## UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?

Raimundo Martins de Lima

Orientadora:

Profa. Dra. Elenise Faria Scherer

Manaus – AM 2014

#### Ficha catalográfica elaborada pelo autor.

#### L732b Lima, Raimundo Martins de.

A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus: prática social a serviço da emancipação ou da barbárie? / Raimundo Martins de Lima. – Manaus: UFAM, 2014.

234 p.

Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, 2014.

1. Educação pública — Manaus. 2. Biblioteca escolar — Manaus. 3. Emancipação. 4. Barbárie. I. Scherer, Elenise Faria. II. Título.

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha d Pesquisa: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder.

Raimundo Martins de Lima

Orientadora: Profa. Dra. Elenise Faria Scherer

> Manaus – AM 2014



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA





# ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DO ALUNO RAIMUNDO MARTINS DE LIMA

Aos vinte e cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e quatorze, às 14h00 (quatorze horas), no Auditório Rio Solimões do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, situado na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, nesta Capital, ocorreu a sessão pública de defesa de tese de Doutorado intitulada "A BIBLIOTECA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS (2001/2010): PRÁTICA SOCIAL A SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO OU DA BARBÁRIE?", apresentada pelo aluno *RAIMUNDO MARTINS DE LIMA*, que concluiu todos os pré-requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia, conforme estabelece os Artigos 51 e 52 do Regimento Interno do Curso. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof.(a) Dr.(a) Elenise Faria Scherer - Ufam, orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora, que foi constituída, ainda, pelo(a) Prof.(a) Dr.(a) Edmir Perrotti – USP, Prof.(a) Dr.(a) Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto – Ufam, Prof.(a) Dr.(a) Dsé Silvério Baía Horta – UFRJ e Prof.(a) Dr.(a) Célia Regina Simonetti Barbalho – Ufam. A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a tese, passou à arguição pública do doutorando. Encerrados os trabalhos, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

• I	Prof.(a) Dr.(a) Elenise Faria Sch	herer
Pare	cer( amorado	)Assinatura: OS chem
• F	Prof.(a) Dr.(a) Edmir Perrotti	
Pare	cer: (2) 2000	)Assinatura:
	9	
• I	Prof.(a) Dr.(a) Ernesto Renan M	Melo de Freitas Pinto
	cer: APRIVATO	)Assinatura
Ture	con planting	) Issimatura V
• [	Prof.(a) Dr.(a) José Silvério Baí	ía Horta
	Α	the state of the s
Pare	cer: ( Messon	Assinatura: The College of
• I	Prof.(a) Dr.(a) Célia Regina Sin	nonetti Barbalho
Pare	cer: (apro reado	)Assinatura D Bausallw
le Pás-Gr	aduação Sociedade e Cultura na Amazônia -	- Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Ciências Humanas e Letras - Cam
		vo - CEP 69 077-000 Manage - Am - Telefone/Fay: (092) 3305-4581 - Telefone: (092) 3

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Ciências Humanas e Letras - Campu Universidario - Av. Gal. Rodrigo Otavio Jordão Ramos, 3000 - Aleixo - CEP 69.077-000 Manaus - Am - Telefone/Fax: (092) 3305-4581 - Telefone: (092) 3305-4581 - Telefone: (092) 3305-4580 - Homepage: <a href="https://www.ppgsca.ufam.edu.br">www.ppgsca.ufam.edu.br</a> - E-mail: <a href="https://ppgsca@ufam.edu.br">ppgsca@ufam.edu.br</a> - Secppgsca@gmail.com , <a href="https://ppgsca@ufam.edu.br">ppgsca@ufam.edu.br</a> - Secppgsca@gmail.com , <a href="https://ppgsca@ufam.edu.br">ppgsca@ufam.edu.br</a> - Secppgsca@gmail.com , <a href="https://ppgsca@ufam.edu.br">ppgsca@ufam.edu.br</a> - Secppgsca@gmail.com .



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA





Parecer Final

Tarocor Tinar	
Trahalles original e moi	ado que no se restinge a lecucias
de Informaca, publistección	no e Goleccio mos goroximos le
de achos compos epistemoloque	D. Apos revisão recomenda-se a
publicaed complete dou	Clenine Schring
em artigos.	Presidente da Banca Examinadora

Proclamados os resultados, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Caio Roberto de Souza Cunha, secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Manaus (AM), 25 de abril de 2014.

Prof.(a) Dr.(a) Elenise Faria Scherer

Prof.(a) Dr.(a) Edmir Plaretti

Prof.(a) Dr.(a) Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto

Prof.(a) Dr.(a) José Silvério Baía Horta

Prof (\*) Dr. (\*) Célia Regina Simonetti Barbalho

Secretári

Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Ciências Humanas e Letras - Campus Universitário - Av. Gal. Rodrigo Citávio Jordão Ramaos, 3000 - Aleixo - CEP 69.077-000 Manaus - Am - TelefonerFax: (092) 3305-4581 - Telefone: (092) 3305-4581 - Telefone: (092) 3305-4580 - Homespage: <a href="https://www.nopsca.utm.edu.br-E-mail:ppgs-ag/dufamedu.br-e-sep

## **DEDICATÓRIA**

À minha família, especialmente aos meus filhos, Rafael e Marcell, ao meu netinho João Victor e às minhas duas mães, a biológica, Dona Nazaré, e a social, minha querida Tia Anita, com meus sinceros pedidos de desculpas, pelas ausências voluntárias e pelo pouco convívio delas decorrentes nesses dois últimos anos. Foram momentos sofridos, mas essa era a única condição para a conclusão deste estudo.

#### **AGRADECIMENTOS**

Não se realiza um estudo da natureza de um projeto de doutorado sem a colaboração de outras tantas pessoas do seu círculo de amizade, familiar ou profissional, ou mesmo dele afastado, que em muitas oportunidades souberam pacientemente ser um bom ouvinte. Às vezes por opção, em respeito aos argumentos do falante, e noutras impedidas de terem uma participação mais efetiva pela especificidade da temática, mas cujas contribuições foram de enorme relevância nos momentos de incertezas e de angustias vividos durante o processo que este trabalho encerra.

Sou grato ao Subsecretário de Gestão Educacional da SEMED, Deusamir Pereira, pela autorização dada para a realização das pesquisas de campo na SEMED e nas escolas da rede pública municipal de educação participantes da amostra; a todos os chefes de Divisões e Departamentos da SEMED e aos ex-Secretários, gestores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura que participaram do estudo, pela forma educada como me receberam todas as vezes em que precisei obter documentos, dados e informações sobre as bibliotecas escolares públicas municipais; e especialmente às bibliotecárias do Núcleo de Biblioteca Escolar, Loana e Silene, pela cooperação em todas as fases das pesquisas.

No âmbito do PPGSCA agradeço de uma forma muito especial ao prof. Dr. Ernesto Renan Freitas Pinto, pela oportunidade que me foi dada para uma maior aproximação da teoria crítica, base teórica essencial para os rumos deste estudo; à minha orientadora, Profa. Dra. Elenise Faria Scherer, pela paciência e pelas orientações seguras com que me conduziu ao longo desses quatro anos, não só sugerindo leituras, mas os caminhos mais adequados ao alcance dos objetivos deste estudo; e aos meus colegas de Programa, pela oportunidade de conhecê-los e de aprender com eles.

Agradeço aos meus colegas professores de Departamento, que assumiram as minhas disciplinas durante os últimos dois anos, quando me afastei em tempo integral das minhas atividades docentes no Curso de Biblioteconomia da UFAM; e à bibliotecária Soraia Pereira Magalhães, que na época da seleção no doutorado do PPGSCA era professora substituta do Curso de Biblioteconomia da UFAM, por ter me convencido a concorrer e com quem dividi as angustias dos primeiros passos no doutorado.

Por fim, agradeço à Letícia, minha netinha e *meu amor de paixão*, que eu ganhei há quase seis anos e que também me ajudou com sua alegria e seus carinhos a concluir este estudo.

[...] a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida. Nele muitas coisas estão guardadas que os reis, com todos os seus tesouros, não podem comprar, sobre as quais sua vontade não impera, das quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem, e que provêm de países que seus navegantes e descobridores não podem alcançar.

Adorno; Horkheimer (2006, p. 17).

#### **RESUMO**

Ao problematizar a presença e a atuação da biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus do período de 2001/2010, entende que as bibliotecas são produtos culturais criados pelos homens para ajudá-los a alcançar os seus objetivos e projetos individuais e coletivos, segundo as suas visões de mundo e de sociedade. Isto faz com que a sua existência e atuação sejam ambas condicionadas pelos valores culturais hegemônicos em cada tempo e lugar, subordinação que pode colocá-las a serviço da emancipação ou da barbárie, dependendo da natureza das contribuições dadas ao processo civilizatório da sociedade onde esteja inserida. O sentido da contribuição dada ao processo civilizatório pela biblioteca escolar estudada foi o problema que motivou o estudo, enquanto que a realidade social do seu campo em todo o País forneceu os conteúdos para a defesa da tese de que a biblioteca escolar é um serviço pedagógico e uma prática social voltados à produção de bens culturais simbólicos, mas não é obrigatoriamente um fator de emancipação. Investigou as suas condições de existência e de atuação e os fatores que dificultavam e impediam a realização das suas responsabilidades como serviço pedagógico e prática social destinados à formação cultural dos alunos nessas escolas, para inferir sobre a natureza da sua contribuição. De natureza qualitativa, recorre ao método da teoria social para situar a biblioteca escolar na totalidade da sociedade, a partir da sua inserção nos campos da cultura e da educação, e às categorias emancipação e violência simbólica para análise das informações sobre a sua realidade social concreta. A amostra foi definida por meio da técnica da amostragem simples, tendo sido selecionadas sete escolas públicas municipais de Manaus, das 366 existentes, uma de cada Divisão Distrital. Além da pesquisa bibliográfica, envolveu pesquisa de campo e a análise das informações. A pesquisa bibliográfica foi operada presencial e virtualmente para fundamentação teórica e localização dos textos legais sobre as políticas públicas de educação nacional e municipal e estudos sobre a biblioteca escolar. A pesquisa de campo foi processada em fontes documentais e pessoais. A parte documental foi feita na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nas escolas e no Diário Oficial do Município para identificar a forma de inserção da biblioteca na estrutura organizacional da SEMED e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Já as informações pessoais foram coletadas mediante entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos ex-Secretários, Gestores, Pedagogos e Responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura das escolas que no período estudado desempenharam essas funções. As análises revelaram que a inserção da biblioteca escolar nos documentos oficiais das políticas públicas da educação nacional e municipal é mínima e ineficaz para determinar a sua existência nas escolas de ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual nem a cita; o Plano Nacional de Educação só a inclui na meta de elaboração de padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para esse ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 só recomendam a sua criação nas escolas como condição para a formação de bons leitores; os Regulamentos Administrativos do Poder Municipal e as Orientações Pedagógicas da SEMED apenas a situam na estrutura organizacional dessa entidade; e são raros os projetos político-pedagógicos das escolas que apresentam informações objetivas sobre a organização e o funcionamento da biblioteca das escolas pesquisadas. Conclui que não há indícios de que as bibliotecas estudadas, no período de 2001 a 2010, estivessem instrumentalizadas para contribuir de forma positiva para a emancipação social e política dos seus usuários, tendo sido identificada só uma exceção. Por isso as suas atuações tendem a ter contribuído mais aos atos de regressão à barbárie.

Palavras-chave: Educação; Biblioteca escolar; Processo civilizatório; Emancipação; Barbárie.

#### **ABSTRACT**

This work aims at discussing the presence and the role of the library in the public schools of Manaus from 2001 to 2010. It is believed that libraries are cultural products created by men to help them achieve their goals and their individual and collective projects. This happens according to their visions of world and of society. Their existence and actions are both conditioned by the hegemonic cultural values of its time and place, which is a subordination that can lead them to serve either the emancipation or the barbarism, depending on the nature of the contribution given to the civilizing process of the society in which they are inserted. This research has been motivated by the meaning that the contribution to the civilizing process provided by school libraries has. The social reality of the field throughout the country fosters the defense of the thesis that the school library is an educational service and a social practice geared to the production of symbolic cultural heritage. Nevertheless, it is not necessarily a factor of emancipation. We have researched the living conditions and the factors that hindered and prevented carrying out the responsibilities of libraries as an educational service and as a social practice for the cultural education of students in order to infer the nature of their contribution. Being qualitative in nature, this work makes use of the social theory method to situate the school library in the context of society, using as reference its insertion in the fields of culture and education. It also makes use of emancipation categories and symbolic violence to analyze the information on their concrete social reality. The sample was defined by the technique of single sampling. Seven public schools in Manaus from the existing 366 were chosen, one for each District Division. In addition to consultation of available literature, the research required also field research and analysis of information. The literature research was operated both presentially and virtually in order to provide theoretical foundation and to locate the legal texts on national and local public policies on the school library system. The field research involved documentary and personal sources. The documentary section was gathered at the Municipal Education Office (SEMED), in schools and in the Official Gazette of the Municipality. With the documents at hand, we sought to identify the type of participation the library has in the organizational structure of SEMED as well as in its political-educational school projects. The personal information was collected through semi-structured interviews applied to former secretaries, managers, educators and people responsible for libraries and reading rooms of the chosen schools. The analysis revealed that the insertion of the school library in the official documents of public policies of national and local education is minimal and ineffective to justify its existence in the elementary schools. The Law of Guidelines and Bases of National Education does not even mention it; the National Education Plan only includes it in the objective referring to the development of national minimum standards of education infrastructure. The 1997 National Curriculum Standards only recommend its inception in schools as a condition for the formation of good readers. The administrative regulations of the municipal authorities and the pedagogical orientations of SEMED just mention libraries in the organizational structure of that entity and there are rare political- school pedagogical projects that present objective information on the organization and functioning of libraries in the schools. The conclusion we come to shows that there is no evidence that the libraries studied in the period were instrumented to contribute positively to the social and political emancipation of its users. Only one exception has been identified. So, their functioning tend to have contributed much more to a regression to barbarism than to the emancipation of the subject.

Keywords: Education; School library; Civilizing process; Emancipation; Barbarism.

#### LISTA DE SIGLAS

- AECID Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
- CEB Câmara de Educação Básica
- CME Conselho Municipal de Educação
- CNE Conselho Nacional de Educação
- DDZ Divisão Distrital
- DOM Diário Oficial do Município
- EJA Educação de Jovens e Adultos
- IFLA Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições
- INL Instituto Nacional do Livro
- LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC Ministério da Educação
- PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNE Plano Nacional da Educação
- PNLD Programa Nacional do Livro Didático
- PNLEM Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
- PNLL Plano Nacional do Livro e Literatura
- OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos
- SEB Secretária da Educação Básica
- SEMED Secretaria Municipal de Educação
- UFAM Universidade Federal do Amazonas
- UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- USA Estados Unidos da América

# SUMÁRIO

INTR	ODUÇÃO	13	
	TULO I		
	IOTECA, FORMAÇÃO CULTURAL E PROCESSO CIVILIZATÓRIO Cultura e processo civilizatório	41	
	Formação cultural e o pensamento crítico	41	
	Práticas educativas e processo civilizatório	46	
	Formação cultural e a atuação das bibliotecas	63	
CAPÍ	TULO II		
A LE	GISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E A BIBLIOTECA ESCOLAR	79	
	Presença da biblioteca escolar na trajetória da educação brasileira	79	
	Legislação brasileira de educação e a biblioteca escolar	98	
	Presença da biblioteca escolar na trajetória da educação Amazônica	107	
	Educação na Amazônia do Período Colonial	107	
	Educação na Amazônia do Período Imperial	119	
2.3.3	Educação na Amazônia do Período Republicano	123	
_	TULO III		
	SOFIA E PRÁTICAS SOCIAIS NECESSÁRIAS À BIBLIOTECA ESCOLAR	128	
	Base filosófica da atuação das bibliotecas	128	
	Fundamentos para a representação da biblioteca escolar	139	
3.3	Reflexões sobre as representações da biblioteca escolar	148	
	TULO IV		
A REALIDADE SOCIAL CONCRETA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE			
	LICA MUNICIPAL DE MANAUS	151	
	Perfil das escolas públicas municipais de Manaus	151	
	A Escola Municipal Alfa	151	
	A Escola Municipal Beta	161	
	A Escola Municipal Gama	162 162	
	A Escola Municipal Delta A Escola Municipal Épsilon	163	
	A Escola Municipal Epsilon A Escola Municipal Sigma	164	
4.1.0 . 1 1 7	A Escola Municipal Signia A Escola Municipal Ômega	164	
	A biblioteca escolar na legislação da educação nacional	166	
	A biblioteca escolar na legislação da educação municipal de Manaus	172	
	Detalhando a pesquisa de campo documental	172	
	A biblioteca escolar no imaginário dos executores das políticas públicas	- / -	
	da educação municipal de Manaus	195	
CONS	SIDERAÇÕES FINAIS	228	
REFE	ERÊNCIAS	241	

### INTRODUÇÃO

Integrada ao campo sociocultural da educação, a biblioteca escolar ambienta serviços pedagógicos e práticas socioculturais emancipatórias ou regressivas à barbárie? Esta questão esteve presente em todas as etapas deste estudo. Problematizá-la junto à biblioteca escolar da rede pública municipal de ensino de Manaus não foi tarefa fácil, pois este tema não faz parte das rotinas dos bibliotecários, mesmo que esteja ligado direta e inseparavelmente aos fins das práticas socioculturais de todas as bibliotecas. Por isso o caminho percorrido neste estudo em busca de uma aproximação dos processos sociais que poderiam respondê-la foi ainda mais difícil, tendo exigido enorme esforço de pesquisa e análise.

Este estudo objetivou investigar as condições da existência e da atuação da biblioteca escolar nas escolas dessa rede pública municipal de ensino e os fatores que dificultavam e até impediam o cumprimento das suas responsabilidades como serviço pedagógico e prática sociocultural destinados à formação cultural dos alunos. Até porque se entendia que as suas contribuições à emancipação ou à barbárie dependeriam desses aspectos, cujos significados como processo e práticas sociais serão discutidos mais adiante.<sup>1</sup>

Guiados por esse objetivo e condicionados por esse entendimento, levantou-se alguns fatores com potencial para explicar esse conflito profissional, entre os quais estavam a forma de sua inserção nos documentos de formulação das políticas públicas da educação nacional e municipal, os conceitos que os executores locais dessas políticas detinham sobre elas e as medidas reveladoras da efetividade das suas integrações ao universo pedagógico das escolas. Aspectos que poderiam condicionar a efetividade de suas contribuições.

Perseguiu-se a tese de que a biblioteca escolar é um serviço pedagógico e uma prática sociocultural destinados essencialmente à produção de bens culturais simbólicos, embora não seja obrigatoriamente um fator de emancipação. Isto porque, dada à sua dependência jurídica, administrativa e financeira da instituição de ensino onde está instalada, tanto a sua existência quanto à sua atuação acabam condicionadas pelos valores culturais hegemônicos que também condicionam a existência e a atuação da instituição onde ela atua. Situação que ideologizou a sua existência nas escolas dessa rede pública de ensino

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Barbárie entendida como toda ação física ou simbólica que viola os princípios mais simples de convivência e civilidade entre os homens e não contribui para a superação das desigualdades, por negar a eles a possibilidade da conquista do capital cultural exigido para o usufruto dos bens culturais socialmente produzidos e dos avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade. (ADORNO, 2003; MATTÉI, 2010). Já emancipação concebida como processo contínuo de busca das condições necessárias à civilidade ou à humanização dos homens, ou seja: o estado de conscientização e de racionalidade que favorece a conquista da autonomia intelectual, social e política que lhe permite projetar e construir o seu próprio desenvolvimento, sem se submeter aos valores culturais dominantes. (FREIRE, 1985a; 1985b; 1985c; ADORNO, 2003).

e tornou inefetiva a sua contribuição à consecução das finalidades dessas escolas e à evolução do processo civilizatório da sociedade manauara entre os anos de 2001 a 2010, período coberto pelo estudo.

Para a sua fundamentação, partiu-se da suposição de que o processo civilizatório da sociedade manauara desse período refletia um estágio de desenvolvimento social, econômico e político para o qual as práticas socioculturais ambientadas nas bibliotecas escolares dessa rede de ensino pouco tinham contribuído positivamente. E como por determinação legal essa rede de bibliotecas estava submetida às diretrizes, objetivos e metas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e da legislação dela derivada, o sentido dessa contribuição não poderia ser estabelecido apenas pelos aspectos materiais de suas existências, como espaço físico, acervo e pessoal. Até porque as decisões relacionadas à existência e à atuação das bibliotecas, sobretudo as públicas e escolares, são tomadas projetando-se os seus impactos sobre os seus ambientes externos.

A biblioteca escolar não protagoniza as ações pedagógicas que ocorrem nas escolas, mas realiza uma atividade complementar relevante junto à sua comunidade escolar, pois é ela que processa socialmente os conteúdos contidos nos documentos que constituem as coleções do seu acervo para torná-los acessíveis aos membros da comunidade a qual atende, de acordo com a necessidade de cada um. Acredita-se que, se bem estruturada, a biblioteca escolar pode prestar serviços com potencial para qualificar as ações dos professores e a formação cultural dos alunos.

Como um dos fatores levantados para avaliar a efetividade dos serviços prestados pela biblioteca escolar da rede de ensino estudada foi a maneira como os executores das políticas públicas da educação municipal a concebiam, foi preciso utilizar parâmetros filosóficos mais universais para despersonalizar as análises. Recorreu-se, então, aos ideais que Egan (1978), Butler (1963), Foskett (1964) e Ortega y Gasset (2006) recomendaram para as bibliotecas, sobretudo as públicas, vinculando as suas existências e atuações à difusão dos bens culturais, às mudanças socioculturais e políticas, à satisfação das necessidades coletivas da sociedade e à organização do conhecimento.

Diante desse referencial considerou-se que a natureza da biblioteca escolar pressupõe a existência complementar, interdependente e inseparável dos aspectos técnicos, políticos e sociais, todos subordinados à missão e aos objetivos das instituições onde estejam inseridas. Por isso a sua atuação envolveria três projetos: um projeto técnico, aludindo à execução das ações instrumentais de organização, tratamento e controle de documentos e informações; um projeto político, abrangendo as ações relacionadas aos ideais

de reprodução e transformação das realidades sociais concretas; e um projeto social, abarcando as práticas sociais geradoras de condutas civilizadas ou de atos de regressão à barbárie.

Sua existência e a atuação, pois, estão vinculadas aos objetivos e responsabilidades da instituição que a criou, já que não possui autonomia jurídica, administrativa e financeira para se autodefinir. A objetivação da biblioteca escolar, pois, somente se processa na medida em que ela consegue contribuir efetivamente para o alcance dos objetivos e metas da escola onde atua, bem como para a formação cultural, a democratização cultural e a emancipação social e política da comunidade escolar por ela atendida.

Mas que fique claro. Os objetivos a serem alcançados pela biblioteca escolar não lhes são exclusivos ou estão descolados daqueles que foram projetados para a instituição onde ela está instalada. Pelo contrário, estão jurídica e administrativamente relacionados aos dela. Por isso, as suas contribuições à evolução do processo civilizatório da sociedade da qual faz parte também está relacionada a essa objetivação.

Estes aspectos justificam o entendimento defendido neste estudo de que a biblioteca escolar é um serviço pedagógico e uma prática sociocultural, ambos em movimento contínuo, projetados preferencialmente para atuar junto à produção de bens culturais simbólicos, com vistas à promoção da democratização da cultura e da formação cultural dos alunos, mas cuja objetivação precisa ser construída no universo pedagógico das escolas.

De forma declaratória, compete-lhe a formação de leitores, a promoção do gosto pela leitura e do acesso ao conhecimento aos alunos e até a colaboração com o planejamento e a execução de todas as atividades da escola, e não só das realizadas nas salas de aula. Projeção que dá relevância à sua existência e atuação como recurso para despertar o senso crítico e a criatividade dos alunos. Ainda que a realidade da biblioteca escolar pública brasileira revele uma existência reduzida a espaço físico e acervo formado à base do livro didático, fato que contraria os princípios da Constituição Federal de 1988 e as diretrizes da LDBEN de 1996 e da legislação delas derivadas, sobretudo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação fundamental.

Quanto aos fatos que motivaram a realização deste estudo, destacá-los agora implica resgatar e reconsiderar as informações que se tinha sobre as bibliotecas escolares no limiar do século vinte e um, até mesmo em nível nacional.

Havia poucos estudos sobre a biblioteca escolar da rede pública municipal de ensino brasileira e, ainda assim, a maioria não tinha a biblioteca da rede pública de educação básica como objeto. Entre as exceções estavam um artigo de Martucci (1999) e os estudos de

Santos (2002); de Paiva; Berenblum (2009) e o do Ministério da Educação (MEC), este realizado em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) (BRASIL. MEC, 2011).

O artigo de Martucci (1999) *Rompendo o silêncio: a biblioteca escolar e a trajetória* de um pesquisador foi a primeira referência teórica produzida no campo da Biblioteconomia, de todas as que se teve acesso, realmente reveladora do estado de precarização da existência da biblioteca escolar pública brasileira:

[...] uma das fortes razões da miséria da biblioteca escolar é a sua não inclusão nas políticas oficiais relativas ao ensino fundamental e médio. É de conhecimento da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação as condições de miserabilidade da biblioteca escolar: uma somatória de ausências. Falta de espaço físico, falta de condições ambientais, falta de recursos materiais, falta de pessoal capacitado, falta serviços adequados à comunidades escolar. Esta carência inexplicável fica mais evidente pela existência de acervo documental de considerável qualidade nas unidades escolares, formados e desenvolvidos através de políticas e ações regulares das instâncias oficiais. São acervos que constituem um modelo de biblioteca escolar predominantemente depositária: um verdadeiro espaço de armazenamento, absolutamente periférico à ação pedagógica. (MARTUCCI, 1999, p. 31-38). Grifo nosso.

Embora se reportando às condições infraestruturais de bibliotecas escolares instaladas em escolas públicas de regiões do país mais desenvolvidas economicamente e muito distintas socioculturalmente das cidades da Região Norte, os aspectos destacados não contrariavam as informações pessoais que circulavam no meio acadêmico e profissional bibliotecário sobre a realidade social das bibliotecas escolares de Manaus.

Note-se que até 2001 não havia dados objetivos sobre a realidade social concreta da biblioteca escolar instalada nas escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus. As informações sobre essa temática, além de difusas e contingenciais, eram obtidas por meio dos contatos informais mantidos entre os docentes do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que haviam ministrado a disciplina Estágio Supervisionado em Bibliotecas, ou com os alunos do mesmo Curso durante as aulas regulares.

O primeiro estudo sobre a biblioteca escolar dessa rede pública municipal de ensino foi realizado por Santos (2002)<sup>2</sup>. De natureza exploratória, objetivou conhecer o status das

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFAM, realizada entre agosto de 2001 a agosto de 2002: Estrutura das bibliotecas e salas de leitura das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus. A pesquisa foi desenvolvida pela aluna Kézia de Souza Santos, finalista do curso de Biblioteconomia da UFAM, sob a minha orientação.

estruturas de atuação das bibliotecas escolares e salas de leitura da rede pública de ensino de Manaus. Iniciativa que permitiu aos seus responsáveis o levantamento de dados quantitativos que lhes deram uma visão panorâmica sobre esse fenômeno social biblioteca escolar. Nessa época inexistiam dados sobre essa temática e natureza até mesmo em nível nacional.

Entre outras informações esse estudo revelou que os gestores e os responsáveis pelas bibliotecas das escolas reconheciam a sua relevância, mas não as diferenciavam das salas de leitura nem se enxergavam como corresponsáveis pela atuação delas. Os serviços de consulta e empréstimo eram marcados por improvisações e descontinuidades, possivelmente por serem realizados por professores readaptados e/ou Auxiliares de Serviço. O atendimento aos alunos era feito em apenas um turno, na maioria absoluta das bibliotecas pela manhã, mas quase sempre elas ficavam fechadas.

Nacionalmente, o estudo inaugural sobre a biblioteca escolar, mesmo que diretamente não tenha tratado das condições infraestruturais da sua existência, só foi realizado no período de 2005/2008. Tratou-se da pesquisa que a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizou nas escolas públicas brasileiras da educação básica participantes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Seu objetivo foi conhecer os impactos do Programa sobre as práticas pedagógicas realizadas nessas escolas, tendo em vista colher subsídios para redimensionar os programas da política de formação de leitores do governo federal.<sup>3</sup>

Embora a maioria dos Estados brasileiros tenha ficado de fora da pesquisa, entre eles o Amazonas, todas as Regiões foram representadas. A coleta de dados deu-se em 19 cidades de 8 Estados (Pará, na Região Norte; Bahia, Ceará e Sergipe, na Região Nordeste; Goiás, na Região Centro-Oeste; Espírito Santo e Minas Gerais, na Região Sudeste; e Rio Grande do Sul, na Região Sul), tendo sido abordadas 1.087 pessoas: 359 alunos, 303 professores, 200 diretores, 5 bibliotecários, 152 responsáveis por bibliotecas, 37 profissionais de outras áreas e 31 pais de alunos.

Os resultados da pesquisa indicaram que as atividades de leitura realizadas nas escolas investigadas só exercitavam a decodificação dos textos dos livros didáticos e paradidáticos que estavam sendo lidos, sendo pouco frequente o uso de livros de outra natureza. Com isso, ficavam prejudicados os processos de produção e construção de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Essa pesquisa foi realizada pelas professoras Jane Paiva e Andrea Berenblum: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica.

sentidos mais amplos, que poderiam ser operados se houvesse a interação do leitor com os textos de outros livros e contextos, a partir de suas experiências de vida. Isto porque, segundo as pesquisadoras, "[...] o trabalho pedagógico continua marcado por uma forte tendência ao estudo de gramática prescritiva, em busca de respostas corretas e únicas interpretações para a leitura". (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 182).

A pesquisa ainda evidenciou que uma possível causa desse programa de incentivo à leitura e acesso à cultura não atingir os seus fins foi a subestimação, pelos seus gestores, das condições materiais de existência das escolas das redes públicas participantes do programa, sobretudo no tocante à estruturação das suas bibliotecas, haja vista as "[...] limitações no uso dos livros disponíveis, destacando-se a utilização de obras de literatura para fins de pesquisa escolar e inúmeras dificuldades com a leitura e a escrita presentes em todas as escolas". (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 184).

Embora o seu foco não tenha sido a biblioteca escolar, os seus resultados ratificaram dois aspectos revelados na pesquisa de Santos (2002): a ausência de pessoal qualificado e a concepção da biblioteca como depósito de livros. O longo trecho destacado a seguir, extraído do Relatório da pesquisa SEB/MEC, retrata bem o quanto esses aspectos podem ser danosos ao cumprimento da responsabilidade social da biblioteca das escolas:

No que se refere às concepções de biblioteca, existe geralmente uma ênfase nas características da estrutura física e uma separação entre esta e os projetos de incentivo à leitura. As escolas e a maioria dos professores, todavia, não desenvolveram uma análise compreensiva acerca das finalidades sociais das bibliotecas no interior das escolas, remetendo-se a enfoques unicamente didáticos, simplistas e alienadores. Uma concepção mais cuidadosa dos usos sociais da escrita e de suas implicações no campo do desenvolvimento de sistemas de pensamento e de esquemas cognitivos mais amplos poderia considerar a potência geradora de conhecimentos que é a biblioteca, fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade e, principalmente, fazer dela um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade

O espaço da biblioteca escolar também pode ser questionado. [...]. O desenho de bibliotecas nos projetos arquitetônicos das escolas é raro, inclusive quando foram projetadas como parte do edificio escolar, e a dinâmica institucional conduz ao 'reaproveitamento' das bibliotecas como salas de aula, sempre que a escola pensa em expansão de matrícula. Pensar a biblioteca escolar com características físicas que transcendam a idéia de uma sala com estantes de livros não foi o denominador comum nas escolas visitadas. Pelo contrário, muitas bibliotecas se confundiam com depósitos de livros amontoados sem nenhum critério nem organização e, muitas vezes, se encontraram os livros empacotados em suas embalagens originais. Outras se reduziam a 'armariotecas', os livros se encontravam guardados em armários trancados a chave, não estando disponíveis para consulta de alunos ou professores. [...].

