação de leitores e de escritores críticos e criativos.

Mesmo sendo essas as condições das *bibliotecas escolares*, existe investimento bastante significativo em distribuição de acervo, o que não impediria, em princípio, a leitura e a fruição das obras. Mas constata-se que a dinamização da leitura, quando observada, tem marcas didatizantes, e não raramente foram flagrados pacotes de livros em profusão, fechados e intocados seja pelos responsáveis, seja por alunos – crianças e jovens, sujeitos dessa pesquisa. Isso põe em risco não apenas os processos de formação de leitores, mas também políticas de distribuição de acervos, pela responsabilidade não compartilhada de gestores com a prestação de serviços aos públicos aos quais se destinam. Políticas de distribuição de acervos devem ser acompanhadas de outras já aqui mencionadas: de financiamento, de formação de mediadores de leitura, de contratação de pessoal especializado.

Finalmente, a qualidade dos materiais literários encontrados em muitas bibliotecas, especialmente aqueles distribuídos pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), tem favorecido a realização de práticas leitoras mais produtivas no espaço escolar. Práticas essas que, como mencionado, estão mais voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, essas práticas são merecedoras de maior reflexão, porque talvez indiquem a necessidade de revisão, pelas autoridades constituídas, de critérios para a formação e seleção de catálogos de acervos literários, para que esses sejam capazes de responder a desejos e interesses de alunos dos anos finais desse mesmo nível de ensino, assim como de outras faixas etárias, todos sujeitos de direito à leitura literária.

9. Recomendações

A pesquisa realizada apontou algumas recomendações que podem ser tomadas, em sequência, pensando-se a continuidade de políticas públicas de formação de leitores, pela disponibilização de acervos e de constituição de bibliotecas escolares. Dessa forma, recomendam-se:

- o diagnóstico periódico das bibliotecas escolares mediante o emprego de procedimentos e instrumentos de avaliação semelhantes, que permitam detectar a avaliação comparativa dos indicadores utilizados;
- o estudo das respostas específicas de alunos em relação à utilização de fontes de informação em suportes distintos, assim como a incidência da biblioteca escolar como ambiente de formação e uso;
- a criação de ferramentas e materiais de orientação para as escolas, fundamentados em dados da pesquisa, entre os quais poderão ser visualizados desenhos de um autodiagnóstico, junto com padrões para estabelecer um plano de trabalho para fases de aperfeiçoamento do que vem sendo realizado;
- a disponibilização dos materiais a pesquisadores, de modo a possibilitar estudos diversos em itens específicos, face à riqueza de dados coletados e tratados, tanto observando-se o espectro nacional, quanto os dados por estado/municípios envolvidos/redes;
- a ação junto ao Conselho Federal de Biblioteconomia e às IFES com cursos de biblioteconomia e de ciências da informação com vista à revisão curricular que contemple a formação do bibliotecário para a biblioteca escolar, o que implica dizer: dinamizador e mediador de leitura.

10. Referências

- ALVES, Nilda. Algumas possibilidades de decifrar o pergaminho – pesquisar o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda. *A aula: redes de práticas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000 (Tese de Titular).
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BARROS, Manuel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base Projeto Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil: guia do pesquisador*.
- CAVALCANTE, Valéria Campos. *Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*. Maceió, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.
- CHARTIER, Anne Marie. O que leem os jovens e as instituições educacionais: da transmissão à mediação In: ARMENDANO, Cristina, MIRET, Inês (coords.). *Leitura e bibliotecas escolares*. Coleção Metas Educativas 2021. México: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e Fundação Santillana, s/d.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1995.
- _____. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 2003.
- _____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- COLOMER, Teresa. Educação literária. In: ARMENDANO, Cristina MIRET, Inês (coords.). *Leitura e bibliotecas escolares*. Coleção Metas Educativas 2021. México: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e Fundação Santillana, s/d.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- GONÇALVES, Marco Antônio, HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmo. In: GONÇALVES, Marco Antônio e HEAD, Scott (orgs.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- INEP. *Educacenso 2008*. Brasília: INEP, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Abordagens da leitura*. Scripta, vol. 7, n. 14. Belo Horizonte, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinema & pós-cinemas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- MACIEL, Ira Maria. Breve cronologia de políticas públicas de livro e leitura no Brasil. In: *Folha PROLER*. n. 34. Rio de Janeiro: Casa da Leitura: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. (no prelo).
- MARTINS, Lílian Pinto. Direito das pessoas com necessidades especiais. In: MACIEL, Ira, VERSIANE, Maria Helena e SANTOS, Nubia Melhem. *Cidadania em debate*. Rio de Janeiro: Jauá Ed.: Museu da República, 2009.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Senado aprova obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e fim da DRU na educação*. Disponível em http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=803:senado-aprova-obrigatoriedade-do-ensino-dos-4-aos-17-anos-e-fim-da-dru-na-educacao&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98. Postado em 29 out. 2009. Acesso em 27 mar. 2010.

OLIVEIRA, João José dos Santos. Histórico da Cidade de Salvador. *In: IBGE Cidades*. Acesso em 2 mar. 2010.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy (orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente (SEPLAM) de Salvador. *Histórico*. *In: IBGE Cidades*. Acesso em 2 mar. 2010.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola – pesquisas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