Do ponto de vista do profissional que atua nas bibliotecas, registrou-se a inexistência quase total de bibliotecários com formação, [...]. A figura mais comum encontrada neste espaço é a do 'professor readaptado' [...]. (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 185-186). Grifo nosso.

O outro estudo de âmbito nacional foi a pesquisa *Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil*, realizada no período de 2008/2009 pelo MEC/OEI/AECID, que visava conhecer como funcionavam as bibliotecas escolares pertencentes às escolas da educação básica. Esse estudo foi realizado em duzentas escolas dos sistemas públicos estadual, municipal e federal em dez cidades, inclusive as capitais, dos Estados do Acre, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

A pesquisa foi estruturada a partir de três linhas: estudos quantitativos sobre as características e do funcionamento da biblioteca das escolas (instalações, equipamentos e tecnologias; constituição do acervo; responsável técnico; gestão e funcionamento; uso e usuários; satisfação da comunidade escolar), desenhados para analisar periodicamente sua evolução; estudos destinados a investigar a incidência e impactos da biblioteca nos processos de aprendizagem dos alunos; e ferramentas de autoavaliação para as escolas, destinadas a um autodiagnóstico, definindo a biblioteca como recurso essencial para a garantia de educação de qualidade à população.

Mas essas deficiências não estão relacionadas à ausência de políticas públicas para a biblioteca das escolas, como poderia concluir apressadamente algum leitor, pois, antes, elas confirmam as suas existências. Implica considerar que as políticas públicas existem mesmo quando aparentemente pareçam inexistir, até porque essa suposta inexistência já representaria uma opção política.

Por algum tempo o termo política pública foi usado quase que exclusivamente para designar ou fazer referência às ações do Estado face às demandas e necessidades sociais da população. Atualmente, entretanto, o termo ganhou outras conotações menos reducionistas ou limitantes, no tocante a estudos que envolvam as políticas sociais, permitindo análises que vão muito além das iniciativas dos setores estatais.

Pereira (2008, p. 88), por exemplo, ao se reportar a essa forma tradicional de abordar este assunto registra que o termo política era usado na Grécia antiga associado-o à vida nas cidades para representar "[...] toda atividade humana que tinha como referência a esfera social, pública e cidadã". Sentido que contempla as duas conotações supramencionadas.

Na concepção tradicional de política o Estado sempre foi considerado como o único responsável pelas políticas públicas ou sociais, sendo as suas ações entendidas como fatores determinantes das práticas das pessoas que vivem nas cidades, independentemente dos papéis que exerçam, das diferenças de poderes e saberes que existam entre elas e das desigualdades que tais aspectos possam gerar. Nesta visão, portanto, o Estado é o regulador

dos conflitos que decorrem dos embates entre os interesses individuais, porquanto permite a organização da dimensão social como espaço instituído, também historicamente construído e articulado por conflitos, propiciando a diversificação e a multiplicação do direito das pessoas.

Ainda de acordo com Pereira (2008, p. 91) a ação política compõe-se de atividades formais e informais. As primeiras tipificadas como conteúdos que regulam, orientam e, em alguns casos, até impõem uma determinada conduta aos indivíduos (por exemplo, as leis) e as segundas como ações de diálogo, negociação e entendimento. A duas aplicadas dentro de um contexto marcado por relações de poder e destinadas à solução, sem violência (que se supõe apenas física), de conflitos em torno de questões que digam respeito a bens e assuntos públicos. Note-se que essa idealização de inexistência de violência deve ser relativizada. Isto porque, algumas vezes, a solução dos conflitos por meio das regras estabelecidas (quase sempre aprovadas segundo os interesses dos *mais iguais*) acaba ferindo os interesses dos *menos iguais*.

O outro sentido assumido pelo termo política, para além da dimensão normativa das ações estatais, mesmo que não as desconsiderem, contempla a dinâmica das relações entre governos e sociedade ou entre governantes e cidadãos. O surgimento dessa nova abordagem data do segundo pós-guerra e deveu-se à percepção do distanciamento que operacionalmente existe entre os instrumentos regulatórios prescritos pelo Estado e as ações das instâncias ou setores estatais. Sua essência está na valorização da análise empírica das políticas (diretrizes, modelos e formas de ação formuladas e executadas com o fim de promover o atendimento das legítimas demandas e necessidades sociais) e ações efetivas dos governos.

O ponto central dessa abordagem não está nas estruturas dos governos, ou na conduta dos seus dirigentes nem naquilo que os governos podem ou não realizar, mas nas ações concretas dos setores dos governos e da sociedade em geral. Implica que a política pública compreende as responsabilidades do Estado e as ações dos setores organizados da sociedade, que nessa política exerce papel ativo e decisivo para que a política estatal se concretize nas áreas da saúde, transporte, educação entre outras.

Significa que, em essência, toda política pública é ação social da qual participam o Estado e a sociedade, por isso ganha representatividade, poder de decisão e condições de controle sobre sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo. Trata-se de uma ação pública que se pauta pelo interesse comum e define-se por ser de todos e não de setores estatais, grupos particulares ou até individual.

Como prática social que é, apresenta as seguintes características:

- a) Constituí um marco ou linha de orientação para a ação pública, sob a responsabilidade de uma autoridade também pública (um organismo que aloca e administra bens públicos, como saúde, educação, assistência, entre outros), sob o controle da sociedade. [...].
- b) Visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Ou melhor, os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços. [...].
- c) Guia-se pelo princípio do interesse comum, ou público, e da soberania popular, e não do interesse particular e da soberania dos governantes.
- d) Deve visar à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada [...]. (PEREIRA, 2008, p. 95-96).

Além destas características, deve-se também considerar que a as políticas públicas contemplam os princípios que governam as atuações dirigidas às finalidades com o concurso das condições materiais e simbólicas para promover as mudanças, seja em situações, sistemas e práticas; seja em condutas e comportamentos.

Implica que as distorções da política pública de biblioteca das escolas, a fragilidade das bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus e o consequente descumprimento das suas responsabilidades política e social têm causas estruturais bem mais complexas que a simples variação de terminologias. O texto destacado permite essa interpretação:

O conceito de *biblioteca* e, sobretudo de *biblioteca escolar*, é muito pouco conhecido e/ou difundido. A despeito 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. (BRASIL, 2011, p. 62). Grifo do autor.

Nas escolas públicas brasileiras de educação básica a concepção acerca da biblioteca escolar registra uma polissemia de nomes que varia desde depósito de livros para empréstimo à espaço físico para leitura, local de realização das pesquisas solicitadas pelos professores e até mesmo lugar de castigo. Apesar dessas variações de significados sobre a sua objetivação, a pesquisa MEC/OEI/AECID demonstrou que em todos esses casos inexiste conexão entre as atividades ambientadas nesses espaços e as responsabilidades técnicas, políticas e sociais da biblioteca:

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. (BRASIL, 2011, p. 63).

Mas mesmo com todas essas variações, o termo biblioteca é mais preferencialmente usado para representar o espaço que conta com um profissional bibliotecário (com formação superior) para comandá-lo; enquanto que os demais termos são usados quando o profissional é o professor readaptado, ou outro servidor da escola, mesmo que seja um auxiliar de serviço, ou quando o espaço não conta com nenhum responsável.<sup>4</sup>

A pesquisa MEC/OEI/AECID revelou ainda que a comunidade escolar até reconhece os locais onde os alunos realizam seus estudos e pesquisas e para onde os professores, poucas vezes, se deslocam para preparar aulas ou realizar outra atividade, mas foram inexpressivas as opiniões que se aproximaram da concepção da biblioteca escolar e suas responsabilidades. Por isso, são raras as citações de algumas dessas responsabilidades como itens definidores da razão pedagógica desses espaços, constatação que sugere a ausência de percepção dos nexos que os associam ao projeto político-pedagógico e às diretrizes e aos PCN. O texto destacado evidencia isso:

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. (BRASIL, 2011, p. 65).

Essa ausência de percepção da comunidade escolar sobre os vínculos filosóficos que a biblioteca escolar mantém com o universo pedagógico da escola também revelada pela pesquisa MEC/OEI/AECID, além de ratificar os resultados dos estudos realizados por Santos (2002) e Paiva; Berenblum (2009) supradestacados, não deixa dúvida sobre as influências dos valores culturais hegemônicos. Revelação que dá à sua existência e às suas práticas sociais a aparência de serem vazias de significado e de sentido.

O texto destacado abaixo, entretanto, dar a entender que as causas e explicações para essa ideologização são bem mais complexas, alcançando até mesmo as bases filosóficas do processo formativo dos próprios bibliotecários:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Expressão usada neste estudo para designar a situação funcional do professor que, devido a problemas de saúde, teve alterada a sua capacidade de trabalho e por isso passou a exercer uma carga de trabalho diferenciada e uma função geralmente distinta da sua formação de origem.

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 maioria dos casos, o profissional que atua na biblioteca pareceu bastante deslocado das atividades escolares como um todo, entendendo seu trabalho como específico da biblioteca, e não interagindo com o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p. 65-66).

Com respeito ao item gestão, a pesquisa MEC/OEI/AECID revelou que as bibliotecas pesquisadas não têm uma equipe de trabalho para fazê-la funcionar, um dos fatores indicados como causa do distanciamento da biblioteca dos seus usuários. Aberta essencialmente no período das aulas e nos turnos da manhã e tarde, permanece quase sempre fechada à noite, só sendo aberta quando alguém a procura para realizar alguma consulta. São raras as bibliotecas que permanecem abertas durante as férias.

Quanto aos serviços prestados à comunidade escolar a qual atende, especialmente aos alunos e professores das escolas, a pesquisa MEC/OEI/AECID indicou que o empréstimo de livros é a atividade mais realizada nas bibliotecas escolares pesquisadas. Resultado que está em perfeita harmonia com o modelo padrão de um espaço estruturado só para ser depósito de livros. Limitação operacional que evidencia a fragilidade das equipes de trabalho e denuncia o despreparo dos seus responsáveis, qualquer que seja a sua formação profissional, para atuar como mediador de leitura, fomentador de pesquisas e orientador dos trabalhos escolares ou outras práticas socioculturais destinadas à formação cultural, à democratização da cultura e à emancipação social e política dos alunos.

Mas não se deve conceber a inclusão da biblioteca escolar nos programas de educação como uma medida burocrática para dar cumprimento a um dispositivo legal, e por isso aceitar como normais as adaptações promovidas nas suas estruturas, que vão da concepção da forma de atuar à deformação dos espaços físicos e acervos. Até porque, o que justifica tal inclusão é a natureza pedagógica das suas atividades e a possibilidade de estas virem a contribuir para o alcance dos objetivos das escolas.

Por fim, com referência ao responsável pela biblioteca escolar, restou evidenciado na pesquisa MEC/OEI/AECID que a sua existência e desempenho é essencial para a afirmação da biblioteca como espaço de formação de leitores e de iniciação à pesquisa, fatores decisivos para a realização dos seus projetos técnicos, políticos e sociais. Não obstante tal constatação, na maioria das bibliotecas pesquisadas essa questão não foi observada, pois

essa atribuição continuou sendo delegada ao professor em vias de aposentadoria e readaptado. Uma de suas recomendações.

Todos esses fatos e considerações evidenciam que a ausência da biblioteca escolar nas escolas brasileiras ou a fragilidade das estruturas e serviços das existentes têm outras causas e explicações mais complexas que a despropositada, impertinente e equivocada argumentação que a concebe e a reduz a uma coisa dada, inerte e sem vida: apenas um depósito de livros. Concepção que nem de longe se aproxima da representação que a enxerga como um serviço e prática social em movimento em busca da sua espacialidade, ou seja, as condições materiais e simbólicas que lhe garantam o cumprimento das suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais.

Aspectos que permitem inferir que a biblioteca escolar pouco tem contribuído para a consecução dos objetivos pedagógicos das escolas onde atuam e a construção de um processo civilizatório assentado na educação e em princípios humanísticos e democráticos que tenha por fim a formação do pensamento crítico na sociedade brasileira. Aspectos que colocam em dúvida a consistência das políticas públicas de educação brasileira e da biblioteca escolar.

Essas deficiências estruturais sugerem que as diretrizes estabelecidas nessas políticas não estão sendo observadas por essas escolas e bibliotecas quando do planejamento de suas estruturas e da execução das suas atividades pedagógicas e de mediação de estudo, pesquisa e leitura. Uma dessas desobediências remete ao Art. 32, inciso I, da LDBEN de 1996, pelo qual todas as escolas e as suas estruturas deveriam assegurar aos alunos, além do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão dos ambientes natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores culturais estruturantes da sociedade.

Essa afirmação também procede quando se compara a desestruturação das bibliotecas escolares brasileiras com o padrão de qualidade da proposta educacional dos PCN (BRASIL, 1997). O desencontro é abismal, porquanto os PCN projetam uma adequação das práticas educativas às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira e a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos sem paralelo nas escolas públicas.

Mas também o Parágrafo Único do Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental permite a mesma conclusão. Isto porque, de acordo com o seu texto, o cumprimento do dever do Estado de garantir a oferta do ensino fundamental de qualidade obriga as escolas a considerar "[...] essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis

para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, [...]". (BRASIL, 2010, p. 1).

Aspectos relacionados diretamente aos princípios éticos, políticos e estéticos que essas mesmas Diretrizes Curriculares apresentam no seu Art. 6º como elementos norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas dos sistemas de ensino, das escolas e, por extensão, das bibliotecas escolares nelas inseridas.

Essa desconexão entre as condições de existência e atuação da biblioteca escolar da rede pública municipal de ensino de Manaus e as diretrizes fixadas nas políticas públicas da educação brasileira, pelas quais deveria orientar-se, dificulta e a impede de contribuir para a produção de conhecimentos que possam dimensionar os impactos sobre as suas próprias responsabilidades técnicas, políticas e sociais.

No campo social da Biblioteconomia, sobretudo quanto ao objeto biblioteca escolar, foram esses estudos que ofereceram as informações essenciais para a definição dos elementos estruturantes deste trabalho e as primeiras referências bibliográficas. A revisão de literatura, as disciplinas realizadas e as conversas e discussões com a orientadora durante o transcorrer dos estudos foram aos poucos complementando os demais conteúdos para a sua conclusão.

Os caminhos que se precisou percorrer para investigar as condições da existência e da atuação da biblioteca escolar da rede pública municipal de ensino de Manaus tomando essa compreensão como diretriz, com vistas a conseguir uma aproximação da sua realidade social concreta, impuseram analisá-la considerando três momentos da sua trajetória institucional: o da sua incorporação física; o da construção gradual da sua estruturação; e o da dialética dos seus movimentos no universo pedagógico das escolas.

No primeiro a biblioteca só é percebida pelo vínculo de pertencimento à instituição de ensino que a criou, na qual é apenas um espaço físico e, portanto, só é a biblioteca da escola. Nesta condição a sua existência e atuação são precarizadas, pois não conta com espaço físico apropriado, recursos humanos em número e qualificação adequados nem acervo consistente, sendo por isso impedida de dar cumprimento às suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais.

No segundo momento os serviços da biblioteca vão sendo gradualmente integrados ao universo pedagógico da instituição de ensino e o seu vínculo de pertencimento institucional vai solidificando-se pelo impacto das práticas sociais acontecidas em seu espaço. Ocorrências diretamente relacionadas com a ampliação qualificada dos seus recursos infraestruturais ou da construção, ainda que parcial, das suas espacialidades. Nesse

momento a biblioteca torna-se mais visível e adquire as condições para ser uma biblioteca na escola.

No terceiro momento, que engloba os dois anteriores, a biblioteca já se apresenta com toda a sua infraestrutura ou espacialidade material e simbólica construída. Nesta condição ela está estruturada e apta para alcançar a sua objetivação no universo pedagógico da instituição de ensino de forma plena e já pode ser chamada de biblioteca escolar.

Essas etapas da institucionalização da biblioteca nas instituições de ensino encontram sustentação nos conceitos de espaço e espacialidade que Soja (1993) apresenta e discute em *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria crítica*, onde espaço refere-se às estruturas físicas dadas e espacialidade ao processo de obtenção das condições materiais e simbólicas necessárias à realização adequada dos serviços projetados para ocorrerem nessas estruturas.

Aplicados à realidade da biblioteca escolar, o conceito de espaço alcança as condições materiais objetivas da sua existência (espaço físico, mobiliário e equipamentos e acervo) e o conceito de espacialidade, além destas, abarca os recursos humanos, os serviços e as práticas socioculturais dirigidas ao cumprimento das responsabilidades técnicas, políticas e sociais estabelecidas para ela. Base teórica que justifica o uso da expressão biblioteca da escola para identificar aquelas bibliotecas que ainda não tiveram as suas espacialidades construídas nas instituições de ensino onde estão instaladas.

Os conteúdos apresentados e discutidos neste estudo permitem afirmar a existência de três premissas relacionadas com a criação e a atuação da biblioteca escolar.

A primeira premissa diz que nenhuma biblioteca encontra em si mesma razão para existir, formar e desenvolver coleções, oferecer serviços e manter-se viva na sociedade, pois nenhuma é autônoma ou independente da instituição que a criou. Sua existência vincula-se à possibilidade de contribuição para o alcance dos objetivos da instituição onde está instalada e para o atendimento das necessidades informacionais dos indivíduos e da sociedade.

Justificação que se ajusta ao pensamento de Butler (1963), para quem o conhecimento só ganha significado quando, após ser adquirido, é reelaborado e retorna para a sociedade em forma de bem cultural. Mas se alinha também ao pensamento de Ricoeur (1991), na medida em que, para ele, a dimensão social humana embute uma relação de interação e dependência com o outro. Implica que o indivíduo só alcança verdadeiramente os seus objetivos quando os associa ao alcance dos objetivos dos outros indivíduos.

A segunda premissa afirma que a biblioteca deve ser sempre analisada em relação à cultura da sociedade por ela servida, como uma instituição que evolui com o seu ambiente.

As bibliotecas são sempre resultado das condutas e atitudes dos indivíduos que as concebem e as fazem funcionar e daqueles que integram a sua comunidade de usuários. O exercício das suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais evolui ou cristaliza-se em acordo com a variação das formas e conteúdos que tais condutas e atitudes revelam cotidianamente, pois são elas as bases estruturantes das transformações socioculturais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade.

Compreensão que se associa ao pensamento de Egan (1978), para quem a biblioteca é um organismo social que influencia e é influenciada pela sociedade que a envolve. Por isso a sua estruturação e desenvolvimento refletem o estágio de desenvolvimento social, econômico e político da sociedade na qual está inserida. Significa que os acontecimentos processados e manifestos nos seus ambientes internos e externos são determinantes para o que a biblioteca será e para as contribuições que poderá ou não oferecer a essa mesma sociedade.

A terceira premissa assegura que toda biblioteca contribui para a formação cultural de um povo, ainda que nem sempre essa contribuição favoreça a democratização da cultura, o pensamento crítico e a emancipação desse mesmo povo. Este entendimento está diretamente vinculado aos conceitos de formação e semiformação cultural, da maneira como apropriados por Adorno (2010).

A formação cultural contempla um ciclo de aquisição de informações e de geração de conhecimentos condicionado pela maneira como os indivíduos interagem com a produção e a reprodução de conhecimentos na sociedade. É esse ciclo que dá profundidade e qualifica as suas formações e às suas práticas sociais. Já a semiformação cultural contempla as práticas socioculturais de pouco alcance e pertinência, geradoras de conhecimentos que restringem as ações dos indivíduos que, reduzidos em suas capacidades intelectuais de compreensão e contextualização dos conhecimentos e saberes com os quais se vêem envolvidos, se limitam a se ajustarem às realidades socioculturais e políticas.

Trata-se de uma formação educacional reduzida à ilustração dos seres humanos que, alienados na origem, além de reproduzirem as desigualdades, não conseguem contribuir de forma positiva para o cumprimento das intencionalidades declaradas nos documentos de formulação das políticas públicas de educação: a emancipação social, política e econômica da população que atende. Formação que contempla a realidade, mas não a altera.

Com relação à sua temporalidade, o estudo cobriu o intervalo de 2001 a 2010, período escolhido por corresponder à vigência da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. Além das prioridades da educação nacional, este documento definiu as

diretrizes para a sua gestão e financiamento; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Mas também fixou os prazos e condições para a sua execução nos Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas a garantir aos indivíduos em idade escolar, ou fora dela, os meios necessários ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Documento de reconhecido valor como ato declaratório das propostas de implantação das diretrizes e metas da educação brasileira, mas que ao término da sua vigência apresentou resultados inexpressivos, sendo nulo em relação à biblioteca escolar. Possivelmente devido às restrições manifestas com relação à aplicação dos recursos que poderiam garantir o alcance das suas metas, item motivador dos nove vetos presidenciais que lhes foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso ao sancioná-lo.

Passa-se, agora, a apresentar alguns aspectos dos conteúdos do referencial teórico que foram utilizados para a contextualização da biblioteca escolar na totalidade da sociedade, a partir dos campos da cultura e da educação, sobretudo os que permitiram a sua conceituação como serviço pedagógico e prática social vinculada à produção dos bens culturais, mormente os simbólicos, e ao processo civilizatório.

Investigar as condições da existência da biblioteca escolar da rede pública municipal de ensino de Manaus implicou assumir o desafio de construir uma alternativa teórica rumo ao desvelamento dos valores culturais hegemônicos que condicionam a mediação que ela realiza ou deveria realizar entre os conteúdos do repertório cultural do seu acervo e as necessidades informacionais da comunidade escolar que atende.

O primeiro e o mais importante para este estudo diz respeito ao processo de produção das condições materiais e simbólicas da existência dos homens, já que dele deriva a formação e o desenvolvimento das estruturas sociais e, por conseguinte, os estágios de civilização que os homens conseguem alcançar em cada tempo e lugar. É o modo de os homens produzirem as suas condições de existência que condiciona a formação do capital cultural dos indivíduos, a estruturação das classes e a natureza das relações sociais delas decorrentes, onde o trabalho é a sua principal condicionante. Marx; Engels (2002) permitem essa compreensão.

De acordo com esses autores, nas sociedades onde o modo de produção é o capitalista essa estruturação tem na propriedade privada o seu principal fundamento. A partir

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Trabalho que neste estudo está sento conceituado como toda atividade social que produz bens culturais para serem utilizados na produção de outros bens ou negociados de acordo com os seus valores.

da idade moderna, as sociedades asseguraram em lei o direito e as prerrogativas exclusivas de usufruto dos seus benefícios aos seus proprietários. Antes disso esse usufruto era garantido pelo poder das armas. Decorreu daí a formação polarizada das classes sociais, que reuniu e classificou em lados extremos os proprietários e os não-proprietários dos meios de produção. Realidade que colocou os seus interesses em conflito, mas assegurou àquelas que têm a posse dos meios de produção o protagonismo nos processos civilizatórios.

Acerca do processo civilizatório, neste estudo recorreu-se à concepção consagrada por Elias (1990), para quem a civilização alude um movimento contínuo e dialético de aceitação-negação-construção das práticas socioculturais sempre em evolução. Perspectiva que impõe a análise dos impactos dessas práticas na vida social coletiva e das atitudes e comportamentos dos homens, tomando-se por base os princípios de civilidade e convivência por eles mesmos elaborados em cada época e lugar, para confirmação de uma ou outra ocorrência.

Mas o que pode ser qualificado como um ato de civilidade ou de barbárie no universo das práticas sociais ambientadas na biblioteca escolar? Responder a essa questão essencial para a tese perseguida neste estudo implicou uma aproximação dos conceitos de cultura, civilidade e barbárie, para o que se precisou recorrer a alguns autores, sobretudo Elias (1990), Morin (2002), Adorno (2003) e Mattéi (2002).

Ao enxergar o processo civilizatório como decorrente das práticas socioculturais dos homens, Elias (1990) ressalta a relevância do conceito de cultura e civilidade ou civilização e recupera as suas acepções em alguns países da Europa, acentuando a relação de reciprocidade entre ambos: às vezes confundindo-se e em outras se distanciando. Na França e na Inglaterra, por exemplo, usa-se civilização tanto para representar as realizações dos homens, quanto as suas atitudes e condutas; enquanto na Alemanha usa-se civilização somente para representar as atitudes e os comportamentos dos homens e cultura (*Kultur*) para qualificar a natureza e o valor dos produtos humanos, e não a qualidade das pessoas.

Com relação à forma de Elias (1990) explicar o processo civilizatório, a palavra que mais se aproxima é *kultiviert*, que em alemão significa cultivado ou civilizado. Adjetivo que pode ser usado tanto para representar pessoas com o mais elevado nível de polidez, quanto para descrever a "[...] qualidade social das pessoas, suas habitações, suas maneiras de ser, sua fala, suas roupas, [...] algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente 'para frente'. (ELIAS, 1990, p. 24).

Em Adorno (2003) e Mattéi (2002) a barbárie é entendida como uma prática social e um contraponto do processo civilizatório e da emancipação ou esclarecimento, como ambos

a preferiam qualificar. Adorno (2003) representava a barbárie como decadência e regressão do homem a um estado de violência sem fins racionais, dirigido por um individualismo doentio que contrastava com os estágios de desenvolvimento e de progresso humanos, bem como com os princípios mais primários de civilização, apesar do alto desenvolvimento tecnológico alcançado pelo homem. Para ele, ocorrências confirmadas pelo atraso social e econômico de muitos seres humanos ante a sua própria civilização, em virtude da existência de programas educativos inconsistentes e de uma condição psicológica de propensão à violência própria da natureza humana. Por isso estava convicto que a educação não é obrigatoriamente um fator de emancipação.

A atualidade do seu pensamento sobre a barbárie na sociedade atual é evidente, seja pelo usufruto ainda desigual dos avanços da ciência e das técnicas e tecnologias em todos os setores produtivos, seja pela agregação de valores fictícios às práticas daqueles que a elas recorrem, qualificando-as pelas suas aparências e não pelos seus conteúdos. Como tais fatos não resultam de fenômenos naturais, mas decorrem da intervenção do homem na vida social, devem ser considerados igualmente atos de regressão à barbárie.

Ao repudiar os programas educativos orientados apenas pelas condições sociais do presente danificado, expressão utilizada para negativar as realidades culturais da sociedade moderna industrial, ele defendia a realização de programas de educação voltados à formação de seres humanos conscientes, esclarecidos e críticos, ou seja, preparados para elaborarem e executarem projetos de desenvolvimento de modo autônomo. No seu entendimento, a única medida capaz de contrariar a lógica das práticas educativas ajustadas à ideologia das classes hegemônicas.

Em Mattéi (2002) a barbárie é analisada sob as óticas da Antropologia e da Filosofia. Como conteúdo antropológico, apresenta-se como imposição dos valores políticos, jurídicos e morais de uma cultura dominante sobre outras, especialmente por meio da força física. Mas quando a submete à lógica filosófica, apoiado nos traços humanistas da evolução da própria humanidade, a enxerga como toda ação humana que contraria os princípios mais simples de convivência e civilidade entre os indivíduos e os povos.

O conceito de barbárie, portanto, não se separa do conceito de civilização, pois ambos fazem partes do mesmo processo civilizatório ou de humanização. Por mais absurdo que seja, é a presença da barbárie na humanidade que realça o significado de civilização; assim como o amor ao bem impõe que se rejeite o mal, é a existência do mal que valoriza o bem. Só isso explica as desigualdades abismais entre os homens.

Submetido a esse entendimento, o processo civilizatório não se confunde com o ideal de progresso no sentido linear de bem-estar social coletivo, ainda que possa revelar os traços das contradições que marcam a trajetória da cultura do homem e podem levar à revelação do valor simbólico dos seus produtos e condutas em cada tempo e lugar. É dentro deste contexto que se deve pensar a atuação das escolas e bibliotecas escolares, pois essa é a forma como as classes dominantes recorrem a elas para a reprodução de usos, costumes e condutas e para a afirmação dos seus valores culturais.

Para buscar uma aproximação com a realidade social concreta da biblioteca escolar da rede de ensino estudada buscou-se o respaldo da teoria social de Karl Marx, Max Horkheimer e Theodor Adorno. A teoria social de Marx (MARX; ENGELS, 2002) concebe o processo social a partir da dinâmica produtiva da sociedade e das lutas de classes delas originadas, compreendendo o homem como sujeito produtor das suas condições de existências materiais e simbólicas, pois só elas podem permitir o desenvolvimento das suas potencialidades.

Dois itens são essenciais nessa teoria: o fator econômico e as relações de produção. O primeiro por contemplar os elementos primários da estruturação do sistema capitalista, isto é, o modo de produção, os meios de produção, a mercadoria e o lucro. O segundo por aludirem às desigualdades estruturais entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, já que estes apenas contam com as suas forças de trabalho. Aspectos que vão condicionar a produção material e simbólica; promover a divisão da sociedade em classes, classificando o trabalho intelectual como superior ao manual; e assegurar às classes que controlam os meios de produção a realização hegemônica dos seus projetos de poder e dominação.

Sob o aspecto metodológico, adota como princípio a vida real e concreta dos homens e as suas condições de existência material cotidianas, tanto as herdadas, quanto as construídas com a sua participação. Por isso define o homem como um ser histórico-social responsável pela transformação da natureza e dele próprio, na medida em que produz os seus meios de existência, ou seja, a sua vida material.

Já a teoria social de Horkheimer (1989), de base marxista, também chamada teoria crítica, originou-se de um movimento intelectual e político nascido no interior do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, em 1932, na Alemanha, preocupado fundamentalmente com a compreensão, a transformação e a emancipação da sociedade moderna industrial construída após a crise econômica de 1929.

Sob o ponto de vista filosófico, a teoria crítica opunha-se aos procedimentos teóricometodológicos pretensamente objetivos e neutros das ciências naturais, de base positivista, também chamada de teoria tradicional, que ambicionava universalizar-se, estendendo a sua aplicação às pesquisas empíricas nas áreas das ciências humanas e sociais.

De todos os seus conteúdos, o de maior repercussão contempla o conceito de dialética negativa, elaborado por Adorno (2009). Seu uso implica uma postura crítica deliberada para apreensão dos fenômenos sociais a partir da compreensão e do evidenciamento dos aspectos contraditórios da sua falsa racionalidade, para negar o aparente e elaborar outra racionalidade mais próxima da realidade social concreta observada. Condição que favorece a identificação dos fatores que incapacitam os homens de reconhecerem a sua realidade social concreta além das aparências e a explicação dos danos que essa incapacidade tem lhe causado. Conceito aplicável a todas as áreas das ciências sociais, inclusive ao universo pedagógico das escolas e das bibliotecas escolares nelas inseridas.

De acordo com Gramsci (1989) pode-se afirmar que esses aspectos não impedem de forma imperativa a ocorrência dessa ação política transformadora a partir das ações da escola, mas não se pode deixar de reconhecer que eles dificultam o seu processamento. Até porque são elas que têm a responsabilidade de transferir aos alunos os conteúdos que condicionam a formação e a construção das suas condições de existência material e simbólica.

Com respeito aos caminhos teórico-metodológicos percorridos com vistas à apreensão parcial da realidade social concreta das bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus registre-se que o seu objeto foi configurado tomando-se como orientação o pressuposto de que não se pode conceber o mundo e a sociedade como estruturas prontas e acabadas. Isto porque a essência das suas construções está na mecânica das práticas sociais que nelas acontecem, devido aos movimentos circulares de reconhecimento/superação de contradições e conflitos, nos quais o serviço da biblioteca escolar está incluído. Processos que sugerem contribuições disformes e irregulares quanto à elaboração e à aplicação das regras de conduta e convivência coletivas e na produção e acesso aos bens culturais, implicando que tanto as práticas ditas civilizadas, quanto as que são entendidas como atos de regressão à barbárie são variações comportamentais de um mesmo processo civilizatório.

A realidade social da biblioteca escolar pública brasileira, parcialmente apresentada no artigo de Martucci (1999) e nos estudos de Santos (2002), Paiva; Berenblum (2009) e do MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011), foi situada e interpretada segundo esse princípio. Por

isso os seus resultados, que reduziram a existência e a atuação da biblioteca escolar a um projeto técnico apartado das condições sociais dos seus ambientes externos, foram percebidos dentro desse movimento de reconhecimento/superação de contradições e conflitos e das suas variações comportamentais. Condição que explica a violência simbólica que os seus projetos políticos e sociais têm ajudado a realizar nos campos da cultura e da educação ao descumprir as suas responsabilidades, mas também sinaliza com a perspectiva de superação desse estado de violência.

Orientados por Paulo Netto (2009), a biblioteca escolar foi inserida nas categorias de totalidade, contradição e mediação. Seu modelo de estruturação e a dinâmica da sua atuação favorecem esse enquadramento. Note-se que os movimentos decorrentes das práticas sociais que ocorrem no seu ambiente interno (a mediação realizada entre os conteúdos do repertório cultural do seu acervo e as necessidades informacionais dos seus usuários) alimentam-se do caráter contraditório dos seus projetos técnicos, políticos e sociais e das responsabilidades que estes encerram. Prática social marcada pelos conflitos de interesses e as contradição que são peculiares aos campos da cultura e da educação, *lócus* da sua atuação nas sociedades brasileira e manauara.

Na condução do estudo, considerou-se a possibilidade da existência de dois modelos de biblioteca: depósito de livros e ambiente de prestação de serviços. No primeiro caso, embora a sua estruturação privilegie o acervo, formado sem observância das orientações dos PCN recomendados para a educação básica, a oferta dos serviços de consulta e empréstimo aos seus usuários (alunos e professores) é marcada pela descontinuidade. E no segundo, além da posse do acervo, desenvolvido de acordo com os PCN apropriados, a biblioteca não só processa a transmissão dos documentos solicitados pelos alunos e professores, como também assume a corresponsabiblidade pelo alcance dos objetivos da escola e a realização de outras atividades voltadas ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos.

Quanto à forma de abordar o assunto, dada à natureza qualitativa do estudo, recorreu-se ao método da teoria social, formulado e desenvolvido por Karl Marx a partir da década de quarenta do século dezenove, mas procurando dialogar especialmente com a produção teórica elaborada pela chamada teoria crítica. Corrente de pensamento que se configurou como um projeto intelectual e político preocupado com a compreensão e a transformação da sociedade moderna industrial, formulado por Max Horkheimer em 1932 e desenvolvido sob a chancela do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, na Alemanha.

Submetidos aos seus procedimentos, buscou-se investigar as condições da existência e da atuação da biblioteca escolar dessa rede pública de ensino e os fatores que dificultavam

e impediam a realização das suas responsabilidades, a partir da aparência das suas estruturas e dinâmicas de movimentos para alcançar a sua essência como serviço e prática social. Medida que impôs a compreensão de outras realidades sociais concretas complexas, como o Estado e a sociedade, bem como, dentro delas, os movimentos e as contradições próprias dos campos da cultura e da educação que operam o processo civilizatório que a biblioteca escolar ajudou a construir na sociedade manauara no período estudado.

Para tanto, seguindo as etapas do método da teoria social, partiu-se da realidade social concreta mais simples para a mais complexa, ou seja, das condições existenciais da biblioteca escolar e não das estruturas do Estado ou da sociedade. Procedimento em total harmonia com o entendimento de Marx (1983), para quem o concreto, além de ser a unidade da diversidade, é para o pensamento um processo de síntese. Por isso deve ser sempre o ponto de partida da observação e da sua representação consequente.

Em suas reflexões, Marx (1983) argumentava que o real e o concreto não podem ser reduzidos à abstração do sujeito que os observa, pois essas ações não podem criar realidades sociais que já existiam antes e independentes da sua ação. Implica considerar que o real e o concreto são representações ideais do real e do concreto existentes; são as representações da realidade social objeto da abstração, ou seja, são um novo conhecimento teórico que apenas revela a imagem reproduzida do real e do concreto observados. Até porque, de acordo com Marx (1983, p. 219), "[...] o objeto real conserva a sua independência fora do espírito [...]".

Significa que a imagem da realidade social concreta observada não se reproduz por vontade própria, sem ser abstraída pelo sujeito, bem como as suas estruturas e sua dinâmica não avançam sobre ele, mostrando-se naturalmente. Ao contrário, é o sujeito que as revelam, orientado unicamente pelo seu capital cultural, partindo das suas aparências para alcançar a essência das suas configurações e de seus movimentos.

Como a imagem percebida pelo pensamento não é mecânica, pois o sujeito não é um ser passivo, a reprodução da imagem do real é um processo. E ao reproduzi-la, o sujeito se apropria parcialmente das peculiaridades da realidade estudada, identificando as contradições existentes entre os elementos que dão forma e sentido aos seus movimentos, reconhecendo os nexos que os unem para contextualizá-las nas totalidades sociais mais complexas, ou seja, o Estado e a sociedade. No caso da biblioteca escolar, esses elementos são os seus projetos técnicos, políticos e sociais. Etapas da abstração do pensamento que indicam ter o sujeito processado a síntese possível do movimento real da realidade social concreta examinada, por meio de aproximações sucessivas desse mesmo real.

Um dos procedimentos mais relevantes adotado durante as análises processadas foi o exercício da dialética negativa de Adorno (2009). Foi preciso desconfiar das representações aparentes sobre a biblioteca escolar para, depois de tê-las submetido à experiência dialética, construir as condições que levaram à sua superação e a descoberta da sua falsa racionalidade. Até porque, foi por meio da análise da estruturas e dinâmica dos seus movimentos peculiares, observando as suas práticas, que se pôde construir uma imagem parcial da biblioteca escolar objeto deste estudo.

Com relação aos recortes a partir dos quais as informações coletadas no campo foram analisadas, adotou-se as categorias emancipação e violência simbólica, ainda que a realidade social concreta da existência e atuação da biblioteca escolar estudada pudesse ser explicada a partir de outras categorias. Avaliou-se que essas categorias eram as que possuíam mais proximidade com a fundamentação teórica utilizada, além de estarem em total harmonia com as informações coletadas nas pesquisas de campo.

A categoria emancipação, abarcando as suas dimensões sociais e políticas, entendida como um processo inacabado de busca contínua das condições necessárias à humanização e à civilidade dos homens, da forma como argumentado por Freire (1985a) e Adorno (2003). Foi utilizada para tipificar, compreender, explicar e interpretar os valores culturais e saberes que condicionaram o processo educativo operado nas escolas públicas municipais de Manaus, a partir das ações ambientadas nas suas bibliotecas escolares ou salas de leitura.

Essencial para a formação cultural crítica e a observância dos princípios de civilidade e convivência entre os homens, a emancipação exerce enorme influência sobre as relações de poder e a conquista de prestígio e riquezas que ocorrem na sociedade, moldando as condutas dos indivíduos e até do Estado. Por isso, se orientada por programas educacionais assentados em princípios democráticos, torna-se um fator determinante para a superação das injustiças, do atraso e das desigualdades entre os homens.

Para Freire (1985a) a educação é uma ação cultural que deve ser comprometida com a emancipação social e política do homem, já que só ela tem a capacidade de prepará-lo para a crítica e a superação dos programas de educação apenas voltados à ilustração. Sua concepção de emancipação tinha por fim a conquista da humanização do homem por meio da educação. Mas, considerando a dialética das condições sociais e da racionalidade humana, estava ciente de que a educação também poderia construir seres e práticas desumanas.

De acordo com o seu entendimento, ocorrências que estão relacionadas às condições sociais e políticas disponibilizadas aos homens para que eles conquistem a humanização ou

se tornem desumanos. Inserida nos campos da cultura e da educação, em qualquer dos casos, a biblioteca escolar está direta ou indiretamente vinculada a esses processos.

Em Adorno (2003) a emancipação tem significado de conscientização e racionalidade e também para ele a educação é a única prática cultural com potencial para levar os homens a alcançarem os estágios de humanização e civilidade que lhe são próprios. Orientado por esse referencial, mesmo admitindo que a educação pudesse ser ajustada ou adaptada às condições do presente danificado<sup>6</sup>, ainda assim defendia que a emancipação deveria ser enfatizada nos programas educacionais como possibilidade real de superação da menoridade e da submissão dos homens aos valores culturais hegemônicos.

No seu entendimento, a emancipação não contempla apenas o indivíduo isolado, mas também o alcança na sua dimensão social, sendo precondição para a democracia. Funda-se na vontade e na ação de cada indivíduo, sendo por isso mesmo fator essencial para a conquista da sua autonomia social e política e condição necessária à transformação das suas realidades sociais. Implica que só pode ser alcançada por meio de práticas políticas coletivas concretas, posto que a conduta individual não assegura por si só mudanças políticas efetivas, embora seja o seu ponto de partida.

Enfim, a emancipação enreda-se numa teia de práticas sociais contraditórias que, em virtude do seu conteúdo ideológico, pode contribuir para aflorar, mitigar ou superar estados de desigualdades e dominação. Expectativa que vincula a sua ocorrência aos conteúdos das políticas públicas de educação e as práticas das escolas e das bibliotecas escolares.

Já a categoria violência simbólica foi usada para compreender e explicar a forma pela qual as classes dominantes reproduziram os seus valores socioculturais e políticos nas escolas públicas municipais de Manaus estudadas, a partir das ações ambientadas nas suas bibliotecas escolares ou salas de leitura, pela força do seu capital cultural e do poder simbólico dele decorrente.

Para Bourdieu (1983), é esse poder simbólico reprodutor de valores socioculturais e políticos que define as estruturas de poder e dá significado às realidades sociais. Isto porque essas realidades são construídas por meio de interrelações coletivas em um campo social de atuação onde as posições de dominância e de subalternidade e o status dos indivíduos que comandam e obedecem estão predefinidos pelo capital cultural desses mesmos indivíduos, ou seja, pelo volume de saberes e poderes que cada um adquiriu ao longo de suas vidas.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Expressão utilizada por Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos (2006), para designar o processo crescente de aprofundamento das desigualdades social, econômica e política determinado pelo avanço da dominação capitalista sobre todos os setores da sociedade contemporânea.

Por isso a violência simbólica é explicada por Bourdieu; Passeron (2009) como uma decorrência da ação pedagógica que se processa na escola, incluída nela a biblioteca escolar, por meio de duas dimensões: o conteúdo das mensagens transmitidas e a relação pedagógica instaurada de forma autoritária. Isto explica porque entendem que o sistema simbólico de toda cultura é uma construção coletiva e sua preservação e manutenção é condição essencial para a perpetuação dos valores da sociedade que os produziram.

A violência simbólica, então, se expressa pela imposição dissimulada de uma pretensa legitimidade e por meio da internalização da cultura dominante, reproduzindo as relações e o mundo a partir dos seus valores culturais. Neste contexto, o indivíduo sob o domínio desses valores não consegue contrariar essas práticas, até porque nem se percebe como vítima ou toma consciência desse estado de violação dos seus direitos como cidadão.

Com referência aos procedimentos operacionais propriamente ditos, da concepção do projeto à elaboração do texto final, o estudo compreendeu três atividades complementares: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise das informações coletadas.

A pesquisa bibliográfica foi processada de forma presencial e virtualmente, em todas as mídias disponíveis, para fundamentação teórica e identificação dos textos legais e estudos sobre as políticas públicas de educação nacional e municipal e suas diretrizes, objetivos e metas; as representações sobre a realidade social concreta da biblioteca escolar, mormente a pertencente à rede pública de ensino estudada; e os aportes teóricos do pensamento crítico, para subsidiar a compreensão dos nexos entre a existência e a atuação dessa biblioteca e os valores culturais hegemônicos no contexto da sociedade brasileira.

A pesquisa de campo foi realizada recorrendo-se a duas tipologias complementares de coleta: a documental e a informacional. A parte documental foi realizada diretamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e nas escolas selecionadas e virtualmente no Arquivo do Diário Oficial do Município (DOM), quando foi localizada a legislação que posicionava a biblioteca na estrutura organizacional da SEMED e nos projetos político-pedagógicos das escolas. A leitura e a análise dos seus dispositivos permitiram identificar as responsabilidades atribuídas à biblioteca e à concepção prevalente. Já a informacional foi processada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas entre os meses de abril a junho de 2013 junto aos ex-Secretários da SEMED e gestores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura das escolas que exerceram essas funções entre os anos de 2001 a 2010. Os resultados das entrevistas permitiram identificar como esses profissionais conceituavam a biblioteca e como e em quais condições ela atuava.

Com relação à população e à amostra, para defini-las considerou-se as informações fornecidas pela Divisão de Informação e Estatística da SEMED, segundo as quais, excluídas as escolas da educação infantil, a rede pública municipal de ensino de Manaus até 2010 era constituída de 366 escolas, das quais 174 possuíam bibliotecas, e de 170.977 alunos. Essas escolas eram subdivididas em sete Divisões Distritais (DDZ), de acordo com o zoneamento da cidade: DDZ Sul (Zonas Sul e Centro-Sul); DDZ Oeste (Zonas Oeste e Centro-Oeste); DDZ Norte (Zona Norte); DDZ Norte I (Zonas Norte e Leste); DDZ Leste I (Zona Leste I); DDZ Leste II (Zona Leste II) e DDZ Rural (Zonas Rodoviária e Ribeirinha).

A coleta de dados e informações foi estruturada por meio da técnica da amostragem. Para tanto, foi selecionada aleatoriamente uma amostra de sete escolas, sendo uma de cada DDZ, dentre aquelas que nos anos de 2001 a 2010, período da temporalidade coberta pela pesquisa, possuíam em suas estruturas bibliotecas ou salas de leitura, independentemente da formação e da capacitação dos servidores designados para coordená-las.

Em cada uma das escolas participante da amostra foram entrevistados o Gestor, o Pedagogo e o Responsável pela biblioteca ou sala de leitura, conforme a realidade encontrada na escola, mesmo quando eles não atuavam mais nela. Embora estivesse prevista a realização de entrevistas com todos os profissionais que exerceram o cargo de Secretário na SEMED nesse período, um deles não foi localizado em Manaus, por isso só quatro dos cinco possíveis foram entrevistados.

Os nomes das escolas participantes e dos sujeitos da pesquisa foram omitidos para não expor os seus gestores nem os próprios entrevistados. Para individualizá-los, as escolas foram identificadas por letras do alfabeto grego e os entrevistados vinculados a cada escola por meio de letras do alfabeto romano.

Quanto às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do estudo, as mais relevantes estiveram relacionadas com a realização das pesquisas de campo. Uma foi a recuperação da documentação primária relativa às orientações pedagógicas elaboradas pela SEMED durante o período estudado, em virtude da forma de organização, ou da desorganização, dos arquivos administrativos dos setores responsáveis na SEMED. Não obstante a simpatia e o esforço dos servidores, os documentos dos anos de 2001 a 2004 não foram localizados. A outra envolveu a localização dos servidores, sobretudo gestores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura, que atuaram nas escolas participantes da amostra no período estudado, mas que, ao se iniciar a pesquisa de campo nas escolas, não mais atuavam nelas. A maioria tinha sido transferida para escolas localizadas em bairros bem afastados da zona urbana e alguns já estavam aposentados.

Dificuldades que se encerravam ao serem contatos, pois todos foram muitos atenciosos e gentis, não impondo barreiras à aplicação das entrevistas.

A seguir, apresenta-se uma síntese da estrutura deste estudo.

No Capítulo I – Biblioteca, formação cultural e processo civilizatório – discute-se a cultura e a educação como práticas sociais nucleares do processo civilizatório dos indivíduos e da sociedade, onde as bibliotecas, sobretudo as escolares, são conceituadas como serviços de mediação entre os bens culturais contidos nos seus acervos e as necessidades de formação e desenvolvimento cultural desses indivíduos e da sociedade. Seu objetivo é fundamentar a presença da biblioteca escolar nos processos de produção e reprodução material e simbólica das condições da existência dos homens.

No Capítulo II – A legislação brasileira de educação e a biblioteca escolar – analisase os princípios e diretrizes norteadores das políticas públicas de educação implantadas no Brasil no transcorrer da sua história, a partir do período colonial, tendo em vista resgatar a trajetória das concepções e projeções relacionadas aos serviços da biblioteca escolar. São analisados os dispositivos da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996, do PNE de 2001/2010 e da legislação delas derivadas. Seu objetivo é resgatar os conteúdos norteadores das políticas públicas de educação brasileiras desde o período colonial, a fim de compreender os seus nexos com os princípios e diretrizes das políticas públicas norteadoras da existência e da atuação da biblioteca escolar pública municipal de Manaus.

No Capítulo III – Filosofia e práticas sociais necessárias à biblioteca escolar – reflete-se sobre a filosofia proposta na década de trinta do século vinte pelos pesquisadores da Escola de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade de Chicago (USA) para as bibliotecas públicas norte-americana, responsabilizando-a pela difusão do conhecimento aos indivíduos e a sociedade. Filosofia que reformulou os serviços das bibliotecas, iniciando pelas públicas, levando-as a complementar o trabalho das escolas, sobretudo junto às classes populares. Seu objetivo é apresentar os aportes teóricos que balizaram a conceituação da biblioteca escolar como serviço pedagógico e prática sociocultural destinados à produção de bens culturais, mormente os simbólicos.

No Capítulo IV – A realidade social concreta da biblioteca escolar na rede pública municipal de ensino de Manaus – elabora-se um breve perfil das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus estudadas, para particularizar cada uma delas, e apresenta-se e discute-se os resultados das pesquisas de campo realizadas. Seu objetivo é revelar a forma da inserção da biblioteca nas políticas públicas da educação nacional e municipal, bem como as conexões entre as suas diretrizes e as atividades dos seus executores locais, para

inferir se os serviços pedagógicos e as práticas socioculturais nela ambientados no período estudado (2001/2010) favoreceram a emancipação ou à barbárie. Aspecto diretamente relacionado com a tese defendida neste estudo.

Por fim, nas Considerações Finais, acentua-se os resultados do estudo e relaciona-se cada um deles aos seus objetivos e aos conteúdos da tese perseguida, bem como se apresenta as recomendações entendidas como cabíveis.

# CAPÍTULO I BIBLIOTECA, FORMAÇÃO CULTURAL E PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Este capítulo discute a cultura e a educação como práticas sociais nucleares do processo civilizatório dos indivíduos e da sociedade, onde as bibliotecas, especialmente a escolar, são concebidas como serviços de mediação entre os bens culturais contidos nos seus acervos e as necessidades de formação e desenvolvimento cultural desses indivíduos e da sociedade. Seu objetivo é fundamentar a presença da biblioteca escolar junto aos processos de produção e reprodução material e simbólica das condições da existência dos homens.

## 1.1 Cultura e processo civilizatório

O termo cultura alude a conteúdos e representações distintas, sendo a mais conhecida a que compreende os valores moral, ético e religioso; as condutas e as práticas sociais e políticas e os saberes gerados em todas as áreas do conhecimento humano, os quais estão intimamente ligados às atividades realizadas no convívio familiar, nas escolas e nos locais de trabalho, entre outros, cujos conteúdos constituem os elementos estruturantes do processo civilizatório da sociedade.

Fernando de Azevedo, um dos intelectuais brasileiros que integrou o movimento político pela reforma da educação nacional, que ficou conhecido na área da educação como Escola Nova<sup>7</sup>, discute a cultura em *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* como "[...] 'modo de vida social', a parte do comportamento humano que, proveniente do meio exterior, material, intelectual e histórico, 'faz dos indivíduos' o que eles se tornam'. (AZEVEDO, 1963, p. 30).

Nessa representação de cultura, ao discuti-la como *modo de vida social* e *parte do comportamento humano*, o autor parece excluir o homem do seu processo de produção, à medida que a enxerga como sendo proveniente do meio exterior, como se esse processo de produção fosse sem conflitos, apesar do seu caráter histórico e social.

Para além desses conflitos, esclarece que no sentido anglo-americano o termo cultura passou a compreender "[...] não só os elementos espirituais, mas todos os modos de vida e,

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que foi forte sobretudo na Europa e na América. No Brasil acompanhou as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas em virtude dos processos de industrialização e urbanização, a partir da primeira metade do século vinte. Resultou do avanço do pensamento liberal no Brasil. Seus defensores acreditavam que educação seria capaz de combater as desigualdades sociais e de promover a democratização do país, sem contrariar as individualidades. Seu eixo norteador era a experiência e a aprendizagem. (NAGLE, 1974; CUNHA, 1995).

portanto, também as características materiais da vida e da organização dos diferentes povos" (AZEVEDO, 1963, p. 31). Acepção que reúne tanto os bens culturais simbólicos quanto às bases materiais objetivas da evolução social de todos os povos e em todos os tempos.

Esta lógica compreensiva também é manifesta por Ribeiro (1979) em *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização; etapas da evolução sócio-cultural*, já que ele concebe a cultura como

[...] patrimônio simbólico dos modos padronizados de pensar e de saber que se manifestam, materialmente, nos artefatos e bens; expressamente, através da conduta social e, ideologicamente, pela comunicação simbólica e pela formulação da experiência social em corpos de saber, de crenças e de valores. (RIBEIRO, 1979, p. 34).

Esse autor insere a cultura no conjunto das práticas sociais ocorridas ao longo do tempo, como uma sucessão de revoluções tecnológicas e de processos civilizatórios, por meio dos quais a maioria dos homens deixou a sua condição individual e sua habilidade de caçador e coletor e passou, gradualmente, a assumir algumas práticas coletivas. Com isso, também gradualmente, agregou à sua habilidade a razão e a criatividade para, com mais facilidade, proteger a si e aos seus, prover a subsistência do seu grupo, organizar a vida social e explicar e registrar as suas próprias experiências.

Não obstante as diferenças que encerram, depreende-se das suas considerações que essas revoluções tecnológicas e processos civilizatórios têm em comum pelo menos três aspectos elementares, os quais ele assim apresenta:

[...] o caráter acumulativo do processo tecnológico que se desenvolve desde formas mais elementares a formas mais complexas; as relações recíprocas entre o equipamento tecnológico empregado por uma sociedade em sua atuação sobre a natureza para produzir bens e a forma de organização das relações internas entre seus membros e externas com a sociedade; e a interação entre esses esforços de controle da natureza e de ordenação das relações humanas e a cultura [...]. (RIBEIRO, 1979, p. 34).

Esses três aspectos que o autor chama de ordens de imperativos são o tecnológico, o social e o ideológico, os quais devem ser compreendidos em associação entre eles. Decorre daí a ideia de evolução gradual, como meio de definir padrões humanos de produção, atitudes e condutas. Para Ribeiro (1979), as etapas do processo civilizatório evolutivo correspondem, levando em conta as possibilidades de organização interna, a três sistemas: o adaptativo, que se refere ao "[...] conjunto integrado de modos culturais de ação sobre a natureza, necessários à produção e à reprodução das condições de existência de uma

sociedade"; o associativo, que diz respeito aos "[...] modos estandardizados de regulamentação das relações entre as pessoas para o efeito de atuarem conjuntamente no esforço produtivo e reprodução biológica do grupo"; e o ideológico, que contempla,

[...] além das técnicas produtivas e das normas sociais em seu caráter de saber abstrato, todas as formas de comunicação simbólica como a linguagem, as formulações explícitas de conhecimentos com respeito à natureza e à sociedade, os corpos de crenças e as ordens de valores, bem como as explanações ideológicas, em cujos termos os povos explicam e justificam seu modo de vida e de conduta. (RIBEIRO, 1979, p. 43).

Observe-se que é o sistema ideológico reúne as técnicas, as normas, as práticas, os valores, as condutas e os conteúdos dos demais sistemas, por isso representa a síntese do processo cultural. Aspecto que explica a sua competência para manter a todos integrados e interdependentes e porque a estratificação das classes sociais, as diferentes condições de dependência e desigualdade entre os homens e a diversidade de desenvolvimento político, econômico e social são variáveis culturais, consideradas a totalidade social e a complexidade de cada um desses aspectos.

Por estar situada no campo cultural-educativo, a biblioteca escolar configura-se como um serviço de informação e educação criado para atuar nesse cenário, com a expectativa de contribuir para que as instituições de ensino onde estejam inseridas realizem os projetos político e social previstos em seus planos de metas e, por extensão, a estruturação da própria sociedade. Processo que abrangem os modos como os homens se organizam e se comportam individual e socialmente e como constroem as instituições que atendem aos seus interesses, definindo um conjunto de valores e princípios para o alcance de determinado fim.

Na obra *O processo civilizador: uma história dos costumes*, Elias (1990) representa o processo civilizatório como um movimento contínuo e dialético que compreende a aceitação-negação-construção das práticas socioculturais sempre em evolução, ainda que estas possam regredir à barbárie. Esta entendida como toda ação física ou simbólica que viola os princípios mais simples de convivência entre os homens (ADORNO, 2003; MATTÉI, 2002).

De acordo com o seu entendimento, apenas a análise dos impactos e dos resultados de suas aplicações à vida social e das atitudes e condutas dos homens, tomando-se por base os princípios de civilidade e convivência socialmente elaborados e eleitos por eles próprios em cada época e lugar, pode confirmar uma ou outra ocorrência.

Como se observa, há uma relação de reciprocidade entre os conceitos de civilização e cultura, esta entendida como um conjunto de práticas e bens culturais materiais e simbólicos cujos usos e aplicações podem levar os seres humanos a serem considerados civilizados ou bárbaros. Isto porque ambas as possibilidades são faces de um mesmo processo civilizatório, mesmo que cada uma represente formas diferentes de pensar, agir e comportar-se e traduza estágios de desenvolvimento social, econômico e político também desiguais. Possivelmente em decorrência das variações de suas acepções e aplicações que podem ocorrer de país para país. Aliás, como já foi observado na Introdução.

Independente dessas ocorrências, *kultiviert*, que significa cultivado em alemão, é o adjetivo que se aproxima mais do conceito de *civilização* adotado na Alemanha. Isto porque, de acordo com Elias (1990), é usado para qualificar as pessoas, seja porque as suas atitudes e condutas revelam elevado nível de polidez, seja porque as suas habitações ou vestuários demonstram elevadas posses materiais. Ao contrário do adjetivo *kulturell*, que não alude diretamente às particularidades pessoais, "[...] mas exclusivamente às realizações humanas peculiares", [referindo-se a] "[...] algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente 'para frente'" (ELIAS, 1990, p. 24), embora esse movimento nem sempre traduza uma evolução.

Como se pode perceber, o conceito de cultura delimita e acentua as diferenças e a identidade de grupos, sobretudo nos campos das pesquisas etnográficas e antropológicas, enquanto que o de civilização as minimiza, enfatizando aqueles aspectos que são comuns entre todos os seres humanos. O texto abaixo destacado evidencia esse entendimento:

Conceitos matemáticos podem ser separados do grupo que os usa. Triângulos admitem explicações sem referência a situações históricas. Mas o mesmo não acontece com os conceitos de 'civilização' e *Kultur*. Talvez aconteça que determinados indivíduos os tenha formado com base em material linguístico já disponível de seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. Mas eles lançaram raízes. Estabeleceram-se. Outros os captaram em seu novo significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficazes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. [...]. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão. (ELIAS, 1990, p. 26).

Subordinado a esse entendimento, o processo civilizatório não se confunde com o ideal de progresso no sentido linear de bem-estar coletivo, embora possa revelar os traços das contradições que configuram a trajetória da cultura do homem e desvendar o significado simbólico das suas atitudes e atividades em cada tempo e lugar.

É neste contexto que as responsabilidades da educação, da escola e da biblioteca devem ser pensadas, haja vista a maneira como as sociedades contemporâneas recorrem a elas para reprodução de usos, costumes, atitudes e condutas e a afirmação de poderes social, econômico e político. O texto a seguir destacado, que se refere às influências do conceito de civilização em toda a Europa do século dezesseis, sobretudo na França e na Inglaterra, confirma esta compreensão:

Deve ele o significado específico adotado pela sociedade a um certo tratado de autoria de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças), que veio à luz em 1530. Esta obra tratava de um tema que estava maduro para a discussão. Teve imediatamente uma imensa circulação, passando por sucessivas edições. Ainda durante a vida de Erasmo – isto é, nos primeiros seis anos após a publicação – teve mais de 30 reedições. No conjunto, houve mais de 130 edições, 13 das quais em datas tão recentes como o século XVIII. Praticamente não tem limites o número de traduções, imitações, e sequências. Dois anos após a publicação do tratado, apareceu sua primeira tradução inglesa. Em 1534, veio a lume sob a forma de catecismo e nesta ocasião já adotado como livro-texto para educação de meninos. (ELIAS, 1990, p. 68).

Laraia (2009) em *Cultura: um conceito antropológico* reforça a concepção de que a formação dos costumes, das atitudes e das condutas dos homens é um processo dependente social e historicamente deles próprios, subordinado pelas suas biografias. Implica que, no plano humano, tudo se ensina e se aprende socialmente, como também tudo é produzido e reproduzido segundo os interesses individuais e coletivos dos homens nos campos social, econômico, político, religioso e moral. Representação que se aproxima do pensamento de Gramsci (1978; 1989), na medida em que este entende que a organização social é uma decorrência dos enfrentamentos entre as forças vivas presentes na própria sociedade.

Não existem determinismos biológico, geográfico ou de qualquer outra natureza na formação dos costumes, atitudes e condutas humanas, tudo depende dos saberes produzidos e de um processo de formação cultural baseado no aprendizado cotidiano. Ainda com relação a essa característica, diz o mesmo autor:

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais terrível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. (LARAIA, 2009, p. 24).

A explicação para essas ocorrências está no fato de o homem possuir cultura, ou seja, um conjunto de conhecimentos, crenças, moral, leis, costumes e outros conteúdos adquiridos na sociedade onde está inserido, por meio de experiências ocasionais vividas no seu cotidiano ou de processos formais de educação planejados e desenvolvidos com a finalidade de orientar o seu processo de formação cultural.

Implica considerar que tanto esse capital cultural humano (BOURDIEU, 1983), seja ele adquirido na informalidade do cotidiano ou por meio dos programas oficiais de educação, quanto o próprio homem, são produtos de um longo processo acumulativo de conhecimentos produzidos sobretudo pelas gerações que o antecederam. Por isso, para Laraia (2009), a cultura é uma espécie de lente ou filtro que determina a forma pela qual os homens vêem o mundo, valorizam as suas práticas e fazem suas escolhas e também por essa razão os indivíduos de culturas diferentes sentem-se desconfortáveis diante de padrões culturais diferentes dos seus.

Já para Morin (2002), o termo cultura tem pelo menos duas acepções: uma que valoriza o aspecto semântico, destacando os códigos e a estrutura dos sistemas culturais, e outra que enfatiza os aspectos existenciais, defendendo que não faz sentido opor uma à outra, separando o conteúdo material do simbólico. A não oposição ou hierarquização entre culturas material e simbólica que ele defende são aspectos importantes para este estudo. Primeiro, porque indicam o sentido que a escola e a biblioteca nela inserida deveriam dar as suas práticas. Segundo, porque permitem entender que o homem, associando as dimensões natural e social que lhes são pertinentes, pode produzir, reproduzir ou alterar as suas realidades e estruturas físicas e mentais, mesmo contrariando os seus valores culturais. Perspectiva que remete ao cotidiano das escolas; aos estágios de civilidade das sociedades e às competências políticas e técnicas dos indivíduos para formulação e execução dos seus projetos próprios de desenvolvimento (DEMO, 1990; VIEIRA, 1997).

Conforme Romanelli (1995), dois elementos merecem destaque nesse contexto: o homem e o meio social. O homem em virtude de ser ele o sujeito histórico produtor dos bens culturais, materiais e simbólicos, que configuram a sua condição humana; e o meio social por ser o ambiente físico onde essa produção ocorre. Aspectos que vinculam a vida dos homens à produção material das suas condições de existência e humanização, desde o seu ambiente familiar até o profissional.

#### 1.2 Formação cultural e o pensamento crítico

A análise dos contextos históricos e sociais das bibliotecas e suas contribuições ao processo civilizatório das sociedades não pode prescindir dos aportes da teoria social, especialmente das reflexões produzidas por Karl Marx, e da teoria crítica elaborada por Max Horkheimer e Theodor Adorno. No caso de Marx (2002), porque a formação da sociedade moderna ocidental e de sua passagem para a contemporaneidade não pode ser compreendida sem as críticas que ele dirigiu ao modo de produção e as relações sociais capitalistas dele originado. Já Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989) pelas críticas produzidas nas décadas de trinta e quarenta do século vinte ao caráter idealista do projeto iluminista e ao sentido conservador dos ideais positivistas, materializados na defesa e na recorrência aos argumentos da neutralidade e objetividade científica e na tentativa de universalizar a sua racionalidade instrumental.<sup>8</sup>

Pensar criticamente significa subordinar o pensamento ao primado do objeto, sujeitando os saberes acumulados à sua dialética ou seu movimento. Condição imposta a todos que buscam compreender e explicar a realidade social concreta, para além das suas aparências, como um processo decorrente das ações dos homens sobre as estruturas sociais. Implica também recusar todo pensamento que idealiza ser possível a construção de uma sociedade capaz de realizar a liberdade, igualdade e a fraternidade à margem do modo de produção capitalista ou tenta explicar o seu funcionamento e a conduta dos homens recorrendo aos falsos argumentos da neutralidade da informação e da técnica e da objetividade científica – falsos porque, ao naturalizarem a injustiça, a miséria e a dominação capitalista, parcializam a explicação.

A teoria social de Marx (MARX; ENGELS, 2002) compreende e interpreta o processo social a partir da dinâmica produtiva da sociedade e das lutas de classes delas decorrentes, entendendo o homem como sujeito social e histórico produtor das suas próprias condições material e simbólica de existência, posto que estas podem permitir o desenvolvimento das suas potencialidades. Sua objetivação era a emancipação da classe proletária e à instauração do socialismo, modo de produção material que projetava a construção de uma sociedade sem classes, gestada e desenvolvida dentro do próprio capitalismo, em consequência da sua expansão e das crises de produção e consumo que essa ocorrência provocaria.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Os filósofos Marx Horkheimer e Theodor Adorno integraram, juntamente com Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Friedrich Pollock, a primeira equipe de intelectuais do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, na Alemanha, erroneamente chamado Escola de Frankfurt. Esse grupo desenvolveu uma forma de pensamento que ficou conhecida nos meios acadêmicos como teoria crítica.

Essenciais nessa teoria são o fator econômico e as relações de produção. O fator econômico por referir-se aos elementos essenciais da estruturação do sistema capitalista, isto é, o modo de produção, os meios de produção, a mercadoria e o lucro. Já as relações de produção por aludirem às desigualdades estruturais entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que só possuem a força de trabalho. Aspectos que vão condicionar a produção material e simbólica da vida dos homens; promover a divisão da sociedade em classes, classificando o trabalho intelectual como superior ao manual; e assegurar às classes que controlam os meios de produção a realização hegemônica dos seus projetos de poder e dominação.

Esse modo de produção é determinante para a organização social, econômica e política e a construção das representações simbólicas nas sociedades, em virtude das relações que se processam entre os proprietários dos meios de produção e os indivíduos que só possuem a força de trabalho. Por onde se infere que ao afirmar-se como modelo de poder e dominação das classes que controlam os meios de produção, essas relações geram conflitos que, dialeticamente, acabam construindo novas relações de produção e formas de poder e dominação. Nenhuma realidade social concreta escapa a essa lógica.

Para a elaboração da sua teoria social, Marx (MARX; ENGELS, 2002) adotou como ponto de partida a vida real e concreta dos homens e suas condições de existência material no seu cotidiano, tanto as condições herdadas, que já se encontravam prontas ao nascerem, quanto às construídas por eles próprios. Disso decorrendo a compreensão de que o homem é um ser histórico-social que, em virtude dessa condição, é responsável pela transformação da natureza e pela sua própria transformação, na medida em que passa a produzir os seus meios de existência, ou seja, a sua vida material.

Implica considerar que a produção das condições materiais da existência dos homens não representa um ato inaugural, já que eles dependem dos saberes ou meios de existência disponíveis, que eles não produziram nem ajudaram a produzir, mas com os quais podem contar como herança cultural, recorrendo a eles quando necessário. Acesso que não ocorre de forma direta, mas que é mediado pelo seu modo de vida e pelas condições construídas pelos homens em suas épocas e lugares. Por isso, a produção e a reprodução material das suas condições de existência estão condicionadas pelos valores culturais que sustentam o modo de produção dominante, inclusive os processos de intercâmbio, comunicação e transferência de saberes que tais movimentos ensejam.

Como observam Marx; Engels (2002) em *A ideologia alemã*, uma produção que extrapola o aspecto material, estendendo-se ao aspecto simbólico. Dizem eles:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da matafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. (MARX; ENGELS, 2002, p. 18-19).

Essas ideias propiciaram mudanças radicais na maneira de pensar a relação entre consciência e realidade social, objetivadas pelo entendimento de que é a vida real vivida que produz a consciência e não o contrário. Compreensão que direcionou a mecânica da produção de conhecimentos para o espaço concreto da existência humana, a partir da ordem material das coisas. Mas também é preciso observar que, uma vez desenvolvida, a consciência é capaz de modificar as condições que a produziram. Até porque é a consciência que os homens têm dos seus problemas de existência material que os habilita a transformálos.

Processo que não ocorre com a frequência que deveria no cotidiano das bibliotecas, porquanto a prevalência da lógica da neutralidade profissional impõe aos responsáveis pelo planejamento e execução das tarefas vinculadas aos seus projetos técnicos, políticos e sociais um comportamento alienado que distancia as suas práticas da percepção da dominação a que elas estão submetidas.

Realidade que reforça esse entendimento, já que vida alienada não gera consciência, mas alienação, reprodução, ajustamento social, dominação e ainda contraria os pressupostos da existência do homem: aos homens devem ser dadas as condições materiais e simbólicas para a vida e a construção da própria história; o alcance dessas condições faz surgir novas necessidades que, quando satisfeita, possibilita a transformação dos homens e a criação das condições para a produção e a reprodução, bem como para a formação, a estruturação e a preservação de suas famílias.

Esses pressupostos revelam a natureza inacabada do homem e a necessidade que ele tem de transcender-se para construir as condições da sua existência e dos seus familiares, para o que as atividades da escola e da biblioteca nela inserida podem muito contribuir. Até porque, no plano idealizado, são elas que têm a responsabilidade de fazer a mediação da

transferência dos conhecimentos que condicionam a formação e a construção das condições de existência material e simbólica aos indivíduos, como atesta o texto destacada abaixo:

[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens). (MARX; ENGELS, 2002, p. 34-35).

A teoria crítica de Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989) foi formulada e desenvolvida dentro de um movimento intelectual e político surgido no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, em 1932, na Alemanha. De orientação marxista, embora assentada em bases distintas das de Marx, posiciona-se contra a universalização dos procedimentos teórico-metodológicos das ciências naturais, que pretendeu estender a sua aplicação às pesquisas empíricas nas ciências humanas e sociais.

Conhecida no campo acadêmico como teoria crítica, era representada por um grupo interdisciplinar de intelectuais formado por economistas, filósofos, críticos de arte e cientistas sociais das áreas da sociologia, do direito e da política, preocupados essencialmente com a compreensão, transformação e emancipação da sociedade moderna industrial. Teve em Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse os seus principais pesquisadores.

Sua essência contraria a forma descontextualizada e pretensamente universal e neutra, de base positivista, processada em nome de um desenvolvimento e um progresso econômico que gera desigualdades e injustiças, que Horkheimer denominou de teoria tradicional. Entre os seus projetos destaca-se a luta permanente pela emancipação do homem ante as relações de poder que lhe humilha e explora as suas forças e aptidões físicas e intelectuais.

Dada à sua natureza multidisciplinar, seu desenvolvimento não se limitou às obras de Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989) nem aos seus conceitos, pois se alimentou dos conteúdos de muitos outros campos do saber. Um desses conteúdos, possivelmente o mais impactante, foi a dialética negativa de Adorno (2009), que alude a uma postura crítica deliberada para a apreensão dos fatos sociais a partir da compreensão e do evidenciamento dos seus aspectos contraditórios e da sua falsa racionalidade, para se contrapor ao aparente estabelecido, negá-lo, e só então elaborar outra racionalidade mais aproximada da realidade social concreta observada.

Por meio da dialética negativa pode-se, por exemplo, compreender os fatos que estão tornando o homem incapaz de reconhecer a realidade social além das suas aparências, bem como para explicar os danos que essa condição tem causado à sociedade e à transformação das suas estruturas. Aspectos que colocam em xeque as concepções de educação, de escola e de biblioteca escolar presentes nas políticas públicas de educação com as realidades que as suas práticas cotidianas têm reforçado ou ajudado a construir. Mesmo porque é inegável a íntima relação que existe entre essa incapacidade e a atuação das instituições responsáveis pela formação cultural da comunidade escolar.

Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989) apresentou duas formulações para esse modelo teórico, ambas influenciadas por contextos históricos de inseguranças e conturbações nas áreas econômica e social. A primeira, realizada em 1932, quando o mundo sofria os efeitos da grande crise econômica de 1929 e o capitalismo enfrentava enormes dificuldades devidas à retração da produção e consumo que tendiam a levá-lo ao colapso. E a segunda, datada de 1940, quando os projetos políticos fascista e nazista ascendiam ao poder na Itália, Espanha e Alemanha, e esta entrara em guerra contra a Inglaterra, França e Polônia para retomar os territórios, o orgulho e a auto-estima perdidos em consequência de ter saído derrotada na Primeira Guerra Mundial (1914-1919), como registrado nos termos do Tratado de Versalhes (assinado em 28 de junho de 1919, ratificado pela Liga das Nações em 10 de janeiro de 1920).

A preocupação com o acompanhamento permanente da realidade social do seu tempo presente, realizada por meio de diagnósticos empíricos, foi sempre uma marca da teoria crítica. De acordo com Nobre (2009), conduta recomendada a todos os seus teóricos como condição para a identificação das transformações sociais, econômicas e políticas em curso na sociedade, a revisão e a renovação das suas análises de modo contínuo. Para o mesmo autor, foi esse método que permitiu a Horkheimer e Adorno concluírem que as análises inaugurais de Marx não eram mais suficientes para compreender e explicar a dinâmica da sociedade da pós-crise econômica de 1929, das ascensões do fascismo e do nazismo ao poder e da pós-Segunda Guerra Mundial. Como também não permitiam que se continuasse "[...] sustentando que o proletariado seria a única força política interna ao próprio sistema, que seria portadora da destruição do capitalismo e da instauração do socialismo". (NOBRE, 2009, p. 37).

Essa postura assumida por Adorno; Horkheimer (2006) sustentou-se em três aspectos complementares: a superação dos efeitos da crise de 1929, fato que levou o capitalismo a reformular as suas estruturas de produção, distribuição e consumo e o Estado a

intervir na economia para estabilizar o mercado; as mudanças ocorridas no interior do proletariado, causadas pela relativa melhoria das suas condições de vida, que superficialmente alterou o cenário de polarização entre riqueza e pobreza e fez surgir grupos econômicos intermediários nos países da Europa e nos Estados Unidos; e a ascensão do fascismo e do nazismo, que promoveu a desarticulação dos movimentos operários e os impediu de se reorganizarem, sobretudo na Alemanha. (NOBRE, 2009).

A despeito da verdade histórica que essa conjuntura e diagnóstico encerram, isso não significa obrigatoriamente que a teoria social de Marx tenha perdido eficácia como método para explicar a relação entre capital e trabalho nas sociedades contemporâneas, ou que as suas análises tenham sido equivocadas, até porque a sua produção assenta-se sobre outro contexto histórico. Além disto, apesar das mudanças sugeridas – melhoria relativa da vida dos trabalhadores e controle da economia assumido pelo Estado, e não mais pelo mercado, por exemplo – não se pode esquecer que a lógica da existência da propriedade privada e das relações de produção não foi alterada e os meios de produção permaneceram sob o domínio das mesmas classes que os controlavam antes da eclosão da crise econômica de 1929 e do final da Segunda Guerra Mundial.

Esses acontecimentos mudaram o desenho do capitalismo, entretanto mantiveram a sua essência inalterada. A partir desse período o sistema passou a sustentar-se por meio dos arranjos sociais, econômicos e políticos acordados e operados sob a gestão do Estado, ações que evitaram que o sistema entrasse em colapso e, consequentemente, que o socialismo fosse instaurado e a classe proletária assumisse o poder. Ocorrências que configuravam o projeto emancipatório pensado por Marx.

Além disso, demonstrando capacidade de adaptação e enorme senso de oportunidade, o capitalismo se aproveitou dos conhecimentos técnico-científicos que esse período produziu e reformulou as suas estruturas de produção, distribuição e consumo. Ações que lhe permitiu fortalecer e ampliar a sua dominação sobre as artes e a cultura, submetendo-as ainda mais à sua ideologia.

A incorporação dos setores da arte e da cultura ao modo de produção capitalista e o processamento em escala industrial decorrente deram aos seus produtos status de mercadoria e de veículo de reprodução material da sociedade (processos que Adorno; Horkheimer (2006) denominaram indústria cultural). Ação que buscava influenciar e controlar a formação da consciência das pessoas, para neutralizar o pensamento crítico e reproduzir as condições materiais e simbólicas de existência dos homens segundo os seus interesses. Mecanismos psicossociais que dificultaram, embora não tenham impedido, a

recorrência aos meios de comunicação de massa, como imprensa (rádio e televisão), o cinema e até o mercado livreiro e as organizações onde essas atividades são realizadas, dirigidos à emancipação social.

Para esses pesquisadores, nessas circunstâncias, a possibilidade de superação da dominação capitalista estava bloqueada nas décadas de trinta e quarenta do século vinte, até porque esse quadro não se alterou com o fim da Segunda Guerra. Ao contrário disso, a retração econômica e o novo arranjo social e político decorrentes do conflito acabaram levando o capitalismo à reformulação das suas estruturas de produção e consumo e seus mecanismos de regulação e controle.

Esses acontecimentos acabaram transformando-se nos elementos estruturantes de um modelo de capitalismo adaptado a essa conjuntura, onde o próprio Estado passou a administrar os aspectos sociais e econômicos, atividade antes exercida pelo mercado e seus mecanismos de autocontrole. Por conseguinte, a partir desse período, o próprio Estado passou a intervir politicamente no mercado para organizar a produção, a difusão, o consumo, o descarte e até a reciclagem dos produtos e dos resíduos do consumo.

Mantida essa lógica, o colapso do capitalismo deixaria de ser uma possibilidade, pois o Estado, ao menor sinal de crise, prontamente agiria intervindo no mercado, seja reduzindo impostos, perdoando dívidas ou realizando empréstimos a juros baixos, para assegurar a sobrevivência do sistema. Práticas recorrentes nas sociedades contemporâneas.

Essa foi a motivação de Adorno e Horkheimer terem apresentado em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, publicada inicialmente em 1944 em tiragem reduzida, um mundo desencantado onde a dominação capitalista era considerada como uma realidade que não poderia mais ser superada, pois a perspectiva de construção de uma sociedade justa e emancipada não lhes parecia mais viável naquelas condições. E, além disso, onde as funções da racionalidade e do esclarecimento estavam reduzidas à adaptação e à produção do conformismo, diante de uma dominação que avançava sobre toda a sociedade e não podia ser superada naquele momento pelo pensamento crítico e pela ação transformadora, uma vez que a emancipação não encontrava mais respaldo na realidade social concreta.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> A Segunda Guerra Mundial abalou muito Horkheimer e Adorno, e isso é evidente nessa obra. Primeiro, porque a barbárie deu-se numa sociedade moderna e racional no mais alto estágio de civilização e no auge do

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Segundo Rugitzky (2009), em 1937 este modelo foi denominado de capitalismo de Estado por Friedrich Pollock, economista que, juntamente com esses dois autores, constituiu a primeira geração da Teoria Crítica. Modelo que na década de quarenta, mais precisamente em 1944, em *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (publicada em 1944 e 1947), Adorno; Horkheimer (2006) preferiram chamar de capitalismo administrado.

Essa aporia, que foi decretada por ambos em 1944, restou desfeita nas décadas de cinquenta e sessenta do século vinte, pelo menos em Adorno (2003). Os resultados dos seus estudos sobre a recepção de programas de televisão e filmes comerciais, ainda realizados nos Estado Unidos, e as palestras que proferiu no rádio e as participações em programas educativos, já após o seu retorno à Alemanha, demonstram que ele passou a relativizar o poder da indústria cultural de impor, sem resistência, a ideologia capitalista à sociedade, bem como a admitir a possibilidade da emancipação a partir dos meios de comunicação de massa e até dos próprios produtos da indústria cultural.

O problemático não é concordar com o pensamento de Adorno nem reconhecer que o desencadeamento dessa ação política transformadora também depende das ações das escolas públicas e dos serviços das bibliotecas nelas inseridas, mas admitir que a maioria dos indivíduos que faz parte das suas comunidades de usuários não pertence às classes que controlam os meios de produção, nos termos apropriados por Marx; Engels (2002), nem contam com o capital cultural que lhe dê a mobilidade que este conceito de Bourdieu (1983) projeta.

Embora Gramsci (1989) enxergue a escola como ambiente de contra hegemonia, o que implica que esses aspectos não impedem de forma imperativa a ocorrência dessa ação política transformadora a partir das suas ações, não se pode deixar de reconhecer que eles dificultam o seu processamento, posto que são elas que têm a responsabilidade promover a mediação da transferência dos conhecimentos que condicionam a formação e a construção das suas condições de existência material e simbólica aos alunos. Por isso as ações da escola não podem ser isoladas das demais ações políticas que ocorrem fora delas, já que também representam a possibilidade de materialização dos interesses de grupos de indivíduos empenhados em tornar dominantes as suas visões de sociedade e mundo. Isso parece explica porque as ações da escola e da biblioteca escolar tendem a reproduzir a lógica que valoriza diferenciadamente os conteúdos do trabalho intelectual (o saber teórico) e do trabalho manual (o saber empírico), em prejuízo do segundo.

Processada nestes termos, a divisão social do trabalho é decisiva para a afirmação do Estado como estrutura de poder, por configurar o domínio de um saber e um discurso que exclui a maior parte da população. Contexto no qual as atividades das organizações das áreas da cultura e educação, especialmente as escolas e as bibliotecas nelas inseridas,

desenvolvimento cultural humano. Segundo, porque as perseguições antissemitas dela decorrentes causaram o suicídio de Walter Benjamin, filósofo que integrou com eles a primeira geração da Teoria Crítica, e os fizeram fugir da Alemanha para os Estado Unidos, a fim de não serem presos e mandados para um campo de concentração, como ocorreu com tantos outros intelectuais, judeus ou descendentes.

ganham relevância pela mediação que podem realizar junto aos projetos de produção, reprodução e contestação das ideologias de classe. Práticas que, segundo o entendimento de Poulantzas (1990), dão ao Estado e a seus aparelhos de hegemonia o controle sobre um saber investido na ideologia dominante, ou construído a partir dela, que legitimam a sua ideologia, agregam valor ao seu discurso e projetam um processo amplo de dominação.

Nos Estados capitalistas a ideologização do trabalho é processada por meio de mecanismos psicossociais que agrupam trabalho intelectual, dominação política, saber pensar e exercício de poder em um só lado, em prejuízo do trabalho manual e daqueles segmentos e indivíduos que se formam e se estruturam a partir dele. Processo pelo qual o trabalho intelectual confunde-se com saber científico e exercício de poder e o trabalho manual tem a sua imagem colada apenas à dimensão do fazer e ao cumprimento de tarefas operacionais, aspectos que o desqualifica. Mecanismos e processo que garantem ao Estado não só a legitimação da sua ideologia (que é a mesma da classe dominante) e a dominação política, por meio da ciência, mas também a incorporação ao seu discurso da própria ciência.

Azevedo (1963) minimiza as influências dos programas da educação dos Jesuítas como recursos de formação dos fundamentos da divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual na sociedade brasileira, mas não há como negar que o caráter dual e elitista que caracterizava esse tipo de educação praticada foi uma de suas matrizes. Para ele, a despeito disso, essa divisão aos poucos foi enraizando-se, reforçada pelos valores e costumes que foram introduzidos na Brasil pela Corte portuguesa. O texto destacado abaixo evidencia esse comportamento:

Embora esse ensino, todo literário e eclesiástico, tenha contribuído largamente para o desprezo das ciências úteis, o desinteresse pela natureza e o horror à atividade manual, não pode ser ele considerado responsável por esse desamor, que ficou sendo um dos traços característicos do brasileiro, pelo trabalho da terra e pelos oficios mecânicos. Produto da época e das condições de vida social da Metrópole, transferiu-se para a Colônia, com os costumes, os usos, a religião e a mentalidade da nobreza, para a qual liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa de equivalente à servidão. Essa mentalidade fortificou-se com a preguiça lasciva de um clima quente em que o homem tem poucas necessidades e onde as necessidades vitais são relativamente fáceis de satisfazer, e num meio social em que a distinção de classes e o regime de escravidão tinham de relegar para plano inferior, como sinais de inferioridade de classe social, os oficios mecânicos e os misteres manuais. [...]. Se a profissão 'classifica' e as classes a determinam, influenciando sobre a escolha das profissões, não podia atrair e classificar o que se tinha por ocupação de escravos, mas toda a atividade de preferência intelectual que, elevando os cargos nobres, fosse capaz de suprir a propriedade da terra e os privilégios de nascimento. (AZEVEDO, 1963, p. 280).

De acordo com Gramsci (1989; 1991), o Estado é ao mesmo tempo força e consenso e sua estrutura contempla a existência de duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política concebida como o campo de atuação das instituições políticas e de controle legal, constituída pelo conjunto dos mecanismos que dão à classe dominante o monopólio legal da repressão e da violência, reunindo as instituições e agentes ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis. Enquanto que a sociedade civil entendida como a instância não estatal e campo da persuasão e do consenso, constituída pelo conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, por meio do qual são elaborados os bens culturais que difundem as ideologias de classes, que reúnem as instituições sindicais, culturais, educativas e científicas.

Se em Marx; Engels (2002) o Estado capitalista resulta da divisão da sociedade em classes e não é um poder neutro, que se situa acima dos interesses das classes, mas uma instância a serviço das classes dominantes; em Gramsci (1989; 1991) o Estado é a própria sociedade que, organizada soberanamente e formada por instituições complexas, públicas e privadas, age no cotidiano segundo as lutas e relações de grupos específicos e poderes que se articulam para garantir a hegemonia dos seus interesses. Entendimento que vê a sociedade como um todo orgânico e unitário, que se explica a partir da base econômica, mas que não pode ser reduzida a ela, pois tal redução implicaria a negação da ação política e da própria hegemonia.

Elaboradas em tempos históricos distintos, as concepções do Estado em Marx; Engels (2002) e em Gramsci (1989; 1991) diferem entre si quanto às suas natureza e finalidades. Os primeiros, influenciados pelas conjunturas social e econômica da década de quarenta do século dezenove, viam o Estado como representante exclusivo da burguesia, a quem cabia conservar e reproduzir a divisão de classes e garantir a propriedade privada e o domínio das classes proprietárias dos meios de produção; enquanto que para o segundo, cuja produção de maior repercussão deu-se exatamente no período em que esteve preso, entre o final da década de vinte e a metade dos anos trinta do século vinte, o Estado não era só aparelho de violência e repressão, mas também aparato jurídico-político, cuja organização e intervenção variavam de acordo com a ordem social, política, econômica e cultural da sociedade e a correlação das forças dos grupos em disputa.

Embora as contribuições de Marx e Engels nesse campo teórico sejam enormes, sobretudo no que tange às contradições do modo de produção capitalista e as relações de produção, elas dizem respeito a uma realidade social, econômica e política ambientada no século dezenove, e por isso não se pode adotá-las indistintamente, sobretudo se a finalidade

for compreender e explicar as realidades sociais, econômicas e políticas das sociedades ocidentais contemporâneas da pós-crise econômica de 1929.

Esses aspectos parecem indicar que a concepção gramsciana é a mais apropriada para representar e explicar o comportamento das sociedades desse período e dos subsequentes. Até porque esse novo olhar sobre a conduta dos indivíduos nas esferas política e civil da sociedade traduz a responsabilidade do Estado de uma forma distinta daquela concebida por Marx e Engels. Concepção que leva à inferência de que a construção das condições material e simbólica da existência dos homens não decorre unicamente da ação instrumental de um Estado qualificado como articulador exclusivo dos interesses da burguesia, mas é resultado dos conflitos de interesses das forças políticas vivas que estão presentes e atuam na sociedade e no próprio Estado (GRAMSCI, 1978; 1991). E o mesmo se aplica às políticas públicas de educação e aos programas e projetos educativos das escolas e das bibliotecas escolares nelas inseridas.

Um elemento essencial a ser considerado no âmbito de atuação dessas esferas é o conceito de hegemonia, em virtude do conteúdo político-ideológico que carrega. Sua formulação inicial é atribuída a Lênin, elaborada durante a socialdemocracia russa, mas a sua construção mais adequada à compreensão das relações sociais deve-se a Gramsci (1978). Para ele, este conceito alude ao poder de uma classe subordinar intelectualmente outras classes, por meio da cultura e da educação, embora os agentes sociais vinculados a essas esferas possam ter formas distintas de agir sobre a sociedade, seja articulando e reproduzindo as relações de poder, seja impondo, por convencimento ou coerção, seus modelos de condutas social, econômica e política. Na esfera civil as classes procuram conquistar aliados para a realização dos seus projetos por meio do consenso; já na esfera política as classes impõem a dominação pelo uso da força.

A conquista da hegemonia, portanto, impõe que a classe dominante se apresente às demais como aquela que representa os valores e atende aos interesses da sociedade, para que obtenha aceitação e garanta a unidade do seu bloco histórico, de modo que este se mantenha articulado e coeso. Implica ações de persuasão, consentimento e domínio de consciências, operadas por meio da reprodução das ideologias de classes, onde o trabalho dos intelectuais tem enorme relevância, pois são eles que formulam o ideário que influencia as adesões, até das classes subalternas. Ações que impõem dificuldades para que elas construam as suas próprias concepções de mundo e superem a tendência da desestruturação, da dispersão e do enfraquecimento, condições que favorecem a perpetuação do estado de dominação a que estão submetidas historicamente.

Contexto onde a questão ideológica ganha relevância, em decorrência do potencial de influência que sua representação simbólica exerce sobre as ações individuais, coletivas e institucionais, pois agem sobre as suas condutas e balizam os seus hábitos e costumes. Ações que têm nos programas de educação e de ensino os seus principais elementos de formação e que, dependendo dos seus alcances, tanto podem levar à reprodução das desigualdades quanto à democratização da cultura, a formação do pensamento crítico e a emancipação social e política.

### 1.3 Práticas educativas e processo civilizatório

As contribuições de Adorno (2003) no campo da educação não têm o estatuto de uma teoria para a ação pedagógica, mas ao refletir sobre os conteúdos dos programas de educação da Alemanha dessa época e problematizá-los nessas palestras e programas permitem perceber o seu desacordo com o ajustamento da educação do seu país da época ao modo de produção capitalista. Postura política que evidencia o seu compromisso com o esclarecimento dos homens, a formação do pensamento crítico e o exercício de uma ação transformadora dirigida ao enfrentamento e a superação do estado de subalternização a que o homem moderno está submetido pelo modo de produção capitalista (e não apenas o homem alemão).

A civilização não é dada, mas conquistada cotidianamente. O homem nasce animal, torna-se bárbaro e só aos poucos, por meio de processos informais e formais de acesso a bens culturais é que vai se educando, incorporando novos saberes e assumindo posturas diferentes das suas, civilizadas ou não, como recomendado nos manuais elaborados pelas culturas dominantes em cada tempo e lugar.

Por isso a civilização humana não pode ser explicada como um processo linear de condutas dirigidas ao bem-estar coletivo, já que se trata de um aprendizado e uma trajetória irregular que alternam o significado dos seus resultados. Para Elias (1990), algumas vezes apresentadas como civilizadas, quando associados aos princípios de convivência coletiva elaborados pelas classes dominantes; noutras como atos de regressão à barbárie, quando contrárias a esses mesmos princípios.

Ao refletir esse processo educativo, Ramos de Oliveira (2007) destaca que o homem é o único animal que se vale de uma instituição fora do seu ambiente doméstico para

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup>Os textos que reproduzem a integra dessas manifestações estão reunidos ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

preparar a si e aos seus filhos para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Essa peculiaridade explica tanto a natureza sócio histórica da sua formação cultural, quanto às contradições do processo civilizatório no qual o homem está envolvido antes mesmo de ser gerado. Implica considerar que as políticas públicas de educação e o modelo de escola implantado não estão imunes às influências dos interesses político-ideológicos dos grupos dominantes. Muito pelo contrário, orientam-se por eles.

Essas práticas têm uma universalidade, mas acontecem de formas distintas, resultam das práticas de todos os campos do conhecimento e conforme as peculiaridades de cada sociedade nacional ou local. Em todas as sociedades modernas a educação e a escola sempre tiveram participação significativa no processo civilizatório que foi sendo construído ao longo dos tempos.

O processo civilizatório que os homens vêm construindo desde que deixaram a condição de isolamento em que viviam nos primeiros anos de suas existências na terra para viverem em sociedade tem sido marcado por significativas mudanças de ordem social, econômica e política, tanto no plano individual quanto coletivo. Para Rousseau (2010), mudanças que tornaram mais complexas as relações entre eles e os levaram a substituir a força física e o instinto pelo uso da razão para produzir, registrar, preservar, transferir e acessar os conhecimentos gerados no contexto natural de suas existências. Acontecimentos que promoveram a elaboração de normas de convivência e a criação do Estado para arbitrar as suas aplicações.

Adorno (2003) entendia barbárie como decadência e regressão do homem a um estado de violência sem propósito razoável, guiado por um individualismo exagerado que contrasta com os estágios de desenvolvimento e progresso humanos e os princípios elementares de civilização, a despeito do alto desenvolvimento tecnológico alcançado pelo homem. Ocorrências explicadas pelo atraso social e econômico de muitos seres humanos ante à sua própria civilização, em razão da existência de programas educativos inconsistentes e uma condição psicológica de propensão à violência própria da natureza humana.

Reforçando esse entendimento, dizia ele textualmente:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia

culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2003, p. 155).

A contemporaneidade do pensamento adorniano sobre a barbárie na sociedade atual é evidente, seja pelo usufruto desigual dos avanços da ciência, das técnicas e das tecnologias novas em todos os setores produtivos da sociedade, seja pela agregação de valores fictícios às práticas daqueles que recorrem às novas tecnologias, qualificando-as pelas suas aparências e não pelos seus conteúdos.

Na área da educação, por exemplo, é possível que uma escola seja considerada boa apenas pelo fato de disponibilizar à sua comunidade escolar uma estação de computadores, sem que sejam analisados o uso concreto desse espaço ou os conteúdos acessados. Também uma biblioteca pode ser considerada boa pelo simples fato de estar automatizada e oferecer serviços virtuais à distância, independentemente da adequação dos conteúdos do seu acervo ao perfil de interesses dos seus usuários ou aos objetivos da instituição onde ela está inserida. Em ambos os casos, a técnica bastou-se a si mesma para qualificar as atividades realizadas.

Já Mattéi (2002) analisa o conceito de barbárie sob as perspectivas antropológica e filosófica. Como representação antropológica o apresenta como imposição dos valores políticos, jurídicos e morais de uma cultura dominante sobre outras, sobretudo por meio da força física. Mas quando o submete à visão filosófica, apoiado nos traços humanistas da evolução da humanidade, enxerga a barbárie como toda ação humana que contraria os princípios mais simples de convivência e civilidade entre os indivíduos e os povos.

Embora possa parecer absurdo, o conceito de barbárie não se separa do conceito de civilização, porquanto ambos são partes do mesmo processo de humanização. Parece até que a existência da barbárie na humanidade faz-se necessária para ressaltar o significado de civilização; assim como o amor ao bem e sua valorização impõem que se rejeite o mal, mas o mal precisa existir para qualificar o bem. Somente isso explica porque o homem foi capaz de realizar duas guerras mundias e praticar extermínios e genocídios em nome de um progresso desumano, mesmo depois de ter evoluído em todas as áreas do conhecimento humano e triunfado sobre a ignorância e outros males.

Especialmente com relação à obra de Adorno (2003), a base cultural que o motivou a pensar a educação como um processo também gerador da barbárie foi a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha e a sua tentativa de dominar a Europa, fatos que geraram a Segunda

Guerra Mundial (1939-1945) e os acontecimentos de Auschwitz.<sup>12</sup> Isto explica porque suas manifestações sobre a educação sempre aparecem eivadas de sentimentos de revolta e medo, a ponto de afirmar, ante a possibilidade de fatos como esses virem a se repetir na sociedade alemã ou em outra: "Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade". (ADORNO, 2003, p. 155).

Em toda sua produção intelectual, e não só nos textos reunidos nessa obra, Adorno expressa esses sentimentos e reafirma a sua convicção de que a educação é a única prática cultural que reúne os conteúdos político-ideológicos com potencial para superar as condições sociais que permitiram a chegada de Hitler ao poder: o nacionalismo patológico, as práticas autoritárias e as disputas entre projetos políticos em busca de hegemonia, onde as razões de Estado são postas acima dos direitos das pessoas.

Ao repelir os programas educativos orientados apenas pelas condições sociais do presente danificado, expressão usada para negativar as realidades culturais da sociedade moderna industrial, Adorno defendia a realização de programas de educação voltados à formação de seres humanos conscientes, esclarecidos e críticos, isto é, preparados para elaborarem e executarem projetos de desenvolvimento de modo autônomo. Segundo ele, essa era a única medida capaz de contrariar a lógica das práticas educativas ajustadas à ideologia das classes hegemônicas.

Faz todo sentido, portanto, a afirmação de Adorno (2003) de que a educação não é obrigatoriamente um fator de emancipação, uma vez que essa condição invoca a adequação e pertinência da natureza, conteúdos e finalidades dos programas educativos implantados às realidades sociais, políticas e econômicas do presente vivido. Só a confirmação dessa ocorrência permite a projeção do estágio potencial para o qual esses programas podem conduzir as sociedades. E ainda assim não se terá garantias de que tal fato promoverá a emancipação dos homens ou que, caso aconteça, as atitudes e atividades subsequentes a esse estado não possam gerar atos de regressão à barbárie.

A subjetividade da educação, atestada pelos acontecimentos de Auschwitz, levou Adorno (2003) a assumir um compromisso político com a formação de consciências para o exercício de um processo reflexivo que ele chamava de *elaboração do passado*, expressão cujo conteúdo contempla posturas críticas diante de fatos sociais danosos a vida dos seres humanos, para evitar que possam vir a ser repetidos. Mas também o levou a defender o

.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Campos de concentração de prisioneiros, trabalhos forçados e de extermínio de judeus e outras etnias, localizados no sul da Polônia, símbolos do Holocausto, perpetrado pelo nazismo, que funcionaram entre 1940 e 1945. Esses campos foram idealizados e organizados com o auxílio da tecnologia e da burocracia alemã mais avançada da época, durante a Segunda Guerra Mundial.

esclarecimento como condição estruturante de uma educação emancipatória, tendo em vista o enfrentamento das condições sociais, econômicas e políticas que levam ao ajustamento dos indivíduos ao modo de produção material hegemônico e acentuam as desigualdades e a dominação.

Questionava ainda a excessiva valorização das técnicas e tecnologias, cujos usos foram multiplicados na sociedade moderna industrial. Considerava que elas serviam mais a projetos de ajustamento que emancipatórios, além de serem usadas ideologicamente para dissimular as desigualdades sociais. Mas não as desqualificava ou negava-lhes a relevância material, apenas discordava da superestimação do seu valor, porquanto elas não elaboram ou modificam a essência dos conteúdos que levam as práticas sociais à barbárie.

Adorno entendia o relacionamento da sociedade industrial com a técnica como algo exagerado, irracional, patológico. Dizia ele:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, p. 132-33).

Aplicadas à atuação da biblioteca escolar, as técnicas e tecnologias modernas até podem permitir rapidez de acesso físico aos documentos, mas não garantem acesso aos seus conteúdos só por si, já que essa possibilidade está vinculada ao capital cultural de cada indivíduo (BOURDIEU, 1983). Condição que boa parte dos alunos pertencentes às classes sociais economicamente desfavorecidas não adquiriu, seja em virtude da parcialidade dos programas de educação desenvolvidos na escola na qual estudou (semiformação cultural), seja porque nem mesmo a frequentou escola. Aspecto que dificulta e até impede o acesso aos conteúdos desses documentos.

Roca (2012) reconhece os benefícios das novas tecnologias e os avanços que a cultura digital proporcionou às atividades dos homens, tendo modificando o seu comportamento e as suas práticas em todos os campos do conhecimento. Para ela, a cultura digital é um recurso que complementa a cultura impressa e os serviços das bibliotecas em geral, e especialmente a escolar. Mas argumenta que não basta apenas desfrutar das novas tecnologias, é necessário também buscar conhecer e avaliar o alcance dos efeitos dessas mudanças e suas influências sobre as instituições e as pessoas. Diz ainda:

professor em sua prática educacional. No caso da biblioteca escolar, precisamos esclarecer sua razão e seu objetivo, ambos a serviço da finalidade da educação. Os chamados *nativos digitais*, evidentemente, necessitam trabalhar com ferramentas digitais. Além disso, necessitam, também, avançar em estruturas cognitivas, na competência leitora e no pensamento reflexivo, caso contrário, não iremos a lugar nenhum. (ROCA, 2012, p. 18). Grifo do autor.

Embora exerçam enorme atração sobre os seres humanos, assim como as técnicas, as novas tecnologias são meios e não fins, ou, como defende a autora, não são mensagens ou conteúdos com fins em si mesmos. Baseado em Adorno (2003), não é demais recordar que da mesma forma que a técnica é uma extensão dos braços dos homens e dos seus interesses, as novas tecnologias também o são. Por isso, assim como as técnicas, também podem carregar consigo tanto mensagens e conteúdos de inclusão, igualdade e libertação, quanto de exclusão, desigualdade e dominação, ocorrências que são condicionadas pelo capital cultural dos seus usuários. Condição que infelizmente a maioria dos alunos das escolas públicas municipais não possui.

O trecho abaixo esclarece o pensamento da autora sobre os limites da aplicação das novas tecnologias no campo da educação:

Toda tecnologia é, ao mesmo tempo, uma benção e uma maldição. As tecnologias novas mudam o significado de *conhecimento* e *verdade*, modificam os hábitos de pensamento profundamente arraigados que dão a uma cultura o sentido de como é o mundo, qual vem a ser a ordem das coisas, do que é razoável, inevitável e real. Necessita-se insistir com maior veemência na finalidade da educação e colocar os meios no lugar que lhe diz respeito. No setor educacional, as TICs apresentam-se como recursos imprescindíveis em um discurso que, às vezes, parece ignorar ou descuidar o porquê e o para que da educação e o como as crianças e os jovens realmente aprendem. (ROCA, 2012, p. 18). Grifo do autor.

Significa que a biblioteca deve ser reconhecida e praticada como serviço e não como um recurso bibliográfico, ou seja, aquele espaço sem mobilidade que somente armazena os livros que serem utilizados quando o professor os requisitam ou os alunos precisarem deles para realizar algum trabalho escolar. Ao contrário, a biblioteca deverá fazer parte do universo pedagógico das escolas, para que seja partícipe do processo educativo que acontece dentro delas, em parceria com professores e pedagogos.

#### 1.4 Formação cultural e a atuação das bibliotecas

As bibliotecas estão presentes no mundo social humano por obra dos homens e para ajudá-los alcançar seus objetivos individuais e coletivos, em conformidade com os seus

projetos de desenvolvimento. Por isso as concepções sobre as suas existências e formas de atuar sempre estarão intimamente ligadas aos conceitos de cultura e de civilização, já que as acepções dadas a eles também são construções humanas.

Implica considerar que a presença das bibliotecas e as suas possibilidades de atuação na sociedade são produtos culturais e podem também revelar práticas e condutas civilizadas como de barbárie, dependendo do sentido das suas contribuições aos processos de formação do pensamento crítico, de democratização da cultura, de emancipação social e política e de conquista da cidadania plena.

A história das bibliotecas remete à antiguidade, porém o seu campo social de atuação somente foi mesmo consolidado como espaço público de prestação de serviços de cultura e de educação no século dezoito, a partir de 1760, como consequência indireta das mudanças sociais e políticas causadas pela Revolução Industrial (MUELLER, 1984). Estudos realizados a partir dessa data, orientados pelos conteúdos das diferentes correntes de pensamento das ciências sociais e humanas, foram aos poucos construindo o seu campo de conhecimento – a Biblioteconomia.

A organização das primeiras bibliotecas como espaços de guarda e conservação de bens culturais está relacionada ao sentido de sobrevivência e à racionalidade criativa do homem. Qualidades que o levou a produzir, preservar e reproduzir as suas próprias condições materiais de existência e a preocupar-se com o registro e a organização dos conhecimentos naturais e sociais resultantes dessas ações, para transferi-los aos seus contemporâneos e às gerações futuras. Atividades que foram favorecidas pela invenção da escrita (ocorrida por volta de 4.000 a.C.) e pela invenção da imprensa, por Gutenberg, em 1450 (AMARO, 1998; CHARTIER, 1998).

De todos os movimentos culturais burgueses que a história humana registrou até hoje, o da Ilustração, também conhecido como Iluminismo, foi o que mais influenciou a atuação da biblioteca moderna. Primeiro, porque os bens culturais simbólicos que o homem produziu a partir dele, e que fazem parte dos seus objetos de trabalho, também se devem à racionalidade humana e à atividade da ciência. Segundo, porque a liberdade na produção de conhecimento, o esclarecimento e a emancipação do homem defendida pela

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Movimento filosófico de origem burguesa que se espalhou pela Europa do século dezoito. São algumas de suas características: o uso da razão como a única forma possível de o homem chegar ao conhecimento e conquistar a sua emancipação; a valorização do questionamento, da investigação e da experiência como formas de conhecer a natureza e a sociedade; a crença nos direitos naturais, que todos os indivíduos têm em relação à vida, à liberdade e à posse de bens materiais; a crítica ao absolutismo e aos privilégios da nobreza e do clero; e a defesa da liberdade política, econômica e intelectual como um direito natural do homem e da igualdade de todos perante a lei. (ROUANET, 1987; CASSIRER, 1997).

Ilustração também estão entre as finalidades das bibliotecas. E terceiro, porque os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da filosofia iluminista foram e são as matrizes ideológicas dos conceitos de neutralidade e de objetividade técnicas adotados nas bibliotecas.

Guido Antônio de Almeida, tradutor de *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), ao apresentar os motivos que o levou a traduzir o termo *Aufklärung* como esclarecimento e não como ilustração esclarece que os autores o usaram para designar

[...] o processo de 'desencantamento do mundo', pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar o seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam as potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 8-9).

O movimento filosófico da Ilustração tinha na autonomia intelectual a essência do seu projeto civilizatório, como Rouanet (1993) registra em *Iluminismo ou barbárie*. O trecho a seguir destacado, extraído deste ensaio, reforça este entendimento:

O objetivo básico era libertar a razão do preconceito, isto é, da opinião sem julgamento. Até então, a inteligência humana tinha sido tutelada pela autoridade, religiosa ou secular. Durante milênios, portanto, o gênero humano tinha vivido em estado de minoridade. Trata-se agora de sacudir todos os jugos que tolhiam a liberdade de pensar, de desprender a razão de todas as custódias, de aceder e promover o acesso à condição adulta. Era importante, para isso, crítica à religião, principal responsável pela paralisação da inteligência, e em geral todas as ideias que pretendessem substituir as igrejas em seu papel de infantilização do homem, e que a esse título funcionavam como agentes auxiliares do despotismo. Donde a importância inicial da educação, única forma de imunizar o espírito humano contra a s investidas do obscurantismo. Donde a importância da ciência, que substituía o dogma pelo saber, ou, para usar metáforas da época, que dissipava com a luz da verdade as quimeras e fantasias da superstição. (ROUANET, 1993, p. 16).

Esse aspecto é ainda mais evidente em *A culpa é de Voltaire, a culpa é de Rousseau* (1989), quando o mesmo Rouanet (1993) comenta as influências da filosofia iluminista sobre os acontecimentos que culminaram com a Revolução Francesa (1789) e, por óbvio, sobre o comportamento social que se sucedeu a ela, nos países da Europa e nos demais continentes. Diz ele:

Com efeito, não precisamos por em Rousseau um barrete frígio [...] nem imaginar Voltaire semeando a árvore da Liberdade [...] para perceber que a Revolução agiu

num sentido revolucionário, agiu intensamente, constantemente, produzindo efeitos históricos, durante a Revolução e antes dela.

Ela agiu antes da Revolução, porque não resta dúvida de que a propaganda ilustrada preparou o terreno no qual se moveriam os homens de 1789.

Pode-se confiar, nisso, na descrição dos conservadores, [...], que viram nas Luzes uma grande obra de demolição, abrangendo todos os valores do *Ancien Régime*: a destruição da religião por Voltaire, da moral por Diderot, da ordem social por Rousseau. A cruzada filosófica havia minado todos os fundamentos sobre os quais repousavam o trono e o altar. (ROUANET, 1993, p. 192).

Não é preciso muito esforço imaginativo para concluir que esses conteúdos tiveram nas bibliotecas públicas da época um importante instrumento de difusão, seja contribuindo para a emancipação projetada pelos filósofos da Ilustração, seja servindo aos interesses da barbárie que se instalou na sociedade administrada com o domínio do capitalismo.

O argumento principal de Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989) e dos demais intelectuais vinculados à teoria crítica contra o otimismo ingênuo iluminista está no entendimento de que a influência da sua forma de pensar e produzir conhecimento na sociedade industrial burguesa a partir dela acabou não se processando. Não é demais lembrar que essa filosofia, que se baseava no uso da razão científica e prometia a emancipação e a autonomia do homem, não entregou o que prometera. Ao contrário disso, o seu resultado mais expressivo foi a transformação da ciência em instrumento de dominação, repressão e desigualdades, ou seja:

A totalidade do mundo perceptível tal como existe para o membro da sociedade burguesa e tal como é interpretado em sua reciprocidade com ela, dentro da concepção tradicional do mundo, é para seu sujeito uma sinopse de faticidades: esse mundo existe e deve ser aceito. O pensamento organizador concernente a cada indivíduo pertence às reações sociais que tendem a se ajustar às necessidades de modo o mais adequado possível. Porém, entre indivíduo e sociedade, existe uma diferença essencial. O mesmo mundo que, para o indivíduo, é algo em si existente e que tem que captar e tomar em consideração é, por outro lado, na figura que existe e se mantém, produto da *práxis* social geral. (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 39).

Posicionamento radical, mas compreensivo. Note-se que para os iluministas a ciência era instrumento de esclarecimento e libertação do homem, haja vista os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que defendiam. Acreditavam que os conhecimentos produzidos a partir da ciência seriam capazes e suficientes para dar, indistintamente, ao homem poder para agir sobre o seu próprio destino, visto que este não era determinado por nenhuma força que lhe fosse externa (deuses, mitos ou leis da natureza).

Aconteceu que a ciência venceu os deuses e dominou os mitos e a natureza, mas o homem não alcançou a sua liberdade nem se tornou autônomo como fora prometido. Pelo

contrário, o saber produzido pela Ilustração conduziu à técnica e à ciência modernas que, ao invés de promover a sua emancipação, o escravizou. A relação entre os homens e os bens culturais produzidos a partir da razão científica, que deveria ser livre, igualitária, fraterna e harmoniosa, já que comandada pela racionalidade a e pelo esclarecimento, acabou tornandose autoritária, instrumental, repressiva e desigual. Ao refletir sobre esse cenário, argumentava Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p. 44) com muita propriedade:

Em regra geral o indivíduo aceita como preestabelecidas as determinações básicas da sua existência, e se esforça para preenchê-la. Ademais ele encontra a sua satisfação e sua honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, apesar de toda a crítica enérgica que talvez fosse parcialmente apropriada, cumprindo com afã a sua parte. Ao contrário, o pensamento crítico não confia de forma alguma nesta diretriz, tal como é posta à mão de cada um pela vida social. A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classes, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetivos racionais.

De acordo com os entendimentos defendidos por Adorno; Horkheimer (2006), a filosofia da Ilustração transformou a razão kantiana e hegeliana em razão alienada, porquanto se desviou do seu objetivo emancipatório original, sujeitando o homem ao poder da razão instrumental que foi estabelecida pela ciência e pelas técnicas, conteúdos e valores culturais que sustentam o modo de produção capitalista e dele se alimentam.

Essa observação permite inferir que a partir do momento que a presença da biblioteca pública na sociedade passou a ser orientada pela filosofia iluminista, de liberdade, igualdade e fraternidade, e os seus serviços submetidos aos princípios da neutralidade e da objetividade científica, ela também foi gradualmente perdendo as condições concretas de contribuir para a emancipação social e política dos indivíduos e da sociedade. Isto porque esses princípios só a responsabilizou pela parte técnica ligada ao tratamento e armazenamento dos documentos do seu acervo, ou seja, transformando-a apenas em depósito de um punhado de livros, recursos bibliográficos a espera de quem recorra a eles.

Foi pouco. Por óbvio que a possibilidade de realização dos seus projetos políticos e sociais, que contemplam uma contribuição efetiva para a promoção da emancipação social e política dos indivíduos e da sociedade, por meio da transformação desse acervo em serviços

de informação, não foi totalmente anulada. Mas é certo que foram bastante reduzidas, quase feridas de morte.

Outro modelo racional-cientificista de produção de conhecimento, desenvolvido na esteira do Iluminismo, que também exerceu e ainda exerce muita influência sobre as práticas da Biblioteconomia e das bibliotecas, é o positivismo. <sup>14</sup> Concebido pelo filósofo Auguste Comte, na França, na primeira metade do século dezenove, o positivismo configurou-se como um sistema conceitual e de valor ou, mais precisamente, como uma ideologia de classe comprometida com os interesses da burguesia industrial. Este método tomou por base os procedimentos empíricos das ciências naturais que, dado ao sucesso alcançado com a sua aplicação na produção de conhecimentos e no controle dos fenômenos da natureza, estendeu-se às ciências sociais e humanas.

Entre outras crenças, os positivistas acreditam no poder exclusivo e absoluto da razão humana como instrumento para conhecimento da realidade, o qual seria transformado em lei universal e base da regulamentação da vida do homem, da natureza e do próprio universo. Conhecimento que tinha a pretensão de substituir as explicações teológicas, filosóficas e de senso comum até então usadas pelos homens para traduzir as suas realidades.

Michael Löwy em *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:* marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento (1987) resume os fundamentos do sistema operacional do positivismo nas seguintes premissas:

- 1. A sociedade é regida por leis naturais, ou seja, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.
- 2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza [...] e ser estudada pelos mesmos métodos démarches e processos empregados pelas ciências da natureza.
- 3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos. (LÖWY, 2007, p. 17).

Como se observa neste mesmo autor, os conteúdos culturais e político-ideológicos do método positivista de produção do conhecimento são tendenciosos e alinhados à visão

\_

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> De acordo com Löwy (2007), o positivismo surgiu na França, entre o final do século dezoito e o início do século dezenove, como uma utopia crítico-revolucionária da burguesia antiabsolutista e tornou-se a partir dessa data uma ideologia identificada com a ordem industrial burguesa estabelecida. De acordo com os seus principais expoentes, o filósofo Augusto Comte e o sociólogo Émile Durkheim, o positivismo é o método da neutralidade e objetividade científica, por meio do qual as atividades científicas, inclusive nas ciências sociais, são operadas, pretensiosamente, de forma soberana e livre dos vínculos sociais. Para alcançar tal objetividade, deve o sujeito cognoscente ignorar os conflitos ideológicos e negar os seus sentimentos e interesses.

social de mundo da burguesia industrial. Por isso, para ele, a sua pretensão à neutralidade "[...] é às vezes uma ilusão, às vezes um ocultamento deliberado, e, frequentemente, uma mistura bastante complexa dos dois". (LÖWY, 2007, p. 32). Possivelmente também por isso, com o positivismo, a ciência tenha assumido mais as características de uma prática de justificação da ordem social estabelecida pelos interesses burgueses do que instrumento de enfrentamento das desigualdades.

De acordo com o entendimento de Costa (1997), o positivismo reconhecia que os princípios que regulavam o mundo físico e o mundo social eram diferentes em essência: o mundo físico orientando-se pelos acontecimentos exteriores aos homens e o mundo social pelas condutas destes. Apesar disto, o positivismo procurava encontrar na vida social as mesmas relações e princípios com os quais os seus adeptos explicavam os fenômenos da vida natural, a ponto de conceber a sociedade como um organismo formado por partes integradas, coesas e funcionando em plena harmonia. Perspectiva que eliminava a prática social como elemento gerador de mudanças.

Para os positivistas a sociedade possui uma ordem natural que não se altera e à qual os homens devem submeter-se de forma resignada. Esse discurso de irreversibilidade e de resignação levou alguns indivíduos a aceitarem os argumentos falaciosos de que *as leis naturais* consolidam a ordem vigente nos planos social e político. Discurso imobilizante que, além de reforçar as desigualdades reinantes, reproduziu os mecanismos de proteção dos interesses então dominantes nesse momento histórico. O princípio da neutralidade da informação, adorado pelas bibliotecas, faz parte desse processo.

Isto parece explicar porque, com o objetivo de fortalecer a ordem social vigente, as classes dominantes combatiam e ainda combatem todo pensamento que contraria essa lógica conservadora. Por isso as mudanças na sociedade devem ser operadas por meio de um ordenado refazer dos costumes e de uma reforma moral e intelectual dos homens, sem conflitos ou transformações das suas instituições e como *resultado natural* do processo evolutivo da sociedade.

Implica considerar que, segundo a concepção positivista de sociedade, a superação das condições materiais e simbólicas da existência das classes desfavorecidas econômica, política e socialmente deve ser operada sem promover mudanças na ordem vigente. Não resta dúvida de que essa possibilidade é praticamente nula. Mas a sua formulação é suficiente para deixar às claras a lógica da razão instrumental positivista da irreversibilidade e da resignação, diante das desigualdades e da dominação, e revelar as dificuldades de os

ideais de liberdade, igualdade e fraternidade dos iluministas serem alcançados no mundo concreto dos homens, a partir desse referencial.

Esses aspectos parecem esclarecer porque as bibliotecas acabaram se voltando para as suas estruturas internas e rotinas técnicas, valorizando as regras de catalogação, classificação e indexação de documentos e informações dos seus acervos. Mas também parecem explicar porque, apesar da existência de estudos sugerindo mudanças na forma de as bibliotecas se relacionarem com a sociedade, o pouco que foi processado não foi suficiente para alterar as suas representatividades. Note-se que esses estudos remontam aos primeiros trinta anos do século vinte e, mesmo assim, transcorridos quase um século, as bibliotecas ainda continuam afastadas da sociedade e sem a representatividade que as suas responsabilidades sugerem.

Ao longo do século vinte, a partir dos anos oitenta, alguns estudos começaram a recorrer aos aportes teóricos do marxismo, em oposição ao positivismo, para problematizar e explicar a atuação das bibliotecas na sociedade. Iniciativa que produziu boas reflexões sobre a dominação capitalista e aspectos ideológicos ocultos nas práticas pretensamente neutras das bibliotecas e bibliotecários.

Essa recorrência ao pensamento crítico para demonstrar o sentido conservador das práticas da Biblioteconomia e das bibliotecas brasileiras acompanhou os movimentos de redemocratização do país. Para além dos conhecimentos teóricos produzidos, foi proposto e executado um conjunto de ações afirmativas dirigidas à população mais desfavorecida econômica e socialmente, tendo em vista a ampliação do acesso aos livros, à cultura e à educação. Maiores informações sobre essas ações podem ser encontradas no trabalho de Flusser (1983).

Esse autor defende uma nova práxis social para o bibliotecário. Não como agente da domesticação, do ajustamento e da manipulação, mas como sujeito da cultura, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática libertadora que favorecesse a criatividade. De acordo com a sua concepção, o bibliotecário deixaria de ser aquele profissional que "[...] sabe quais livros devem ser consultados e considerados bons, ou não consultados", [para ser aquele mediador de conhecimento que permite que o usuário] "pronuncie a sua própria palavra". (FLUSSER, 1983, p. 161). Isto parece justificar a sua defesa pela atuação das bibliotecas como agências de expressão de culturas.

De acordo com a oitava tese sobre Feuerbach, elaborada por Karl Marx em 1845 e publicada inicialmente por Friedrich Engels como apêndice de *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica* (1888), "A vida social é essencialmente prática e que todos os

mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis". (MARX, 1982).

Aplicada às bibliotecas, essa tese permite algumas ponderações relevantes acerca da natureza dos serviços que realizam. Primeiro, acentua o caráter social e político da atuação das bibliotecas, ainda que o seu objeto seja a atividade técnica que os seus profissionais realizam, sejam eles bibliotecários ou não. Note-se que mesmo as tarefas de tratamento e organização de documentos para incorporação aos seus acervos, que são qualificadas de modo pejorativo como operacional, mecânico, rotineiro e pouco ou nada criativo, representa uma escolha que pode facilitar ou dificultar o cumprimento das suas responsabilidades. Segundo, porque os *documentos selecionados*, presumidamente, devem conter os conteúdos mais indicados para a satisfação das necessidades de quem os demandou. Aspectos que estão ligados intimamente às responsabilidades políticas e sociais das bibliotecas e das instituições onde atuam, já que podem ou não contribuir com a realização dos seus projetos emancipatórias ou de reprodução das ideologias de classe.

Como prática social, pois, as atividades das bibliotecas apenas podem ser entendidas na totalidade das relações sociais. Por isso a atuação das bibliotecas precisa encontrar sentido e justificativa fora dos seus ambientes internos, mas reconsiderando a concepção positivista dos seus métodos de trabalho e as responsabilidades políticas que exercem na sociedade submetidas às ideologias histórica e socialmente em conflito.

Conforme expressam Marx; Engels (2002), o trabalho é a matriz da estruturação das sociedades em todos os tempos e lugares. Por isso a compreensão dos processos históricos de formação das sociedades deve ser buscada na forma pela qual os homens produzem os meios materiais de suas existências. Mas como essa produção é realizada socialmente, todo esse processo é condicionado pela forma como os homens se organizam e agem para produzirem os bens culturais necessários às suas subsistências, formações e desenvolvimentos.

No caso das sociedades de modo de produção capitalista essa forma é determinada pela apropriação dos meios de produção e pela comercialização da força de trabalho manual e intelectual dos trabalhadores. Mas essa é uma relação contraditória e injusta, porquanto se a produção material das condições de existência dos homens, ou seja, a transformação da natureza pelo trabalho é social; os meios de produção, ou seja, o maquinário e o capital são privados e estão sob o controle dos proprietários capitalistas. Observe-se, entretanto, que a matriz dessa distribuição desigual não é biológica, mas social, e isso parece explicar porque

as forças produtivas têm caráter social e a posse dos meios de produção é prerrogativa de uma única classe.

Embora esses aspectos sejam essenciais para a organização do processo produtivo e para definir a forma de distribuição dos bens culturais entre os homens, especialmente a informação, em boa parte dos trabalhos que analisam a atuação das bibliotecas esses aspectos estão ausentes, sendo superados pela apresentação acrítica de dados quantitativos registrados nos documentos de controle administrativo. Embora essas práticas imponham dificuldades para que o campo avance nas reflexões sobre as responsabilidades políticas e sociais das bibliotecas, em respeito à liberdade de pensamento e à autonomia dos pesquisadores, e até mesmo por uma questão ética, não cabe aqui apontá-los.

Fica-se com a impressão que esses estudos secundarizam as condições materiais objetivas dos homens no processo de produção e agindo assim acabam construindo um conhecimento parcial sobre as bibliotecas e suas responsabilidades na sociedade. Além disto, parecem desconsiderar as influências dos aspectos sociais, econômicos e políticos como elementos estruturantes das realidades sociais concretas das bibliotecas, já que positivam ou idealizam as suas atuações, representando-as em desacordo com a sociedade na qual foram construídas e atuam e alheias às condições históricas e sociais que serviram de base para tais construções.

Nessas condições ficam prejudicados o acompanhamento e a aferição da eficácia com que as bibliotecas cumprem as suas responsabilidades sociais e políticas em todos os tempos e a posição que elas ocupam da totalidade social, em virtude da ausência de abordagem crítica e da maneira com que esses estudos se posicionam em relação aos condicionamentos político-ideológicos social e historicamente construídos aos quais as bibliotecas estão submetidas, quase os naturalizando.

Aprende-se com Adorno; Horkheimer (2006) que a produção e a reprodução das condições materiais da existência dos homens não ocorrem apenas no chão das fábricas, mas em todos os espaços e campos sociais onde os homens interagem. O modo de produção capitalista já é resultado desses processos, por isso a construção do conhecimento, mesmo o não científico, bem como as condições materiais e simbólicas da sua operação, também são partes desses processos.

A escola é uma das instituições onde esse processo de produção acontece e dele todos os serviços que constituem a sua estrutura interna participam. A biblioteca escolar, portanto, não só faz parte como também ajuda a construir essa sociedade dividida pelo trabalho e pela expropriação dos meios de produção, seja por meio dos seus serviços, seja

pela ausência deles. Por isso a mera existência física da biblioteca escolar, seja para dar cumprimento a uma obrigação legal, seja para atender a outros fins de natureza estética, ou a posse e guarda de acervos, por si só, não são capazes de levá-la ao cumprimento de suas responsabilidades política e social.

O pensamento de Mostafa (1985) a este respeito é bem esclarecedor:

A escola e demais organizações culturais afiguram-se como colaboradoras do processo de produção material, uma vez que o processo de produção material é que é básico e determinante. É impossível viver sem trabalhar, sem produzir os meios de subsistência. Os homens produzem em sociedade para manterem-se vivos [...]. A escola é colaboradora porque cria e recria o conhecimento cuja gênese está fora dela, por isso ela também sofre o estigma da divisão do trabalho, produzindo e reproduzindo a parte subjetiva do trabalho, isto é, a compreensão intelectual dos processos físicos e sociais, mas esse saber elaborado que a escola transmite é sempre sobre a vida material. (MOSTAFA, 1985, p. 49-50).

Por onde se deve entender que existência qualificada da biblioteca escolar é uma das condições necessária para que as escolas possam agregar valor às suas ações programáticas. E mesmo que a biblioteca não exista, ou que os serviços da existente não tenham a qualidade desejada, ainda assim a sua presença tem relevância. Neste caso, entretanto, não pela agregação de valores às atividades das escolas, mas pelos aspectos negativos da disfunção e do desserviço. De certo modo, aspectos que podem deformar o processo educativo e favorecer as práticas que Adorno (PUCCI; LASTORIA, 2010) denominou de semiformação.

Não se pode negar que a produção material para a existência humana é e sempre será uma produção social realizada pelo conjunto dos homens em uma sociedade cada vez mais ampliada, mas a compreensão integral desse processo é apreendida de maneira distinta pelos homens e o usufruto dos bens culturais produzidos ocorre segundo a posição e o lugar que cada um ocupa nas relações produtivas. Atuar para promover a socialização dessa produção e desse usufruto deve ser a finalidade de todas as escolas e bibliotecas que atuam no campo social cultual-educativo.

Mas essas operações não devem ser processadas de forma idealizadas, como se a educação fosse uma prática social autônoma, descolada das condições sócio históricas de sua construção, e incondicionalmente considerada como instrumento de emancipação e de transformação social. Note-se que esses resultados são possíveis, mas os aspectos sociais, econômicos e políticos aos quais os campos sociais de conhecimento estão submetidos pelo modo de produção capitalista, sobretudo o campo da educação, não devem ter as suas

influências minimizadas como fatores estruturantes dos mecanismos de reprodução da dominação e das desigualdades generalizadas.

Essa relação de dependência é uma das condições necessárias para a afirmação e a reprodução dos mecanismos de dominação do modo de produção capitalista sobre as estruturas da sociedade, aspecto que Marx; Engels (2002) descrevem com maestria no trecho a seguir destacado:

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; elas são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e consequentemente, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também, como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são, portanto, as idéias dominantes de sua época. (MARX; ENGELS, 2002, p. 48-49).

Por isso a projeção de neutralidade da informação e da ciência que acompanha as práticas das bibliotecas parece mais um ardil montado pelas classes que controlam os meios de produção e as relações de trabalho como forma de manterem as vantagens e o estado de dominação que essa ideologização lhes assegura. Implica considerar que não será a ilusão de neutralidade que imunizará as bibliotecas contra os condicionamentos político-ideológicos, haja vista que eles interferem nas suas existências e atuações antes mesmo de elas serem criadas.

Observe-se que embora as bibliotecas não exerçam o protagonismo no processo de produção das condições materiais da existência dos homens nas instituições em que atuam, elas realizam as atividades de organização e transferência das informações dos documentos que são incorporados aos seus acervos, e esse conjunto de práticas deveria dar alguma relevância às suas existências, pois poderia agregar valor aos serviços de informação que elas realizam e aos estudos e pesquisas deles decorrentes. Por exemplo, nas escolas de nível fundamental, onde a totalidade dos alunos tem pouca ou nenhuma autonomia para realizar estudos e pesquisas, a existência e a atuação de uma biblioteca bem equipada podem fazer

diferença, mesmo que isso por si só não resolva o problema das desigualdades sociais e políticas dos seus usuários.

Esse alerta também é feito pela professora Guiomar Namo de Mello:

A melhoria da vida, a obtenção de melhor emprego, a aquisição de bens materiais, para os quais a escola pode ser importante, não configuram um projeto revolucionário nem levam por si mesmos a uma negação da dominação.

Constituem, todavia, uma expressão individualmente negadora da origem de classe, cuja passagem para um projeto coletivo vai depender da participação de cada indivíduo na dinâmica do social em suas várias outras instâncias, das quais o trabalho é o mais importante. Como mediação, a escolaridade pode contribuir para essa participação, mas não a determina nem a direciona.

O que o saber escolar, quando bem apropriado, permite adquirir não é necessariamente um desvelamento completo da dominação. É apenas uma visão de mundo menos mística e folclórica, mais integrada. São habilidades básicas de comunicação, de cálculo, de conhecimento do mundo físico e social. (MELLO, 2003, p. 31).

Só a competência técnica não é suficiente para que as bibliotecas alcancem os seus objetivos e cumpram as suas responsabilidades políticas e sociais, considerando o alcance limitado da sua atuação. Isto porque essa competência tem como característica ser mecânica e desprovida de ações reflexivas que possam levar a uma intervenção consciente. Da mesma forma que não se deve separar teoria e prática, também não se deve pensar uma prática bibliotecária orientada só pela lógica tecnicista, ou apartada das questões políticas e sociais, posto que a primeira só existe em virtude da existência das outras.

Mostafa (1985) em suas reflexões sobre as práticas da Biblioteconomia também se manifesta sobre a insuficiência do referencial tecnicista como um elemento capaz de dar à atuação das bibliotecas os significados e sentidos político e social necessários aos projetos de emancipação dos indivíduos e da sociedade. Para ela a concretização desses objetivos só poderá ser desencadeada por meio de um processo amplo de socialização e democratização da cultura, que abra espaço para uma ação mais efetiva no processo de transformação social. Diz ela textualmente:

[...] a consciência sobre o caráter dissimulador/revelador do concreto, da vida real, não implica por parte dos bibliotecários o domínio dos conteúdos do conhecimento, pois aí ele estaria agindo como professor (o professor domina os conteúdos, sequenciando-o em etapas com grau crescente de complexidade de forma a possibilitar a transmissão e assimilação); não me refiro também aos especialistas de assunto (subject analysts, cuja formação em ciência (física ou social) é pré-requisito para o trato com a informação de área específica, especialmente nos processos de indexação e recuperação. Refiro-me mesmo ao não-especialista, ao bibliotecário sem formação específica em qualquer área como tem sido a formação dos bibliotecários brasileiros.

Aclarando os limites da biblioteconomia na sua própria especificidade (organização do conhecimento e difusão norteada pelo conceito de relevância)

podemos também avançar em termos de suas especificidades. (MOSTAFA, 1985, p. 66).

Essa colaboração será tanto mais efetiva quando mais as práticas das bibliotecas estiverem a serviço da disseminação de informações para todo o conjunto da sociedade, de forma contextualizada, de maneira a possibilitar que a sociedade verdadeiramente se aproprie delas segundo as necessidades de cada segmento e, nestes, de cada um dos seus membros. Já que os meios físicos de produção das condições materiais da existência dos homens não podem ser socializados para além dos domínios dos seus destinatários, que se trabalhe então a favor da socialização dos seus meios simbólicos de acordo com o capital cultural e as necessidades dos indivíduos, tratando diferentes como diferentes, mas projetando a superação das desigualdades existentes.

Como a sociedade não é um todo harmônico nem igualitário, e por isso mesmo não está imune às influências político-ideológicas configuradoras das suas estruturas, as práticas das bibliotecas não assumirão essa nova postura sem oposição ou embargos, pois o que está em disputa são o domínio dos meios de produção e o poder hegemônico sobre as relações de produção. E mesmo que neste novo cenário a concepção de biblioteca possa continuar com o tom idealista e utópico de antes, agora, assentada nas suas realidades sociais concretas, anula o princípio positivista da neutralidade e foca os comprometimentos político-ideológicos e o caráter social da sua produção, aspectos que ainda orientam essas práticas, mas que não lhes têm agregado os valores político e social necessários às transformações.

Admite-se pensamentos contrários. Mas a história da Biblioteconomia registra que as bibliotecas brasileiras sempre foram criadas e estruturadas em bases positivistas que, por ingenuidade ou ação consciente, concebiam a sociedade como espaços de relações sociais abertas, igualitárias, fraternas e harmoniosas. Conforme as reflexões de Saviani (1983), uma sociedade que só no plano discursivo ajustava-se aos interesses de todos os homens, já que os desvios e as contradições são considerados fatos acidentais e não fruto das desigualdades sociais (SAVIANI, 1983). Já para Mostafa (1985), essa forma de conceber as relações sociais representa um atentado ao bom senso, uma tentativa de negar a exploração dos homens.

A aceitação da informação como processo social deve-se ao ideal de conhecimento proposto por Hegel (1992) em *Fenomenologia do espírito*, pois a transformação do objeto em conhecimento não se dá sem a participação do sujeito pensante que, por abstração, apreende a sua essência, a sua estrutura e o seu movimento e só então passa a usá-lo conforme a sua necessidade. Esse processamento social não pode ser entendido sem que

esse movimento seja situado historicamente, a partir da compreensão das formas de organização do trabalho e suas interferências na vida prática dos sujeitos geradores e consumidores de informações.

Processar socialmente a informação pressupõe qualificá-la adequadamente para que os seus conteúdos sejam integralmente apropriados pelos sujeitos do conhecimento, de acordo com as características do contexto ou campo social de atuação de cada um. Isto implica recusar o pressuposto positivista da razão instrumental técnica, objetiva e unilateral, que ignora os interesses dos grupos geradores e consumidores da informação, bem como os seus valores culturais.

Quando se observa a natureza jurídica de todas as bibliotecas, sua dependência político-técnica-administrativa e financeira das instituições onde elas estão inseridas e os condicionamentos político-ideológicos aos quais estão sujeitas, chega a ser um contrassenso acreditar que essas práticas possam, subitamente, superar os princípios positivistas da neutralidade e da razão instrumental que norteiam as suas existências e atuações, afirmados por meio das práticas sociais que foram tornando-se hegemônicas a partir da Revolução Francesa (1789).

É possível até que essa superação não se processe da forma e na intensidade que as bibliotecas precisariam para transformar as suas práticas em ações mais reflexivas e críticas e como isso passarem a contribuir de forma mais efetiva para a emancipação dos indivíduos e a superação das desigualdades social, econômica e política em todas as instâncias da sociedade brasileira.

A despeito dessa possibilidade, esse é um assunto sobre o qual os profissionais desse campo social de atuação e conhecimento não podem mais negar nem a pertinência nem os danos ao cumprimento das responsabilidades das bibliotecas como instituição, serviço e prática social em movimento. Por isso, reconhecer o falseamento da verdade presente nos discursos da neutralidade das práticas bibliotecárias e da instrumentalidade da racionalidade técnica que dela resulta e historicamente tem norteado as existências e atuações de todas as bibliotecas como problema é um primeiro passo importante. Outro é problematizá-las, debatê-las e incorporá-las ao cotidiano de suas práticas como forma de procurar superá-las, mesmo que de forma gradual.

Sabe-se que esse processo será eivado de conflitos e contradições, pois não se vive numa sociedade igualitária, fraterna e harmoniosa, tampouco as práticas sociais são descompromissadas ou desinteressadas, mas esses passos precisam ser dados, sob pena de

permanecerem inalteradas todas as condições de existência e atuação das bibliotecas e suas representatividades na sociedade.

Essas perspectivas parecem particularmente verdadeiras no caso das bibliotecas das instituições de ensino das redes públicas de educação fundamental e da sociedade brasileira, como se poderá observar pelas análises apresentadas no próximo capítulo desta obra sobre os fundamentos, princípios, diretrizes das políticas públicas de educação implantadas no Brasil no curso da sua história.

### CAPÍTULO II

# A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Este capítulo analisa os princípios e diretrizes norteadores das políticas públicas de educação implantadas no Brasil no curso da sua história, a partir do período colonial, tendo em vista resgatar a trajetória das concepções e projeções relativas aos serviços da biblioteca escolar. São analisados os dispositivos da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996, do PNE de 2001/2010 e da legislação delas derivadas. Seu objetivo é resgatar os conteúdos norteadores das políticas públicas de educação brasileiras desde o período colonial, a fim de compreender os seus nexos com os princípios e diretrizes das políticas públicas norteadoras da existência e da atuação da biblioteca escolar pública municipal de Manaus.

## 2.1 Presença da biblioteca escolar na trajetória da educação brasileira

Sempre se leu nos textos da área da educação, ou se ouviu de profissionais dessa e de outras disciplinas do campo das ciências sociais, que em educação nada é definitivo ou está acabado, pois o homem, como seu principal sujeito e produto, é também um ser imperfeito e está em permanente processo de construção. Também sempre foi aceito sem questionamentos a ideia de que não há um modo único para se construir, compreender e explicar a realidade social, justamente porque esses mesmos homens se constroem e se modificam, histórica e socialmente, no cotidiano das suas existências, pelo trabalho intelectual ou manual que desempenham.

Mas quando se percebe a linealidade dos estados de ausências e de fragilidades da biblioteca escolar pública da educação fundamental brasileira, ou a recorrência de sua miséria histórica, para usar as palavras de Silva (1995), fica-se com a impressão de que, por algum motivo especial, a realidade social concreta dessa biblioteca não a referenda. Aspectos que contrariam a lógica da racionalidade crítica que as orientam, não obstante as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais a sociedade brasileira passou ao longo da sua trajetória.

Freire (1985a) compreendia a educação como uma ação cultural comprometida com o homem real e concreto, a única com potencial para prepará-lo para o exercício da crítica aos programas de educação inconsistentes, voltados apenas à ilustração, a fim de superá-los.

Sua pedagogia visava à humanização do homem, mas reconhecia a dialética das condições sociais e por isso tinha plena consciência de que o processo educativo também pode formar seres desumanos. Compreensão que se associa ao entendimento de outros autores, como Marx (MARX; ENGELS, 2002), Gramsci (1989), Adorno (2003) e Elias (1990), cujos argumentos estão incorporados às reflexões do Primeiro Capítulo.

O mesmo Freire (1985c) em *Pedagogia do oprimido* defende que a constatação da relação dialética entre humanização e desumanização implica que a desumanização deve ser reconhecida não apenas como condição imanente à natureza dos homens, mas também como realidade histórica. Por isso observa com bastante propriedade:

É também, e talvez, sobretudo, desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e consciente de sua inconclusão. (FREIRE, 1985c, p. 30).

Essas possibilidades não são processadas apenas por meio de suas características biológicas, já que as condições para tal não são inatas, mas uma conquista sociocultural que envolve, necessariamente, o reconhecimento de seu estágio de desenvolvimento. É o homem que se torna humano ou desumano, pois ambas as condições fazem parte da sua dimensão cultural, embora a humanização seja a sua vocação. Mas como a natureza da sociedade construída pelos homens não é harmoniosa nem fraterna, a desumanização do homem é uma possibilidade real.

Independentemente da matriz ideológica do dirigente investido do poder nos Estados e Municípios brasileiros, os seus projetos de *humanização* do país, a partir das atividades das escolas e da biblioteca nelas inseridas, não têm conseguido avançar para além dos discursos oficiais. Esta afirmação é particularmente verdadeira na parte que diz respeito às bibliotecas escolares, uma vez que os textos dos programas aprovados pelo governo brasileiro para a disseminação da cultura do livro e da leitura no Brasil não encontram correspondência nas ações do próprio governo.

Por exemplo, no texto do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), implantado em 2006, a biblioteca está concebida de uma forma que sugere não só reconhecimento e respeito pelas suas responsabilidades, mas o compromisso do governo com os campos da cultura e da educação. Isto porque, diz esse ato declaratório oficial:

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações. (BRASIL, 2006, p. 22).

Mas essa relevância pouco alterou a situação da infraestrutura da biblioteca escolar vinculadas ao poder público, que continuaram desestruturadas e sem condições dignas para darem atendimento às expectativas projetadas no PNLL. Dissídia que não contribuiu para a apropriação de conhecimentos pela população pertencente às classes populares, tornando nulas de sentido as políticas públicas e os programas criados para solucionar a falta de leitura nas escolas e qualificar a atuação da biblioteca escolar nelas inseridas, uma vez que os seus objetivos não foram alcançados como previsto<sup>15</sup>. Diante dessas ocorrências, nem a educação pôde contribuir para o desenvolvimento do país como projetado, nem a biblioteca pôde ser o dínamo da cultura brasileira.

Pelo conhecimento que se tem sobre a realidade social da biblioteca escolar brasileira, o grave é admitir que ela, quando existe, não possui estrutura nem oferece serviços que lhe assegure contribuir para a emancipação social e a vida democrática, como defendiam Freire (1985a; 1985b; 1985c) e Adorno (2003). Possivelmente porque, como afirmava o primeiro, uma das marcas da educação brasileira sempre foi a centralidade na palavra apartada da vida e da realidade que deveria representar, e por isso também uma educação sem os conteúdos pedagógicas necessários à formação da consciência democrática no homem brasileiro. Mais que isso, uma educação centrada na palavra do professor, posto que a existência de biblioteca nas escolas sempre foi exceção e não regra, particularmente depois da expulsão dos padres da Companhia de Jesus (os Jesuítas) do Estado do Brasil e do Estado do Grão-Pará e Maranhão, em 1759. E sem o serviço da biblioteca escolar a pedagogia acaba sendo operada de forma incompleta, já que a comunidade escolar, por não ter uma biblioteca para usar (por ela não existir ou possuir uma estrutura precária), limita-se aos seus próprios conteúdos.

Registros sobre a história da educação pública brasileira sugerem que apesar de terem ocorrido transformações bastante significativas na demografia social, econômica e política dos principais centros urbanos do país, os programas de ensino realizados nas

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Os principais programas incluídos neste grupo são o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

escolas desses centros, paradoxalmente, não se pautaram por elas. Procedimentos controversos orientados por modelos de gestão econômica e política que foram implantados no país em todas as fases da sua história, do período colonial ao republicano.

Romanelli (1996) e Aranha (2002) sustentam que duas condições orientavam o ensino praticado no Brasil entre os anos de 1549 a 1930: a organização social, baseada no modelo econômico agroexportador de açúcar, algodão e café, este só partir de 1830, e o conteúdo cultural alienado e alienante, resultante da natureza dualista/excludente do sistema de ensino dos Jesuítas. Para ambas, aspectos que explicavam o alheamento e a irrelevância da educação e do ensino nessa época, seja porque esse modelo agroexportador não precisava da formação de mão-de-obra especializada para o trabalho no campo; seja porque os seus conteúdos, de forma deliberada, se voltavam para a catequese e a construção do espírito da Contrarreforma Protestante, por meio da formação de novos quadros religiosos para enfrentar o pensamento reformista que despontara na Europa.

Ante esse quadro, apressadamente se poderia concordar que as bibliotecas realmente não tinham espaço nesse tipo de educação e nessa sociedade. Mas, se fosse assim, então, por que os Jesuítas as valorizavam tanto e sempre recorriam a elas quando organizavam os seus colégios? De acordo com Eco (1983), algumas bibliotecas também cumpriram a função de não deixar ler, de esconder, de ocultar informações, embora tivessem sido organizadas para permitir o acesso ao livro, à leitura e à cultura produzida pela humanidade.

Note-se que não obstante a vocação democrática das bibliotecas, essa existência está relacionada aos conteúdos dos seus acervos e à forma como eles são usados. Conteúdos que são selecionados por pessoas, segundo os interesses e os projetos institucionais que defendem ou aos quais precisam atender. Por isso não é absurdo inferir que as bibliotecas dos colégios dos Jesuítas dessa época não objetivavam impedir o acesso ao livro e à leitura, mas permitir apenas acesso aos conteúdos daqueles que iam ao encontro dos seus projetos e aos projetos do governo português, a quem serviam.

Aranha (2002) destaca o seu caráter dualista, pois embora a educação reunisse filhos de índios e colonos, o tratamento dado a cada grupo era desigual: enquanto para os primeiros, as ações da escola limitavam-se à cristianização e a pacificação, para torná-los dóceis para o trabalho; para os outros, estendia-se para além do simples ato de ler e escrever. Não era uma educação politicamente descompromissada. Ao contrário, a educação desse período visava não só dirigir a consciência, mas garantir unidade política por meio da fé católica. Tratava-se de uma ação educativa missionária realizada de forma unificada nas

colônias portuguesas, modelo revelador de uma estratégia que objetivava facilitar a dominação da metrópole sobre as colônias, entre outras coisas.

Já Romanelli (1996) argumenta que a opção pela transferência dos elementos de uma cultura geral básica dissociado da preocupação com a preparação para a transformação das condições de vida e trabalho dos alunos não descendentes dos colonos evidencia a opção dos padres Jesuítas e as suas motivações. Mesmo porque, um ensino exclusivamente destinado à ilustração do espírito, organizado em bases literárias, convinha aos seus projetos porque, além de não prejudicar a formação de fiéis e trabalhadores domésticos, "[...] não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se ao imperativo do meio social, marchava paralelamente a ele". (ROMANELLI, 1996, p. 34).

A autora assim se posiciona sobre a educação oferecida pelos Jesuítas:

Foi ela, a educação dada pelos Jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando à sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1996, p. 35).

A despeito dessa configuração, não se pode desconsiderar as influências das ordens religiosas na formação da cultura da população brasileira, sobretudo os padres da Companhia de Jesus. Saviani (2008) em *História das ideias pedagógicas no Brasil* comenta sobre essas influências, ao observar que

[...] essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de parcos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais. Diferentemente, os Jesuítas vieram em consequência de determinações do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação da educação nos dois primeiros séculos da colonização. Guiando-se pelas mesmas ideias e princípios, os Jesuítas estenderam sua ação praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses na América Meridional, o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial. (SAVIANI, 2008, p. 41).

Com referência à presença da biblioteca escolar na sociedade brasileira do período colonial, Azevedo (1963, p. 250) em *A cultura brasileira* assim se manifesta: "É nesses colégios e nas casas dos Jesuítas que se instalaram as primeiras bibliotecas do país e, por um

largo período, os únicos focos da irradiação de cultura, no litoral e no planalto". E ainda complementa de forma imperativa:

Não fosse a contribuição já importante desses institutos e das congregações religiosas e, com a expulsão dos Jesuítas, determinada em 1759 pelo *Marquês de Pombal*, se teria desmantelado completamente o sistema pedagógico e cultural da colônia – obra em grande parte dos Jesuítas que, transportados, como presos, para Portugal, tiveram não só confiscado os seus bens, mas destruídos todos os seus livros e manuscritos, 'valiosíssimos tesouros de rara erudição'. (AZEVEDO, 1963, p. 255).

Embora esses autores não apresentem dados objetivos sobre a qualidade do ensino oferecido pelos Jesuítas durante a permanência da Ordem no Estado do Brasil e no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1549 a 1759), esse aspecto pode ser percebido nas observações de Moraes (2006) em *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*, quando ele se refere à qualidade das bibliotecas mantida pelas escolas Jesuítas. O texto destacado a seguir evidencia isso:

[...] se, pelo que sabemos, os livros eram raros em mãos de particulares, já eram numerosos nos colégios dos Jesuítas e, provavelmente, nos conventos das outras ordens. Já se pode notar a existência de várias bibliotecas no final da era quinhentista.

No século XVII formaram-se em Coimbra 353 brasileiros: 175 da Bahia, 80 de Pernambuco, 69 do Rio de Janeiro, 6 de São Paulo, 1 da Paraíba e 21 de lugares incertos. *Muitos tinham começado os estudos nos colégios dos Jesuítas e utilizados suas excelentes bibliotecas.* (MORAES, 2006, p. 5). Grifo nosso.

Mas mesmo considerando o caráter dualista da educação praticada pelos Jesuítas no período colonial brasileiro, não se pode desconsiderar o protagonismo exercido por essa Ordem no processo de formação cultural da população dessa época, sobretudo dos segmentos economicamente dominantes. A importância dada aos livros e às bibliotecas nos processos pedagógicos coordenados pelos Jesuítas sugere essa ocorrência.

Esses aspectos permitem a inferência de que a história da biblioteca escolar no período colonial confunde-se com a história da presença da Companhia de Jesus e das suas escolas no Brasil. O trecho destacado abaixo parece confirmar esse entendimento:

Fato é que os Jesuítas, no final do século XVI, já tinham em Salvador uma biblioteca instalada em sala especial do seu colégio. Nas suas casas do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo o mesmo acontecia, embora em menor escala. [...]. Por enquanto temos de admitir que as bibliotecas dos Jesuítas eram melhores, certamente mais numerosas. O padre Antônio Vieira, referindo-se à do colégio do Maranhão, diz: 'Livraria temos muito boa'.

A biblioteca do colégio de Santo Alexandre do Pará, em 1760, tinha mais de 2000 volumes. A do colégio da Vigia, 1000 volumes. Diversas outras casas Jesuítas de menor importância tinham seu milhar de livros. Serafim Leite calcula em 12000 os

livros existentes no Maranhão e no Pará. O colégio do Rio de Janeiro tinha 5.434 volumes em meados do século XVIII. Mas a mais rica de todas estava em Salvador. [...]. Essa biblioteca, começada modestamente com as obras trazidas pelo padre Manuel da Nóbrega, em 1549, chegaria a possuir 15000 volumes quando foram expulsos os Jesuítas. [...]. (MORAES, 2006, p. 7-9). Grifo nosso.

Se para os projetos de dominação do poder Ultramarino a expulsão dos Jesuítas do Brasil pode ser classificada como exitosa, para a evolução da biblioteca escolar foi uma tragédia, a despeito do dualismo excludente dos programas de educação e ensino realizados. Pelo menos, é isso que sugere a passagem abaixo destacada da obra de Moraes (2006). Diz ele em tom de lamento:

As bibliotecas sofreram um golpe terrível com a expulsão da Companhia de Jesus. Todos os seus bens foram confiscados, inclusive as bibliotecas. Livros retirados dos colégios ficariam amontoados em lugares impróprios, durante anos, enquanto se procedia ao inventário dos bens dos inacianos. Se uma ou outra obra foi incorporada aos bispados, algumas remetidas para Lisboa, a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo do restante. (MORAES, 2006, p. 10).

Os conflitos entre os Jesuítas e a Coroa portuguesa tiveram início com o avanço das atividades de comércio realizadas por esses religiosos, desencadeando divergências com os colonos e os bandeirantes paulistas, e a libertação dos índios da tutela dos Jesuítas. Mas, a despeito do impacto dessas medidas, não se pode desconsiderar que a Companhia de Jesus era uma ordem muita rica já no início do século dezoito e esse fato pode ter contribuído para a sua expulsão dos domínios de Portugal e o confisco de todos os seus bens.

Mas é fato que a expulsão dos Jesuítas impactou negativamente na continuidade do sistema de ensino do Brasil e demais colônias portuguesas, tendo criado enormes barreiras às reformas da Instrução Pública que foram promovidas a partir de então pelo, então, Ministro de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal.

Apesar das modificações introduzidas pelas reformas pombalinas, as novas instruções não alteraram a dualidade do ensino oferecido pelos Jesuítas. Se, no plano discursivo, a meta era estender o ensino das primeiras letras ao maior número de habitantes dos domínios de Portugal, no executivo prevaleceu o pragmatismo excludente usual desse período: como não seria possível estender os benefícios do ensino a todos igualmente, privilegiar a formação dos indivíduos que se destinariam aos estudos superiores não seria um absurdo. A lógica colonial sugere que entre os escolhidos não estavam os indígenas nem

os indivíduos não pertencentes às elites econômicas. Estava justificado o princípio da formação desigual.

As reformas pombalinas foram amplas e ambiciosas e envolveram muitas áreas, como a educação, a administração, as finanças e a militar. Os propósitos do Marques de Pombal era modernizar Portugal e suas colônias, não para emancipá-las, mas na perspectiva de que elas pudessem ajudar o seu país a alcançar o estágio de desenvolvimento econômico vividos pela Inglaterra e França. Para tanto, orientado pelo ideal iluminista em ascensão na Europa e pelo pensamento liberal dos *Estrangeirados* (os portugueses que estudavam e residiam em outros países europeus, sobretudo Inglaterra, Itália e França), deu ao seu projeto de desenvolvimento uma orientação burguesa que reconhecia a desigualdade, mas se sustentava dela.

Os trechos a seguir destacados evidenciam a essência do pensamento de alguns desses estrangeirados que lhe serviram de modelo:

[...] o saber ler, escrever e contar consistem em 'artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária', [...] cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade [...] em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobre laboriosos. [...] para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorantes. [...]. Quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mas difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício com alegria e satisfação. [...] que filho de pastor quereria ter aquele oficio de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever? [...] os filhos de lavradores, se souberem ler e escrever, irão abandonar a casa dos pais na esperanças de ganhar a vida sem depender do uso das próprias mãos: sabem ler e escrever; tiveram nas aldeias onde nasceram escolas pias de graça ou por vil preço. [...] e esta é a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares. (SAVIANI, 2008, p. 101-102).

Ao contrário do que acontecia no período do protagonismo dos Jesuítas na educação, quando a escola serviu mais aos interesses desses religiosos, com as reformas pombalinas na Instrução Pública o objetivo era criar uma escola que fosse essencialmente útil aos interesses do Estado português. De acordo com Saviani (2008, p. 107), "[...] tratava-se de instituir umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes que multiplicar o seu número". A implantação do projeto, contudo, sofreu reveses importantes, como registra o mesmo autor:

[...] as mudanças propostas enfrentaram várias dificuldades para efetivar-se, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em

condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do subsídio literário para financiar as aulas régias; a reorientação provocada pela 'viradeira de Dona Maria I' que sobreveio a Portugal após a morte de Dom José I em 1777; *e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem idéias emancipacionistas*. Com efeito, a circulação das idéias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das idéias liberais européias em Países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando a autonomia desses Países. (SAVIANI, 2008, p. 114). Grifo nosso.

Esses registros sugerem que os ideólogos das reformas pombalinas não desconheciam o potencial pedagógico da biblioteca, já que eram iluministas e nessa condição defendiam a valorização do homem por meio da racionalidade científica e do esclarecimento, com vistas a libertá-los do medo, dos mitos e de investi-los na posição de senhores de suas histórias, como diziam Adorno; Horkheimer (2006). Objetivos esses para os quais as práticas socioculturais ambientadas na biblioteca escolar poderiam muito contribuir. Mas isso também poderia levar esclarecimentos às colônias sobre a exploração a que estavam submetidas e essa perspectiva parece ter definido os rumos das reformas da Instrução Pública promovidas pelo Marques de Pombal. Aspecto que também dificultou a criação de bibliotecas nas escolas da época, assim como a circulação de livros e coisas do mesmo gênero.

Pode parecer contraditório que esse *pensamento esclarecido* não tenha incluído nessas reformas a presença obrigatória da organização de biblioteca nas suas reformas da Instrução Pública em todos os domínios portugueses, entretanto essa contradição é falsa. Isto porque, considerando os seus fins – modernizar as colônias para mais bem explorar as suas riquezas e com elas promover o desenvolvimento econômico de Portugal –, essa omissão não deve ser entendida como uma casualidade. Não por acaso, um dos eixos centrais dessas reformas era o controle dos conteúdos do ensino, exercido mediante a censura de livros, realizado pela Real Mesa Censória da Coroa portuguesa.

Embora os argumentos de Adorno; Horkheimer (2006), registrados em *Dialética do esclarecimento*, tenham tido por objeto o comportamento da sociedade moderna industrial do início do século vinte, que dista da época das reformas pombalinas da Instrução Pública cerca de dois séculos, ainda assim podem explicar a motivação do controle estatal português sobre a difusão do conhecimento presente nos livros e nas ações da biblioteca escolar. Dizem eles:

[...] a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida. Nele muitas coisas estão guardadas que os reis, com todos os seus tesouros, não podem comprar, sobre as quais sua vontade não impera, das quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem, e que provêm de Países que seus navegantes e descobridores não podem alcançar. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

Ao contrário do que estava acontecendo na Europa, onde o sistema capitalista já se encontrava em franca evolução, devido ao processo de expansão do comércio e da instalação do sistema industrial, no Brasil o sistema econômico ainda era o agroexportador dependente. No plano educacional, enquanto nos países da Europa os programas de ensino tendiam para práticas mais realistas, que priorizavam a experiência e o cotidiano e promoviam um saber também para a transformação social, no Brasil as práticas da educação seguiam distanciadas da população. Talvez por isso despertasse pouco interesse.

O surgimento da Ilustração na Europa setecentista, movimento filosófico que defendia o uso da razão e da ciência como métodos para conhecer e dominar a natureza, fez o homem questionar os dogmas religiosos e o critério da fé como meios para explicação dos fenômenos naturais e sociais e a exercitar o seu raciocínio. Com isso as ideias liberais foram ganhando força, a ponto de passarem a influenciar o comportamento dos indivíduos em todos os setores da sociedade europeia, dando início às lutas contra os preconceitos e a intolerância que levaram à Revolução Francesa (1789). Foi também nessa época que se registraram nos países da Europa os primeiros esforços no sentido da superação dos dogmas religiosos nos processos de ensino, levando a escola a perder o seu caráter religioso para tornar-se laica e estatal.

Esses acontecimentos, aliados ao aumento da complexidade do trabalho manual e a aproximação da ciência da vida cotidiana, levaram à implantação, inicialmente nos países da Europa e depois nos demais, de modelos de educação que colocaram as elites em lado oposto às classes populares e impuseram à sociedade uma divisão na educação que acabou criando dois tipos de instituições de ensino: a escola clássica e a profissional. A primeira dirigida às classes dominantes e a segunda às subalternas, condição já experimentada pela sociedade brasileira desde a metade do século dezesseis.

Divisão que teve em Gramsci (1989) um dos seus principais opositores, haja vista a sua defesa pela escola unitária e não dualista. Escola que, na sua visão, deveria oferecer uma formação cultural humanista para todos os alunos, independente de classe social, com vistas a prepará-los igualmente para o trabalho intelectual e manual. Idealização que a história da educação brasileira parece não registrar ocorrência, possivelmente porque a sua implantação

implicasse mudanças radicais na estruturação social, econômica e política dos países, abrindo espaço para a quebra da hegemonia das classes então dominantes.

É isso que as suas observações sobre as condições necessárias à implantação desse projeto sugerem. Dizia ele textualmente:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação torna-se ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficácia da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1989, p. 121-122). Grifo nosso.

Com a chegada da família real portuguesa e da sua Corte ao Brasil, em 1808, e a Independência do Brasil, em 1822, as realidades geográfica, social, econômica e política do país mudaram significativamente. Um primeiro aspecto a considerar é que a família real e os membros da sua Corte estavam vivendo na colônia e não podiam retornar para Portugal, devido ao avanço das tropas militares de Napoleão. Outro é que, com a independência, toda a população brasileira precisou enfrentar os desafios de uma nação emancipada politicamente, mas economicamente dependente de outros países, sobretudo da Inglaterra.

Apesar dessas modificações no cenário brasileiro, o dualismo do modelo de educação introduzido pelos Jesuítas seguiu sem sofrer alterações substantivas, já que a concepção laica de educação, que projetava novas posturas nessa área do conhecimento, continuou refletindo o pensamento das elites. O poder mudou de mãos no mesmo grupo dos liberais, embora nesse período tenham prevalecido os interesses dos membros que estiveram à frente do movimento pela Independência do país que, por esse motivo, assumiram a partir de então o comando da organização do Estado brasileiro.

Comando político que foi sendo afirmado e reproduzido por meio das ações políticas desencadeadas durante os processos de tramitação dos projetos que se seguiram ao longo dos anos para o estabelecimento das Constituições do novo país, a começar pelos trabalhos da Primeira Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1823, que promoveu a aprovação da primeira Constituição do Brasil, em 25 de março de 1824.

Para resumir, durante todo o período imperial, a primeira regulamentação no campo da Instrução Pública que fez referências à biblioteca escolar deu-se na gestão do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Elaborada de acordo com o ideal liberal-iluminista, essa reforma compreendeu todos os níveis de ensino da Província da Corte (Rio de Janeiro), indo do ensino primário ao superior, muito embora tenha sido aplicada em todas as demais Províncias.

As reformas promovidas possuíam duas peculiaridades que as distinguiam das demais então realizadas no Brasil: o alcance das suas determinações a todo o território do Império e não só ao município da Corte (Rio de Janeiro) e a possibilidade de o governo imperial fundar ou auxiliar bibliotecas e museus pedagógicos em todas as Províncias onde funcionasse uma Escola Normal. Acerca das bibliotecas escolares, diziam os seus dispositivos:

Art. 7º Serão creadas nos differentes districtos do mesmo municipio pequenas bibliothecas e museus escolares.

Art. 8º O Governo poderá:

[...].

10. Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagogicos nos logares onde houver Escolas Normaes;

11. Crear ou auxiliar nas provincias bibliothecas populares.

Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

[...].

§ 9º Em cada Escola Normal haverá um Director, que será nomeado d'entre as pessoas que com distincção houverem exercido o magisterio publico ou particular; um Secretario; dous Amanuenses; um que accumulará as funcções de Bibliothecario e outro as de Archivista; [...].(BRASIL, 1879, s.p.).

Esta parece ter sido a primeira referência oficial à organização da biblioteca escolar, já que as bibliotecas instaladas nos colégios Jesuítas, durante o período colonial, não se devia a uma decisão do governo de Portugal, mas da própria Companhia de Jesus, orientada pelos seus interesses religiosos.

Apesar de a legislação regulamentadora das políticas públicas da educação brasileira (instrução pública à época) ter passado por muitas reformas do período colonial ao período imperial, apenas a última, realizada em 1879, projetou a criação da biblioteca nas escolas. Implica considerar que, até como ato declaratório, contado da data das reformas pombalinas, a biblioteca esteve ausente por cerca de cento e sete anos das políticas públicas da educação implantadas no Brasil. Ausência que aumenta para cento e vinte anos quando a base de cálculo passa a ser a expulsão dos Jesuítas (1759).

Natural não é nem se pode também acreditar em acaso. É possível que esse tempo de esquecimento esteja vinculado ao avanço do projeto liberal, que colocou em lados opostos os que defendiam o protagonismo do Estado no desenvolvimento da sociedade e os que eram contrários a tal atitude. Esses conflitos orientaram os rumos da política educacional brasileira durante a República, proclamada sob o domínio liberal, fato que criou enormes dificuldades para que o projeto de construção do sistema nacional público de educação conseguisse deixar de ser uma idealização.

A primeira Constituição da República do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, oficializou a descentralização. Delegou poderes ao Congresso Nacional para a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, mas foi totalmente omissa com relação ao ensino primário, que, em decorrência disso, passou a ser de responsabilidade dos Estados. Repetia-se assim, na República, uma prática que marcou todo o Império.

De acordo com Romanelli (1996) e Aranha (2002), todos os fatores que influenciam a estruturação de um sistema de ensino, como modelo econômico, herança cultural, demandas sociais e sistema de poder, não se alteraram no Brasil até a década de vinte do último século. Mesmo assim, o que foi realizado não atendeu as demandas de quantidade e qualidade de educação que o novo modelo econômico e a estratificação social da época exigiam, pois as medidas tomadas apenas reproduziam o existente. Sem ações efetivas para atender a essas demandas, a dualidade e o alheamento social, que foram as principais marcas da educação do período colonial, continuaram prevalecendo. A este respeito, complementa:

Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-moral. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica. (ROMANELLI, 1996, p. 42).

No aspecto cultural, as práticas reproduziam modelos de pensamento importados da Europa e seus preconceitos contra o trabalho manual. Nos demais fatores a situação somente começou a ser alterada a partir de 1930, quando os estratos médios e populares passaram a reivindicar a expansão do sistema escolar, como forma de ascensão social, e quando, na economia, o modelo agroexportador foi sendo substituído pelo urbano-industrial, devido às novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupação de cargos nos setores secundários e terciários.

A crise econômica de 1929, que derrubou o preço do café no mercado internacional, base da econômica brasileira da época, também motivou mudanças para ajustar os novos setores da economia aos setores tradicionais (as oligarquias ligadas aos engenhos de canade-açúcar e às plantações de café) e destes à economia internacional. Momento histórico em que o modo de produção capitalista e as realidades sociais e econômicas construídas a partir dele estavam sendo colocado à prova internamente, enquanto nos demais países, sobretudo na Europa e nos Estado Unidos, ele se encontrava à beira de um colapso.

A incorporação do ideário liberal não promoveu mudanças no plano educacional. Ao contrário, deu continuidade à dualidade do ensino e agregou-lhe novos problemas. O maior deles foi a transformação da escola em instituição destinada à preparação de pessoal para o trabalho, com vistas a atender as demandas do setor industrial, levando a educação pública brasileira a abandonar suas responsabilidades com a cultura e o pensamento crítico, aspectos também relevantes para o desenvolvimento do país.

Entre 1930 e 1940 entram em disputa os defensores do ensino religioso católico e os renovadores, pela hegemonia no campo educacional. Na sequência a luta passa a envolver os defensores da escola particular e da escola pública, com a igreja católica se associando aos privatistas. Período que marca o primeiro governo de Getúlio Vargas, quando foram criados o Ministério da Educação e Saúde, oficializando a educação como uma questão nacional; o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937; e a Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, órgãos cujas atuações impactaram nas práticas da cultura e da biblioteca pública, embora priorizassem o mercado editorial do livro didático.

A Constituição Federal de 1946 definiu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas, delegando à União a tarefa de fixar as diretrizes da educação nacional. De acordo com Saviani (2006, p. 6), ação que possibilitou "[...] a organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da nossa escola básica".

A elaboração da primeira LDBEN decorreu desse movimento, que iniciou em 1947 e somente foi concluído em 20 de dezembro de 1961, com a aprovação da Lei nº 4024. Seus dispositivos, contudo, não corresponderam às expectativas daqueles que aspiravam por uma legislação comprometida com os interesses populares.

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1985a), entre outros aspectos, destaca e reflete sobre essa transitoriedade vivida pela sociedade brasileira nos anos

quarenta e cinquenta. Segundo ele, período marcado pelo embate entre um tempo que se esvaziava e outro tempo que buscava configurar-se. Em suas reflexões, dizia o autor:

Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma 'elite' superposta ao seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. (FREIRE, 1985a, p. 35).

A partir desse período, o mercado interno assumiu o comando do novo modelo econômico, que se apoiava na produção da incipiente indústria nacional. Realidade não programada que despertou sentimentos nacionalistas, mas gerou enormes dependências e dívidas, pois o país não deixou de importar: com o modelo urbano-industrial passou-se a importar conhecimento e equipamentos modernos, itens que a indústria nacional não dispunha para ganhar competitividade no mercado externo.

Essas mudanças pouco alteraram a situação da educação pública brasileira, que seguia alheia e alienada dessa nova realidade econômica e social, já que as escolas não foram preparadas para oferecer a formação técnica e crítica que a sociedade dessa época precisava. Isto prejudicou a produção dos conhecimentos e tecnologias necessários à sua evolução, favorecendo a dependência já existente.

A conjuntura da época sugere que no Brasil não havia massa crítica com suficiente força política para se contrapor às mudanças econômicas, políticas e morais que marcaram a primeira metade do século vinte, orientadas pelo ideário liberal capitalista. A despeito dos argumentos de respeito à igualdade, à individualidade e à livre iniciativa, esse modelo em nenhum momento buscou articular um plano voltado para a democratização da educação e a emancipação da sociedade. Segundo Romanelli (1996), as promessas da estruturação de uma escola pública, única e universal embutidas nesses ideais não foram cumpridas.

De acordo com Saviani (2002), entre 1950 e 1970, a educação brasileira assumiu um caráter produtivista, passando a ser tratada como bem de produção. Nesse período, o Estado brasileiro, orientado pelo princípio da racionalidade administrativa, ou seja, pela busca da maximização de resultados com dispêndio mínimo de recursos, e agindo em acordo com os interesses do capital, foi aos poucos reduzindo sua participação no financiamento da educação, embora esta já fosse pequena.

Para Frigotto (1995), essa ocorrência fez com que a escola pública brasileira se distanciasse ainda mais de um projeto de humanização e democratização da educação, bem como das demais condições existenciais, para se dedicar unicamente à formação de mão-de-obra para o setor produtivo. O texto destacado evidencia esse entendimento:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se definiu pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – 'capital humano'. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definirse como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como 'fator econômico' vai constituir-se como uma espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o 'milagre' da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 1995, p. 18).

Gentili (2002), corroborando com essa visão de Frigotto, afirma que a teoria do capital humano, formulada pelo economista alemão Theodore William Schultz<sup>16</sup>, foi decisiva para essa ocorrência. Isto porque a sua aplicação na educação promoveu uma mudança definitiva na função da escola, que deixou de ser instância de democratização da cultura para transformar-se em entidade formadora de competências para o emprego. A este respeito, explica ainda:

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2002, p. 49-50).

Como essa integração social não aconteceu, o abismo econômico entre as classes foi aprofundado, agora, pela existência de um enorme contingente humano parcialmente formado pelas escolas, mas não aproveitado pelo mercado, criando uma reserva humana de baixo custo, uma força de trabalho barata.

Esses fatos não alteraram o caráter da educação, que continuou produtivista, mas as práticas das escolas passaram por um reordenamento em relação às finalidades do processo formativo. Ainda segundo Gentili (2002), daquela proposta de formação para o emprego,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

que trazia consigo a promessa de uma escola promotora da democratização e integradora de todas as classes ao sistema econômico, passou-se à preparação para a empregabilidade:<sup>17</sup>

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (GENTILI, 2002, p. 51).

A despeito disto, a expectativa dessa teoria sobre o desempenho da escola ainda continuava positiva. Segundo os seus pressupostos, a escola, por meio da transmissão e difusão de conhecimento e saberes, contribuiria para a formação do capital humano, que nos momentos sequentes da sua vida permitiria aumentar a renda dos indivíduos, além de possibilitar pleno desenvolvimento econômico. Completava esse otimismo a visão de que a eficácia da escola na área econômica influenciaria de maneira positiva as áreas cultural, social e política. Para a sociedade brasileira, infelizmente, esse mundo de Alice revelou-se uma quimera. (SANTOS, 1996).

Com o capitalismo industrial brasileiro vieram também os conflitos e as lutas de classes que, embora já existissem em outros termos, nesse novo contexto apareceram de forma mais evidente e acirrada, agora embalando projetos políticos de tomada de poder que buscavam a superação do modelo econômico capitalista e a instauração do modelo socialista. Para Romanelli (1996, p. 61)

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização de ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter 'elitizante'. (ROMANELLI, 1996, p. 61).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> O conceito de empregabilidade traduz o conjunto de capacidades e competências que foram adquiridas pelos indivíduos nos seus processos regulares de aprendizagem na escola, sustentados por uma dimensão econômica, mas destituídos de valores humanos. Sua aplicação na área pedagógica deve-se à passagem da educação de bem de consumo para bem de produção, devido ao valor econômico que lhe foi atribuído pela teoria do capital humano, de Schultz (1962).

De acordo com a mesma autora, o sistema educacional brasileiro acabou refém desse embate ideológico extremado entre os progressistas e as elites conservadoras. Os primeiros lutavam pela implantação de um sistema de educação capaz de promover a democratização do ensino público, universal, gratuito e laico. E as elites queriam a manutenção do caráter dualista e excludente do ensino, que desde o período colonial oferecia a educação secundária e superior aos membros das classes dominantes, excluindo as classes populares desse ensino, à qual a educação oferecida limitava-se ao ensino primário e ao profissionalizante.

Assumindo-se os ideais progressistas, para o país seria mais útil a organização de um sistema de educação que assegurasse à escola atuar para a formação qualificada e integral dos indivíduos para a vida e o trabalho, a democratização da cultura, o exercício da crítica e a emancipação social, econômica e política, ou seja, um sistema que disponibilizasse à escola um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que culminasse, no futuro, com a formação de pesquisadores e cientistas.

Mas isso não aconteceu, pelo menos não da maneira como concebido pelos ideais progressistas. Possivelmente porque o modelo econômico-político implantado prescindisse da escola até para a preparação de mão-de-obra que se destinava aos setores da cadeia social produtiva. E se esse sentimento era verdadeiro com relação à escola, o mesmo acontecia com respeito à biblioteca escolar.

Ao refletir sobre essa expectativa, em tom visionário, Romanelli (1996) antecipa com muita lucidez as ocorrências que marcariam a trajetória da educação brasileira e dificultariam a superação da dualidade e alheamento dos seus programas às realidades e necessidades mais prementes da sociedade brasileira, reduzindo-lhe as oportunidades para tomar nas mãos os rumos da sua história. Dificuldades que, por óbvio, alcançaram também a biblioteca escolar. O texto a seguir destacado não deixa dúvida quanto a essa ocorrência:

A nosso ver, enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra. O outro papel, aliás, o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário. (ROMANELLI, 1996, p. 55).

As crises econômicas que se sucederam na Europa e nos Estados Unidos entre as décadas de setenta e de oitenta<sup>18</sup> e novamente abalam o capitalismo impuseram dificuldades a ambos, progressistas e conservadores. Isto porque, de um lado, o Estado optou por transferir para a iniciativa privada as suas responsabilidades com a educação e as atividades de ensino; de outro, o vínculo entre capital humano individual e social perdeu o seu nexo, em virtude da aplicação do conceito de empregabilidade à essas atividades, o que desvirtuou o processo de formação educacional em todos os níveis. A este respeito, explica Gentili (2002):

[...] as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). (GENTILI, 2002, p. 54).

Embora o desemprego fosse algo real e o fracasso do discurso da empregabilidade no plano social estivesse demonstrado, o Estado não era apresentado mais como responsável por tais fatos nem pela solução do problema. Implicava que a educação e a escola continuavam a ser entendidas como instâncias de formação para o mercado do trabalho, mas a inserção dos seus egressos nesse mercado passou a não ser mais responsabilidade do Estado, e sim dos próprios egressos. Lógica que levou ao entendimento de que os indivíduos, desde o ingresso na escola, são submetidos ao modo de produção capitalista. Sobre esse fato, pondera Gentili (2002) que

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em "consumir" aqueles conhecimentos que lhes garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2002, p. 55).

Ao elaborar a sua teoria do capital humano, Schultz (1962) não considerou que a estruturação das classes sociais tem base econômica desigual, fato que poderia negar às classes desfavorecidas o direito escolher onde matricular os filhos. Significa que os

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> São desse período: a crise cambial ocorrida nos Estados Unidos (1970); o primeiro choque do petróleo (1973), que, dada a enorme dependência dos países desta fonte de energia, causou forte desequilíbrio nas suas contas externas; e a perda gradual, mas crescente, dos direitos sociais concedidos pelos governos durante a vigência do Estado de Bem-Estar Social, devido ao avanço do neoliberalismo (1980), que levou à globalização da economia e o aumento no fluxo de transações comerciais entre os países do mundo.

membros dessas classes não tinham opção, ou tinham apenas um caminho – a escola pública, quase sempre desprovida de bons professores, laboratórios, bibliotecas, espaços físicos etc. Ainda assim, pela lógica produtivista, o indivíduo era o único responsável pelo seu desemprego. Condição que passa a ser entendida como punição, por ele não ter sido capaz de consumir as condições de empregabilidade que o mercado estabeleceu naquele tempo e lugar.

Assim como não se denega a natureza social da história construída pelos homens, não se contesta também que essa construção jamais ocorreu sem conflitos de interesses. Como os condicionamentos aos quais os setores da sociedade estão submetidos decorrem do domínio do modo de produção dominante, parece evidente que a única possibilidade para superá-los é a instauração de outro modo de produção. E isso as classes destituídas dos meios de produção não têm conseguido processar, impedidas em seus projetos pelo poder de convencimento dos valores culturais que lhes sustentam e pela coação dos organismos (repressivos e ideológicos) e dos agentes (intelectuais e orgânicos) a serviço do modo de produção dominante.

Frigotto (1995), Saviani (2002) e Gentili (2002) têm pensamentos convergentes sobre esses condicionamentos, posto que todos concordam com a visão marxista de que a trajetória da educação, da escola e dos programas de ensino nas sociedades modernas industriais acompanha o movimento do capital, submetendo-os aos seus interesses e criando barreiras para a construção de projetos de desenvolvimento com fins humanistas e emancipatórios. Logo, também envolve as atividades da biblioteca escolar.

### 2.2 Legislação brasileira de educação e a biblioteca escolar

Os fundamentos, princípios e diretrizes que regulamentam a educação brasileira estão fixados na Constituição Federal de 1988, sobretudo em seus artigos 205 a 214, e na LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e na legislação delas derivadas, especialmente o PNE e os PCN para as quatro séries da educação fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental.

Em seu conjunto, esses documentos não somente indicam a direção que o país deverá assumir em termos de educação e ensino, mas também expressam as concepções do homem e da sociedade brasileira e os fundamentos, princípios e diretrizes para a

organização do Estado Nacional. Aspectos que o preâmbulo da Constituição Federal de 1988 assim sintetiza:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, e bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

Mas enquanto esse ato declaratório oficializa as idealizações do Estado brasileiro, de modo a sugerir a existência de consenso e a convergência de interesses, as realidades sociais concretas materializadas nas escolas são construídas por meio de práticas sociais divergentes e, muitas vezes, antagônicas. Em termos empíricos, quando se compara esse referencial com a vida cotidiana dos homens, não raro se percebe uma distância entre os conteúdos projetados nos enunciados e as realidades sociais concretas, fato que, não raro, leva à desconexão entre ambos.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser definida como um direito público subjetivo dos cidadãos, dispositivo jurídico que garantiu ao indivíduo o direito inalienável de reivindicar por serviços de ensino, cujas ofertas são de responsabilidade do Estado, e ainda questionar atos, condutas e outros feitos danosos aos indivíduos praticados pelos representantes do poder público. Essa garantia, entretanto, não é líquida e certa, pois depende de decisão judicial.

O campo social de abrangência da educação brasileira está estabelecido no artigo 1º da LDBEN, representado como um "[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", por intermédio de práticas informais e programas formais de educação que Berger; Luckmann (1995) tipificaram como processos de socialização primários e secundários.

Mas a definição dos responsáveis pelo desenvolvimento desses processos formais e informais, seus princípios norteadores e suas finalidades, visando o respeito e a obediência às normas coletivas mais elementares de convivência e civilidade entre os indivíduos, aparece expressada no seu artigo 2°:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que tange às regulações relativas ao ensino fundamental, tanto a Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, §1°, Inciso II), quanto a LDBEN de 1996 (Artigo 32, Inciso I) dispõem que a sua oferta é obrigatória, gratuita e deve ser garantida a todas as pessoas, até àquelas que não tiveram acesso a ele na idade própria. A LDBEN ratifica a sua relevância ao tratá-lo como um serviço fundamental para a formação do cidadão, já que o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo são meios indispensáveis para o desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos.

Ao definir que a educação é dever da família e do Estado brasileiro, o texto legal não inclui entre as obrigações do Estado a organização de bibliotecas escolares, a não ser que se entenda que o Artigo 4°, inciso IX, da LDBEN já assegura tal medida, ao dispor que o dever do Estado com a "[...] educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem". (BRASIL, 1996). Segundo essa interpretação, a biblioteca escolar seria um desses recursos indispensáveis.

Mas como essa possibilidade pertence ao campo das subjetividades e resulta de uma interpretação do espírito da lei e não do seu texto legal, não há como se acreditar que esse entendimento possa tornar-se uma norma. Mesmo porque quando se analisa o cotidiano das escolas da educação básica, por exemplo, o da rede pública municipal de ensino de Manaus, onde as bibliotecas possuem dificuldades históricas e muitas não passam de depósitos de livros (SANTOS, 2002), pode-se afirmar, com baixa margem de erro, que essa interpretação não tem sido a mais recorrente.

Acerca da LDBEN atual e da situação das escolas, dado ao seu caráter mais indicativo que prescritivo, concluiu-se que as mudanças mais expressivas dependiam de decisão política dos seus formuladores, fosse o Congresso Nacional ou os Conselhos de Educação Nacional, Estadual e Municipal, e das ações dos gestores das escolas, a quem caberia a execução dos planos de educação e dos projetos político-pedagógicos:

A rigor, a única mudança visível corresponde ao calendário anual de 200 dias letivos. A partir de 1988 as escolas terão de adequar os respectivos calendários ao ano letivo de, ao menos 200 dias, correspondentes a um mínimo de 800 horas de efetivo trabalho pedagógico. Quanto ao mais, haverá ou não mudança, dependendo dos encaminhamentos de política educacional e das decisões dos

órgãos normativos dos sistemas de ensino ou das próprias escolas. (SAVIANI, 2006, p. 226).

Ao refletir sobre a trajetória da legislação brasileira no campo da educação e suas possibilidades de atendimento às expectativas dos educadores com relação à construção de um sistema de educação público democrático e de qualidade, Saviani (2006) assim expressa a sua decepção:

[...] o esboço de um sistema nacional, traçado no 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova' de 1932, enfrentou resistências expressas nas disputas em torno da elaboração na Constituição de 1934 e acabou inviabilizado com o advento do Estado Novo em 1937. A nova oportunidade aberta pela Constituição de 1946 e materializada no projeto de LDB que deu entrada no Congresso Nacional em 1948 se viu engolfada no conflito escola particular-escola pública e se deteve diante do avanço dos setores privatistas.

Desta vez, a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990.

À vista da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática. (SAVIANI, 2006, p. 229).

Saviani (2006) enxergava a LDBEN atual como uma incógnita que, mesmo que fosse improvável, com boa vontade política, poderia promover as mudanças desejadas. Entretanto, nem os seus dispositivos nem os contextos sociais, econômicos e políticos da época de sua implantação o convenciam de que isso fosse possível. Esse sentimento negativo é mais bem entendido no trecho a seguir destacado:

[...] a nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classe, como no caso em questão, essa situação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação. No primeiro caso, isto é, prevalecendo as forças que freiam o seu desenvolvimento, a educação tenderá a se deteriorar ficando, pois, aquém da situação atual. No segundo caso será possível conduzi-la para além do estado em que se encontra prescritivamente. (SAVIANI, 2006, p. 227).

Demo (1997) foi outro pesquisador que manifestou o seu ceticismo com relação à natureza conservadora dos dispositivos e perspectivas da LDBEN atual. Em *A nova LDB:* ranços e avanços, este autor afirma que a proposta dessa nova legislação não superava o paradigma então vigente, pois não apresentava novidades. Mesmo porque, para ele,

Inovar é mais do que adaptar, introduzir flexibilidade organizativa, abrir caminhos. É sobretudo fazer caminhos novos. É óbvio que num Congresso arquiconservador como o nosso, esse alcance estaria fora de cogitação. O traço mais visível da lei, assim, parece-nos seu intento flexibilizador. (DEMO, 1997, p. 12).

Em sua análise, Demo ainda destacava o compromisso da nova lei de diretrizes com a avaliação como um aspecto positivo e a atrasada concepção de educação que permeia todos os seus dispositivos como negativo. No primeiro caso, comenta que embora seja louvável a iniciativa, porque revela uma preocupação dos legisladores com a qualidade da educação, as variáveis observáveis limitam-se ao ambiente das salas de aula e à qualificação do professor, dando ao processo educativo um tom de treinamento ou adestramento. Itens relativos aos serviços de biblioteca e laboratório nas escolas não foram listados, como se fossem recursos pedagógicos estranhos a elas e não pudessem qualificá-las ou desqualificá-las. No tocante à biblioteca em particular, o bibliotecário não aparece no quadro de profissionais previstos para atuar na escola, mesmo sendo a sua profissão regulamentada por lei federal, desde 1962. Com respeito ao seu entendimento de que a concepção de educação presente em todos os seus dispositivos já estava superada, explicava que essa condição devia-se ao fato de os legisladores terem utilizado, de uma forma inapropriada, o conceito de ensino associado ao de qualidade. Isto porque, esclarecia ele:

A rigor somente 'educação' admite a expectativa qualitativa, já que o ensino, mais próximo do treinamento e da instrução, indica um horizonte tipicamente quantitativo, do tipo 'anos de estudos', 'horas-aula', 'dias letivos' etc. Mas esse problema perpassa a Lei toda, confundindo educação e ensino [...]. (DEMO, 1997, p. 33).

No seu entender, um dos problemas da LDBEN atual estava no aprisionamento dos seus dispositivos à imposição imperiosa da objetividade da lei e da sua *letra* oficial, que nada permite subentender. Segundo essa lógica, por exemplo, para essa legislação que estabelece os princípios e diretrizes das políticas públicas da educação brasileira, a biblioteca não existe como recurso pedagógico da escola. Isto porque, nesse particular, não há referência direta a ela, embora o *espírito da lei* possa sugerir o contrário.

Poder-se-ia arguir que o item IV, do parágrafo 3°, do seu artigo 87, que dispõe sobre a integração dos estabelecimentos de ensino fundamental ao Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar, também disporia sobre a organização da biblioteca escolar. Até porque, no plano ideal, entende-se que a consecução de um rendimento positivo em processos dessa natureza exigiria que a escola possuísse algumas condições materiais e

simbólicas que elas não possuíam, nem antes nem agora. Entre essas, para Cury (LEI DE DIRETRIZES, 2004), obrigatoriamente, estariam itens como titulação, qualificação, dedicação e produtividade dos professores, além das existências de biblioteca e laboratório. Mas como esse entendimento não faz parte do texto legal, a aplicabilidade dessa interpretação não está assegurada.

Os conflitos de interesses que sempre caracterizaram a tramitação dos projetos de lei sobre a educação brasileira, desde a LDBEN de 1961, sugerem que a aprovação de textos mais conservadores deve-se à prevalência dos interesses das forças sociais dominantes e não à ausência de propostas progressistas. Processos continuados de um projeto político que tem contribuído para a dissociação das políticas de educação da realidade social brasileira, bem como para a falta de biblioteca nas escolas, em virtude de uma política pública de biblioteca limitada à mera distribuição de livros e à inexistência de legislação federal pertinente.<sup>19</sup>

Ainda com respeito à estruturação da biblioteca escolar, outro dispositivo importante da LDBEN atual, porque alude à formação e ao desenvolvimento das coleções do seu acervo, é o seu artigo 4°, Inciso VIII. Estes dispositivos estabelecem que a educação escolar pública será implementada por meio de "[...] programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde", alcançando sobretudo o ensino fundamental e o ensino médio.

Ao regulamentar a inclusão do livro didático junto aos programas suplementares da educação básica, a LDBEN atual reconhece a necessidade de outros recursos como condição para qualificar o trabalho pedagógico das escolas, além do professor, mas não faz referência à biblioteca escolar. Isto só vai ocorrer no texto do PNE, ainda que este nada expresse sobre a sua concepção e filosofía de atuação e suas responsabilidades. O máximo que se observa são projeções sobre medidas dirigidas à aquisição e distribuição de acervo, como se a biblioteca escolar fosse apenas um depósito de livros.

É óbvio que o acervo é importante para a atuação das bibliotecas, mas as autoridades precisam entender que uma política pública para a biblioteca escolar não pode limitar-se só à distribuição de livros didáticos a alunos, professores e bibliotecas escolares públicas, lógica que tem orientado os programas do governo federal destinados a elas: Programa

\_

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Essa lacuna foi parcialmente sanada pelo Congresso Nacional em 24 de maio de 2010, com a aprovação da Lei nº. 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Note-se, contudo, que o texto por meio do qual o legislador definiu a biblioteca escolar – "[...] coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura". (Art. 2°) – reproduz um conceito elaborado em 1929, como registra o verbete *biblioteca*, do volume 14, da ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA (1962), e isso pode inviabilizar as mudanças que esse campo de conhecimento necessita para melhor estruturar-se.

Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e PNBE. O trecho destacado abaixo, extraído dos resultados da pesquisa MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011), evidencia isso:

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. (BRASIL. 2011, p. 102).

Esses resultados permitem inferir que a biblioteca escolar pouco tem contribuído para a consecução dos objetivos das escolas onde estão inseridas, bem como para a construção de um processo civilizatório assentado na educação e em princípios democráticos dirigidos para a formação do pensamento crítico e a emancipação social e política dos alunos. Aspectos que colocam em dúvida a consistência das políticas públicas de educação implantadas no Brasil e das estruturas da biblioteca escolar.

Essas inadequações parecem revelar que as diretrizes nacionais estabelecidas para a educação fundamental, pelas quais as escolas e bibliotecas brasileiras que atuam nesse nível de educação deveriam orientar-se, não estão sendo observadas. No caso dos PCN, tal ocorrência é facilmente percebida quando se comparam essas inadequações com o padrão de qualidade da proposta educacional que seus princípios e fundamentos projetam. O texto a seguir destacado evidencia isso:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

E o mesmo se pode afirmar em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, já que as escolas desse nível de ensino e todas as suas estruturas

deveriam assegurar aos alunos, além do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão dos ambientes natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores fundantes da sociedade, como expressa o texto destacado:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010, p. 1).

Fundamentos esses que se ligam aos princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas que cobram dos sistemas de ensino, das escolas e das bibliotecas nelas inseridas os compromissos que se passa a destacar:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, p. 2-3).

A pesquisa MEC/OEI/AECID atestou ser equivocada a prática institucionalizada e a política da recorrência a professores readaptados ou em processo de aposentadoria e a outros servidores da escola, sejam administrativos ou até auxiliares de serviço, para assumirem a direção da biblioteca escolar. Não só porque configura uma ilegalidade (no Brasil, a direção de qualquer tipo de biblioteca é uma prerrogativa do bibliotecário, conforme regulamentam os dispositivos da Lei nº 4.084/1962 e do Decreto nº 56.725/1965), mas, sobretudo, porque esses servidores são despreparados para o exercício da função.

São legítimas as preocupações das autoridades constituídas com a abertura de vagas para reduzir o déficit do sistema público de educação fundamental do país, mas as políticas públicas nesse nível de educação têm se limitado a essas medidas. Poucas são as ações que têm ousado avançar além do aumento de vagas e dos programas de construção e reformas de

prédios. Enquanto essas condutas não são alteradas, a criação e a revitalização da biblioteca escolar permanecem aguardando vontade política para serem processadas.

Esses procedimentos, porém, parecem não serem casuais nem decorrerem de ações aleatórias e dissociadas da ideologia liberal que avançou sobre o Brasil ainda no período colonial. Os Alvarás Régios que instituíram as reformas pombalinas da Instrução Pública nos domínios de Portugal, incluídos neste grupo o Estado do Brasil e do Grão-Pará e Maranhão, são exemplos disso. Não sem conflito, mas não se pode desconsiderar que desde esse período essa ideologia vem orientando um sistema de ensino dualista/excludente que se alimenta das desigualdades por ele mesmo geradas.

Considerando os aspectos filosóficos da sua existência, a atuação da biblioteca escolar tanto pode contribuir para a contestação e a redução das desigualdades construídas a partir desse modelo excludente, quanto para reproduzi-las. Possibilidade concreta que se explica pelo fato de ela, assim como qualquer outra biblioteca, lidar com os bens culturais simbólicos produzidos pela humanidade em todos os tempos e lugares, de todos os formatos e suportes e com conteúdos de todos os matizes e profundidades. Particularmente a biblioteca escolar que atua nas instituições de ensino fundamental, haja vista as suas responsabilidades formativas.

Especialmente com referência à biblioteca escolar, essa possibilidade reveste a sua atuação de significados e sentidos pedagógicos, emancipatório e libertador. Mas, inserida no campo cultural-educativo e submetida aos mesmos condicionamentos sociais, econômicos e políticos aos quais todas as instituições sociais estão submetidas pelos valores culturais que sustentam o modo de produção capitalista e as relações de produção dele decorrentes, as suas práticas tendem a reproduzir as desigualdades.

Quando as diretrizes do último PNE são comparadas com a situação das escolas da rede pública de ensino fundamental, sobretudo em relação às bibliotecas, observa-se que as instâncias públicas responsáveis pela promoção da educação em todo o país, no período de 2001 a 2010, se limitaram a dar continuidade aos programas de aquisição e distribuição de livros, por meio do PNLD, PNLEM e PNBE, reproduzindo medidas que tiveram início a partir de 1937, durante o Estado Novo, no primeiro governo de Getúlio Vargas. <sup>20</sup>

\_

O primeiro ato foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº. 93/1937, a quem foi dada a competência para, entre outras ações, editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, por meio de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país. Mas a ação objetiva, relacionada com o livro didático, só aconteceu em 1938 (Decreto-Lei no 1.006/1938), com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, a quem coube elaborar a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.

Programas controversos que sempre atenderam mais aos interesses das editoras do que mesmo das escolas e da sua comunidade educativa, sobretudo porque os conteúdos dos livros que constituem as coleções adquiridas e distribuídas dificilmente conseguem atender as necessidades regionais nem responder adequadamente às abordagens das questões de gênero e etnia projetadas nos PCN.

Uma das metas do PNE era elaborar padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental compatíveis com o tamanho das escolas e as realidades socioculturais regionais, após um ano da sua vigência. Entre os elementos relativos à biblioteca, o PNE incluía espaço físico, acervo e mobiliário e equipamentos, mas não fazia referência a quadro de pessoal técnico ou auxiliar. Intenções que se transformaram em letras mortas, já que esses padrões jamais foram elaborados, nem mesmo no plano municipal.<sup>21</sup>

Para além dos vieses ideológicos que são próprios das sociedades, tem-se a impressão de que não há articulação entre os programas de educação estadual e municipal e as diretrizes do PNE, pois deveriam compor um conjunto de ações integradas aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas. Fatos que podem explicar porque a maioria dessas projeções não consegue ser materializada nas realidades sociais concretas das escolas.

A negação desses espaços públicos, determinada pelas suas inexistências físicas ou pelas deficiências de suas estruturas e serviços, provocadas por desídia do poder público ou por omissão da sociedade, é também um ato de barbárie. Isto porque encarna um ato de violência ideológica quase invisível, perversa e irremediável de exclusão social, não só porque viola os princípios mais elementares de civilidade e convivência entre os homens, mas porque essa violação reduz as possibilidades de emancipação de muitas pessoas.

A consciência dessa violência e a mobilização dos segmentos sociais que atuam nessas áreas até têm levado o poder público a promover mudanças no sistema de ensino fundamental, mesmo que as medidas tomadas só tenham ampliado o seu campo físico de cobertura e não a sua qualidade.

A se considerar apenas os resultados deste estudo, pode afirmar que as boas e as más condições da existência da biblioteca escolar brasileira estão intimamente ligadas às representações conceituais acerca da sua filosofia de atuação que os executores das políticas

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Estudos nesse sentido foram desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a liderança da Professora Doutora Bernadete Santos Campello. Os parâmetros propostos podem ser acessados no texto: Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares, disponíveis na WEB.

públicas de educação locais têm e praticam quando planejam e executam as suas atividades, independentemente da função exercida.

## 2.3 Presença da biblioteca escolar na trajetória da educação Amazônica

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) são as principais referências para a formulação das políticas públicas da educação brasileiras. A Constituição Federal, porque são os seus fundamentos e princípios que orientam a estruturação do Estado brasileiro, inclusive no campo da educação, e a LDBEN por fixar as diretrizes aplicáveis ao campo educacional.

Embora alcancem as instituições públicas e particulares de ensino, essas diretrizes conferem maior responsabilidade ao poder público municipal pela oferta e atendimento às demandas relativas à educação fundamental, por isso as escolas vinculadas a esse poder são os espaços preferenciais de execução dos planos, programas e projetos desse nível de ensino. E considerando o perfil sociocultural da sua clientela preferencial, cuja maior característica é a carência estrutural histórica, matriz de enormes desigualdades, não há dúvida de que, para a expressiva maioria dessa clientela, essas escolas são as únicas alternativas em termos de formação cultural.

Esses aspectos impõem a participação efetiva de todos os serviços que integram a estrutura orgânica dessas escolas, inclusive os da biblioteca, no planejamento e execução das suas atividades. Como a dispersão desses serviços é a marca mais expressiva nas escolas das redes públicas da educação básica, a integração e a convergência de objetivos apresentam-se como uma das condições necessária para a formação cultural voltada para a emancipação dos alunos, a superação das suas desigualdades e o cumprimento das intencionalidades dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Não faz sentido a existência de escolas só para cumprir dispositivos legais, cujas práticas se voltam para a realização de programas educativos inconsistentes, sem situar histórica e socialmente os conhecimentos e saberes usados nesse processo. Até porque essa contextualização é a fonte criadora das condições subjetivas que levarão os alunos a resistir aos encantos dos valores culturais dominantes e, como diria Adorno (2003), a superar o presente danificado a que estão expostos, não se ajustando nem favorecendo a reprodução dos mecanismos de dominação do sistema econômico prevalente.

Embora tenham participação em muitas outras atividades da escola, sobretudo na formação de futuros leitores e pesquisadores, é nessa possibilidade de evidenciamento da

história social da produção e uso dos conhecimentos e saberes humanos que parece residir a essência da contribuição dos serviços da biblioteca nas instituições de ensino. Até porque a formação cultural dos alunos, que se inicia na família e estende-se às salas de aula, exige uma diversidade de informações para além dos discursos dos professores e dos textos dos livros didáticos que são distribuídos pelos programas do governo federal, especialmente o PNLD e o PNBE.

### 2.3.1 Educação na Amazônia do período colonial

Alguns fatos relacionados às políticas públicas de educação que foram implantadas no Brasil e nas áreas que correspondiam aos territórios da Amazônia Legal de hoje<sup>22</sup>, a partir do período colonial, destacam-se pelas influências exercidas sobre os aspectos socioculturais e políticos que levaram à formação cultural da população que os habitavam nesse e nos período subsequentes de suas histórias.

A contextualização desses fatos impõe-se como forma de evitar lapsos históricos que poderiam dificultar a compreensão desse processo formativo, além de possibilitar a revelação do sentido conservador dos projetos de educação implantados: os resultados de uma política de instrução dualista/excludente como a que foi realizada no período colonial não podem ser naturalizados, ainda que nesses tempos e espaços as práticas culturais responsáveis por eles tivessem este perfil como regra. Até porque essa naturalidade não existe no mundo dos homens, indícios de que esses princípios e fins, apesar dos novos tempos, ainda norteiam os programas de ensino das políticas públicas de educação no Brasil.

Um desses fatos diz respeito à situação político-administrativa do Brasil dessa época, talvez o mais significativo para explicar a pouca efetividade das ações realizadas, porquanto as políticas de Instrução Pública e os programas de ensino implantados não conseguiram promover a formação cultural emancipatória que todo programa educativo carrega consigo. Possivelmente porque o Brasil desse período era colônia de Portugal e nesta condição a promoção de uma educação que pudesse levar a essa objetivação nunca fez parte do projeto do governo desse país, que só estava interessado na ocupação e na exploração das riquezas

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Criada pela Lei nº 1.806/1953, e reformulada pela Lei 5.173/1966, a Amazônia Legal compreende hoje a totalidade dos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso, além de parte do Maranhão (a oeste do meridiano 44° W). Possui uma superfície de aproximadamente 5.217.423 km², cerca de 60% do território brasileiro, e foi instituída com o fim de definir a delimitação geográfica da região política captadora de incentivos fiscais, com vistas à promoção do seu desenvolvimento. (IBGE, 2013).

dos territórios conquistados, como bem registram Reis (1942), Lago Silva (1976) e Barbosa; Ramos (2008).

Outro aspecto que esses autores listam, também vinculado com essa situação político-administrativa de subalternidade, alude à configuração geográfica dos espaços que naquela época formavam o território brasileiro de hoje, que foi sendo modificada na medida em que a ocupação e a exploração portuguesas avançavam sobre as novas Colônias – o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão e Grão-Pará, depois Grão-Pará e Maranhão e Grão-Pará e Rio Negro.

As regiões que no período colonial formavam a Amazônia Legal de hoje abrangiam a Capitania do Maranhão, criada em 1535, cujos limites eram formados pelo nordeste do atual Estado do Maranhão, uma pequena parte do território atual do Estado do Pará e pela Ilha do Marajó, e a Capitania do Grão-Pará, criada em 1616, sediada na povoação de Santa Maria de Belém do Pará, localidade que deu origem a atual cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Nessa época essas Capitanias ainda eram subordinadas administrativa e politicamente ao Estado do Brasil.

Ainda de acordo com esses autores, por meio da Carta Régia de 3 de junho de 1621, essas duas Capitanias e mais a Capitania do Ceará foram desmembradas do Estado do Brasil e juntas passaram a constituir o Estado do Maranhão e Grão-Pará, subordinado diretamente ao governo de Portugal. Em 1652, por decisão do mesmo governo, foi decretada a extinção do Estado do Maranhão e Grão-Pará e suas Capitanias retornaram à situação anterior. Medida de curta duração, pois dois anos mais tarde essa decisão foi revogada, sendo devolvida ao Estado do Maranhão e Grão-Pará a autonomia que perdera.

Em 1751, durante o reinado de Dom José I, por decisão do Marquês de Pombal, a capital do Estado do Maranhão e Grão-Pará, que até então estava sediada na cidade de São Luís, foi transferida para a cidade de Belém do Pará. Acompanhando essa mudança, também o Estado teve o seu nome alterado, passando a chamar-se Estado do Grão-Pará e Maranhão, cuja jurisdição abrangia as regiões hoje correspondentes aos Estados do Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí e Roraima. Mas a região correspondente ao atual Estado do Amazonas só passou a existir oficialmente a partir de 3 de março de 1755, quando a Capitania de São José do Rio Negro foi criada, embora só tenha sido instalada em 7 de maio de 1755.<sup>23</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> A sede da Capitania de São José do Rio Negro foi instalada inicialmente na Vila de Mariuá, nome da atual cidade de Barcelos, no Estado do Amazonas. Posteriormente, em 1792, foi transferida para o Lugar da Barra, origem da atual cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas.

Em 1772 essas mudanças foram retomadas com a extinção do Estado do Grão-Pará e Maranhão, levando as suas Capitanias a novo desenho político-administrativo: as Capitanias do Maranhão e do Piauí passaram a formar o Estado do Maranhão e Piauí e as Capitanias do Grão-Pará e de São José do Rio Negro a integrar o Estado do Grão-Pará e Rio Negro, ambos subordinados ao governo de Lisboa.

Esse arranjo seguiu assim até 15 de agosto de 1823, quando o Estado do Grão-Pará e Rio Negro foi definitivamente extinto e as suas Capitanias anexadas ao Império do Brasil, quase um ano depois da data da proclamação da sua independência de Portugal.<sup>24</sup> Implica considerar que por exatos duzentos e dois anos a Amazônia seguiu independente do Estado do Brasil, em todos os sentidos.

De acordo com Reis (1997) e Lago Silva (1976), o início da trajetória portuguesa nas áreas mais remotas da Amazônia Legal de hoje remete a 1617, ano da chegada dos primeiros franciscanos da Ordem de Santo Antônio de Lisboa à atual cidade de Belém, incumbidos pelo governo de Portugal de realizar, por meio da catequese e da educação, as conquistas espirituais e físicas dos nativos que as habitavam.

Essa utilização do trabalho dos religiosos não era experimental. Essa prática reeditava uma parceria de muitos anos entre o governo de Portugal e as ordens religiosas que sempre produziu resultados exitosos, sobretudo quando os interesses e as culturas dos indígenas eram desconsiderados ante os interesses dos colonizadores e dos religiosos que se colocaram a serviços deles. Isto parece explicar o porquê da usualidade dessa prática em situações iguais durante todo o período colonial, metodologia que esclarece porque nas capitanias do Estado do Maranhão e Grão-Pará as ordens religiosas

[...] receberam os mesmos favores e garantias que se lhes concedia em outros setores da porção sul-americana que coubera a Portugal na partilha tordesilhana. Receberam os mesmos encargos. Foram solicitados a produzir com o mesmo ardor que exibiam noutras partes. (REIS, 1997, p. 7).

Lago Silva (1976) em *Educação na Amazônia Colonial* registra que na fase colonial a Amazônia daquela época passou por três períodos educacionais: o período do Regimento das Missões (1616-1757), o período do Regimento do Diretório (1757-1798) e o período do Regimento Provisorial (1798-1808).

No período do Regimento das Missões o governo de Portugal objetivava a conversão e a educação dos índios, tarefas que deram às Ordens Religiosas, sobretudo à Companhia de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Data em que as forças imperiais brasileiras sitiaram e tomaram a cidade de Belém, então capital do Estado do Grão Pará e Rio Negro, das tropas que ainda defendiam os interesses de Portugal.

Jesus, poder e ganhos materiais, mas também lhes renderam divergências infindáveis com os colonos. Isto porque eram essas Ordens que controlavam os índios por meio da catequese, e isso representava uma enorme vantagem comercial, já que podiam contar com o trabalho dos índios sem escravizá-los (o método dos colonos), pois o uso da religião e da fé católicas era eficaz. Divergências que se justificavam porque nesse período o índio era o faz tudo:

[...] era o soldado nas lutas contra os invasores estrangeiros, o guia nas expedições, o coletor das 'drogas do sertão', o carregador, o remador, o serviçal dos colonos, enfim, era a principal mão-de-obra na empresa colonial. (LAGO SILVA, 1976, p. 14).

De acordo com Reis (1997), foi o trabalho missionário das ordens religiosas que assegurou aos portugueses a tomada de posse, a conquista e a exploração dos territórios do Estado do Brasil e do Estado do Maranhão e Grão-Pará, sem o qual nada disso seria possível realizar. Como ele explica: "Por que era necessário, inicialmente, conter a impetuosidade do gentio, trazê-lo a colaborar com o reino e, finalmente, integrá-lo no sistema de trabalho que caracterizava a civilização que se importava da Ibéria". (REIS, 1997, p. 2).

Não que isso fosse uma expectativa dos índios, que sem os conteúdos e as práticas culturais européias que lhes eram estranhas viviam muito bem, mas porque essa ação era uma das condições para a realização dos projetos dos portugueses que vieram para essas regiões. Era necessário integrar os índios a esses projetos, e isso dependia:

- da modificação dos seus hábitos de nomandismo;
- do ensino da língua portuguesa;
- do preparo técnico, nas oficinas mecânicas;
- do agrupamento das tribos em núcleos de sentido urbano;
- da modificação do regime do trabalho dispersivo num trabalho disciplinado, de fundo agrícola;
- da reforma dos modos de vida social, através dos vínculos de família e de maior exaltação às fórmulas de dignidade individual e doméstica. (LAGO SILVA, 1976, p. 8).

Ao contrário do que aconteceu no campo da educação a partir de 1530 no Estado do Brasil, cujo território compreendia do atual Estado de Pernambuco ao de Santa Catarina, os padres Jesuítas não tiveram uma atuação preponderante no Estado do Maranhão e Grão-Pará, sobretudo nas regiões dos rios Negro e Solimões, áreas que correspondiam ao atual Estado do Amazonas.

Em *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Leite (2000, Tomo III) afirma que embora essa Ordem tenha sido autorizada pelo Rei de Portugal a missionar permanente no Rio Negro em 1680, ela só chegou à região em 1688, por meio dos padres Aluísio Conrado Pfeil e João Justo Lucas. Trabalho interrompido pouco tempo depois devido à morte de ambos, fato que levou os padres da Companhia de Jesus a desistirem da missão que haviam recebido de Portugal, sendo substituídos em 1695 pelos padres da Ordem de Nossa Senhora do Carmo – os Carmelitas.<sup>25</sup>

Já os religiosos de Ordem de Nossa Senhora das Mercês – os Mercedários –, que já atuavam nas regiões destinadas à Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, só chegaram às regiões da Amazônia Legal de hoje no período da Restauração de Portugal (1640-1668), após receberem, mesmo sendo espanhóis, "[...] autorização para continuar o trabalho missionário em áreas do rio Negro e Baixo Amazonas". (LAGO SILVA, 1976, p. 33).

Ainda de acordo com Leite (2000, Tomo III), os Jesuítas retornaram ao Rio Negro em 1727, mas, desta feita, só para atuar nas Tropas de Resgates, examinando e julgando se os índios eram livres ou cativos, bem como realizando *descimentos* para as Aldeias de Catequese. Por isso não "[...] administraram Aldeias nem possuíram fazendas" (LEITE, 2000, Tomo III, p. 380) nessa região.

Estes fatos justificam a ausência de informações sobre a organização de escolas e bibliotecas nas regiões do Rio Negro e do atual Estado do Amazonas, realidade bem distinta da registrada nas regiões dos atuais Estados do Maranhão e Pará. As descrições detalhadas das bibliotecas dessas escolas apresentadas abaixo não deixam dúvidas sobre a relevância dos seus serviços para os Jesuítas:

A primeira livraria do Norte do Brasil era a do Colégio do Maranhão, por ser o Colégio da Vice-Província. A livraria ficava paralela à igreja (hoje catedral), com janela rasgada para o pátio interior. No meio da sala, uma grande mesa de consulta. À roda, estantes, onde se acomodavam 'até 5.000 volumes'. Livraria especializada, como hoje diríamos (O *Inventário* diz livros especiais...), de acordo com as ciências e letras professadas no Colégio. Em mais abundância, os clássicos.

A livraria do Colégio de Santo Alexandre, do Pará, situava-se, [...], num corredor, da banda do Poente. Tinha as suas estantes encaixilhadas, com uns remates em tarjas de talha para os dizeres das matérias. Compunha-se, em 1718, de 1263 volumes. Em 1760 possuía mais de 2.000, diz o *Inventário*.

Na Casa-Colégio da Vigia, a livraria, de formação recente, contava já 1.010 livros em 1.760; os do Seminário de Nossa Senhora das Missões do Pará, eram algumas

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> De acordo com Reis (1940), só em 1710 os Carmelitas ocuparam permanentemente o Rio Solimões, aproveitando o campo aberto com a retirada dos Jesuítas que nele agiam a serviço dos espanhóis. Para ele, os Carmelitas foram os grandes operadores da expansão portuguesa no Rio Solimões, garantindo a região aos interesses de Portugal contra o avanço espanhol, a partir de Maynas.

centenas; o Seminário do Maranhão dispunha também de uma estante deles, 'pela maior parte de línguas estranhas'. (LEITE, 2000, Tomo IV, p. 289).

As informações de Lago Silva (1976, p. 38) sobre o Colégio Santo Alexandre, fundado pelo Padre João de Souto Mayor, provavelmente entre 1653 a 1654, na cidade de Belém do Pará, confirmam a existência e o prestígio da biblioteca desse Colégio:

O estabelecimento possuía igreja – de São Francisco Xavier – capela doméstica, biblioteca com oficina de encadernação, salas de aula, farmácia, quartos, refeitórios, cozinha, casa de hóspedes, casa dos servos, carpintaria e depósitos, onde se armazenava o material produzido nas missões Jesuítas espalhadas na Amazônia. O acervo da biblioteca do Colégio, em 1718, compreendia 1263 volumes, organizados em estantes encaixilhadas com remates em tarjas de talha para indicação dos assuntos; em 1760, quando inventariada por ocasião da expulsão dos padres, o número de volumes ultrapassava dois mil.

Ao destacar a atuação dos padres Jesuítas no campo educacional, Reis (1940), em *A política de Portugal no valle amazônico*, também acentua o trabalho desenvolvido pelos Mercedários nesse campo, inclusive na organização de bibliotecas. Diz ele: "[...] além de bibliotheca comum, grande, de centenas de volumes, do convento, havia a particular dos religiosos, as quais passaram em 1794, ao domínio do Estado". (REIS, 1940, p. 72-73).

Para Barbosa; Ramos (2008), a educação operada no período colonial pelas ordens religiosas que foram colocadas a serviço de Portugal nas áreas que constituíam àquela época a Amazônia Legal de hoje, não guarda paralelo com as práticas realizadas no mesmo período nas capitanias do Estado do Brasil. De acordo com eles, enquanto no Estado do Brasil essas Ordens atuaram como missionárias e educadoras, nas regiões que hoje formam a Amazônia Legal elas se assemelharam aos colonizadores.

Mas esta particularidade não produziu processos civilizatórios distintos nessas duas colônias, seguramente porque nunca esteve entre as finalidades de Portugal prepará-las para a emancipação. Ao contrário, o único objetivo era a expansão econômica de Portugal, requisito que o levaria a fase industrial em condições de superar as desvantagens comerciais frente aos países industrializados, especialmente a Inglaterra. Mesmo sem êxito, esta motivação parece explicar a premência da dominação espiritual e física das nações indígenas, sem a qual a exploração das terras conquistadas seria mais difícil.

Lago Silva (1976) assim explica o seu entendimento acerca da atuação dos religiosos na Amazônia colonial, sobretudo os Jesuítas:

A atuação desses religiosos no Grão-Pará revestiu-se de características diferentes das que usualmente se atribui a missionários; os poderes de caráter temporal a eles

outorgados para administrarem politicamente suas aldeias, o problema de subsistência e as condições particulares da região, não lhes permitiram conservarem-se simplesmente missionários, educadores, e os transformaram também em colonizadores. Paralelamente ao trabalho de catequese, da educação, os missionários empreenderam uma acirrada luta em defesa da liberdade dos índios contra os intentos escravagistas dos colonos, para quem o indígena representava a concretização de interesses econômicos imediatos. (LAGO SILVA, 1976, p. 92).

Esses conflitos e os interesses da Coroa Portuguesa em desenvolver Portugal ao nível da Inglaterra e da França, precipitaram a perda de poder até a expulsão da Ordem. Diz ainda Lago Silva (1976) em tom conclusivo:

A anulação do Regimento das Missões, extinguindo o poder temporal dos religiosos nas aldeias missionárias, e a expulsão dos Jesuítas destruíram pela raiz o que vinha sendo realizado em matéria de educação. Se em Belém restaram algumas escolas e cursos, o mesmo não se pode dizer dos povoados dispersos pelo interior que com a saída dos missionários, desprovidos dos benefícios espirituais e materiais por eles proporcionados, entraram em processo de acelerada decadência. O não cumprimento das ordens do Regimento do Diretório quanto à educação dos índios e à divulgação da língua portuguesa, se não fez cessar de todo o movimento educacional iniciado pelos missionários, contribuiu para que atingisse o seu mais básico nível de produtividade. (LAGO SILVA, 1976, p. 93-94).

A perda do poder que os Jesuítas exerciam sobre os índios e as suas expulsões dos territórios dominados pelos portugueses são explicadas pela autora como uma consequência da defesa assumida por esses religiosos pela liberdade dos índios, postura que indiretamente também representava a manutenção do controle físico e espiritual que exerciam sobre eles, condição do êxito das atividades comerciais desses religiosos:

A questão da liberdade do gentio, de quantas explicam as dificuldades que os religiosos encontraram em seu caminho, foi, a rigor, porém, aquela que fornece uma compreensão mais perfeita. Defendendo essa liberdade contra a voracidade do colono, os religiosos, a Companhia de Jesus a frente de todos, tiveram de arcar com a odiosidade dos civis que enxergaram no nativo apenas uma energia, um braço, uma utilidade preciosa para a construção da economia.

Sem índio, o colono não sabia caminhar pelo sertão, não sabia colher uma droga, realizar uma sortida contra outros aldeamentos a cata de escravos, fazer uma embarcação, plantar uma espécie vegetal, erguer um abrigo, cozinhar a alimentação diária, fiar o algodão das vestes, remar uma ubá, pescar, caçar, identificar, finalmente, as particularidades regionais. O índio, naturalmente, era o senhor de todos os segredos locais. Sua colaboração, mesmo forçada, era tudo. (LAGO SILVA, 1976, p. 53-54).

No caso dos índios, os portugueses usaram a catequese e o ensino. A catequese para reduzi-los à religião católica, sob o argumento de afastá-los do seu estado selvagem, embora isso implicasse terem de assumir práticas culturais sem significado para eles. E a escola para ensiná-los a ler, escrever e contar. Mas não para prepará-los para o exercício futuro de uma

ocupação de prestígio social, mesmo que isso pudesse acontecer algumas vezes, quando eram enviados aos seminários, e sim para aprender a língua que iria favorecer a aproximação dos colonos e dos religiosos e, acima de tudo, o cumprimento das ordens recebidas destes. Essa era a condição oferecida para a cristianização e a *cidadania* portuguesa.

Reis (1997, p. 7) em *A conquista espiritual da Amazônia* esclarece que:

[...], o Estado lhes confiava o encargo de catequese do gentio e de assistência intelectual aos Colonos, numa delegação de poderes que lhes tirava certas preocupações e lhes diminuía as responsabilidades, em si pesadas, na organização do Império. Para tal, todavia, socorria as Ordens, que colaboravam assim com o Estado, com côngruas pagas aos Religiosos, do mesmo modo porque mandava que os cercassem de atenções, facilidades e garantias.

De acordo com Gomes (1982), esse comportamento só deixou de ser uma norma nas questões envolvendo os indígenas e as ordens religiosas a partir de 3 de maio de 1757, data em que entrou em vigência do Regimento do Diretório – Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrário, elaborado pelo então governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado.

Essa nova postura política significava que o Estado português estava assumindo a partir daquela data, após anos e anos de ausência, o seu dever e suas responsabilidades com os rumos da educação pública (naquela época instrução pública). O texto destacado abaixo não deixa dúvidas quanto a isto:

O Estado, [...], entrou a cuidar directamente do ensino. Tanto no Reino quanto no Ultramar. Francisco Xavier de Mendonça Furtado, ao mesmo tempo em que tirava dos missionários, Jesuítas em especial, a direção temporal dos aldeamentos indígenas, determinava o funcionamento de escolas nas vilas e povoados que foram se organizando, entregando-os aos cuidados dos parochos e dos directores de núcleos urbanos. (REIS, 1940, p. 73).

Em 17 de agosto de 1758, o governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado fez entrar em vigência o Regimento do Diretório por meio do qual a educação dos índios passou a ser realizadas pessoas leigas. De acordo com Lago Silva (1976), como os índios não tinham condições para se governar, enquanto esse estado perdurasse as aldeias seriam administradas por diretores nomeados pelo governador do Estado. Pelo novo Regimento, competiria a esses diretores a função de coordenar os processos de cristianização e educação dos índios:

[...]. A cristianização ficaria sob a responsabilidade direta do Prelado da Diocese, a quem os diretores dariam o apoio necessário à realização do trabalho. Quanto à educação, caberia aos diretores estabelecer nas povoações de sua administração, o uso da língua portuguesa, proibindo que meninos e meninas que frequentassem as escolas, bem como os índios adultos capazes de aprendizagem, se comunicassem através da língua própria de suas nações ou da 'perniciosa' língua geral. Deveria o Diretor fundar duas escolas públicas, uma para meninos e outra para meninas, onde se ensinasse, à semelhança das escolas das nações civilizadas, doutrina cristã, conta, leitura e escrita. As meninas, além da doutrina, leitura e escrita, aprenderiam a fiar, costurar, fazer renda e outros trabalhos próprios de sua condição de mulher. Sendo impossível estabelecer escolas para meninas, elas poderiam frequentar as dos meninos até a idade de dez anos. Os mestres e mestras deveriam ser pessoas de bons costumes e capacidade; seus ordenados seriam pagos pelos pais dos índios que contribuiriam com dinheiro 'ou em effeitos, que será sempre com atenção a grande miséria e pobreza a que elles presentemente se achão, reduzidos'. (LAGO SILVA, 1976, p. 61-62).

Apesar dessas orientações, a educação seguiu o seu processo gradual de decadência no Estado do Grão-Pará e Maranhão, até culminar com o fim do Regimento do Diretório, ato decretado pela Carta Régia de 12 de maio de 1798. Observa-se em Azevedo (1963), Reis (1997) e Lago Silva (1976) que a expulsão dos padres Jesuítas, decretada pelo Alvará de 3 de setembro de 1759, foi determinante para todas essas ocorrências, pois o Estado português não possuía recursos financeiros nem humanos para tornar efetivas as intencionalidades desse Regimento:

[...] ao invés do esperado desenvolvimento econômico e social, trouxera a desagregação e ruína aos povoados indígenas. O panorama educacional da época era lamentavelmente inferior ao do início do século, quando vigorava o Regimento das Missões. (LAGO SILVA, 1976, p. 75).

Essas dificuldades ficam evidenciadas no trecho do relato do Ouvidor Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio destacado por Reis (1940, p. 74):

Dizia ele não ter, na correição que realizou em 1775 pela Capitania do Rio Negro, encontrado escolas em todas as povoações, 'por faltarem pessoas na maior parte dellas que possão servir de Mestres'. Argumentava o mesmo Ouvidor: 'Que utilidade tem causado as Escolas. São raríssimos os Índios que tenhão tirado fructo dellas: porque ainda que chegassem a aprender os primeiros rudimentos, Logo se passão a exercícios incompativeis com aquelle gênero de educação'.

E particularmente com relação aos acontecimentos da Capitania de São José do Rio Negro, o trecho destacado do relato do Ouvidor e Intendente Geral dos Índios, Dr. Antônio José Pestana da Silva, após visita realizada à Capitania de São José do Rio Negro, não deixa dúvidas quanto à reprodução dessas ocorrências:

[...] no tocante à educação, embora o Diretório não determinasse sabidamente que a mocidade índia fosse educada em escola de língua portuguesa, para despertar nela o amor pela nação, as escolas e lugares não possuíam meios para estabelecer tais escolas. Em algumas povoações, os jovens tinham como mestre soldados de vida licenciosa e incapazes de instruir, servindo apenas de 'grande perigo' a verdura dos anos dos mesmos discípulos. (LAGO SILVA, 1976, p. 62).

Lago Silva (1976) ao se reportar as ações do governador Manoel Bernardo de Mello e Castro (1759-1763), sucessor de Francisco Xavier de Mendonça Furtado no Estado do Grão- Pará e Maranhão, faz referência às medidas tomadas pela sua gestão envolvendo os acervos das bibliotecas dos Colégios de Santo Alexandre, em Belém, e da Vila da Vigia, organizadas pelos Jesuítas.

De acordo com as suas informações, esse governador determinou que os livros das bibliotecas desses Colégios fossem vendidos na cidade de Belém, capital do Estado do Grão-Pará e Maranhão, para particulares. Caso isso não fosse possível, os mesmos deveriam ser usados para organizar uma biblioteca estadual na mesma cidade, já que "[...] a população pobre da cidade não possuía uma biblioteca onde angariasse 'luzes que de tão útil benefício se costumão receber'. Propôs também contratar 'uma pessoa de letras' para o serviço de biblioteca". (LAGO SILVA, 1976, p. 66).

Mas essa decisão foi repensada, tanto que em 11 de junho de 1761 os livros acabaram sendo repassados para dois Colégios de Nobres recém criados, para permitirem a organização das suas bibliotecas. O trecho destacado abaixo esclarece essa ocorrência:

[...] um no antigo convento dos Jesuítas em Belém, doando-se a eles as bibliotecas dos Colégios de Santo Alexandre e da Mãe de Deus, e outro no convento que pertencerá aos capuchos da Província da Piedade em Gurupá, no qual deveria educar-se 'os filhos dos Principaes, Capitaens-Mores, Sargentos-Mores e Capitaens das Povoações Indianas'. (LAGO SILVA, 1976, p. 69). Grifo nosso.

Durante a vigência do Regimento Provisional, por ordem da Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos, o governador do Estado do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, Dom Francisco de Sousa Coutinho (1790-1803), foi orientado em 15 de abril de 1799 a elaborar um plano para retomar as aulas de ler, escrever e contar e de doutrina cristã que fossem convenientes. Mas observava que se "[...] limitasse, na Capitania, aulas de Filosofia e Retórica às constantes no Seminário". (LAGO SILVA, 1976, p. 76). Significava que o governo Português estava atendo às influências dos conteúdos subversivos

da Filosofia Iluminista que levara a Revolução Francesa dez anos antes, e nos Seminários esses conteúdos já eram controlados.

Mas as Instruções que o governador Dom Francisco de Sousa Coutinho elaborou para os professores de filosofia, retórica, gramática e de primeiras letras no Estado do Grão-Pará e Rio Negro nem chegaram a entrar em vigor. Antes disso, o governador recebeu novas ordens enviadas pelo Príncipe Regente, que praticamente reproduziam as recomendações anteriores, mas prevaleceram as ordens do Príncipe Regente. Nenhuma delas, contudo, faziam citavam a organização de bibliotecas, embora essa mesma autora registre a existência de livros para venda em Belém.

Ao seu sucessor, o governador Dom Marcos de Noronha e Brito, o Príncipe Regente de Portugal ordenou adotar os mesmos cuidados com a educação pública, para fortalecer os princípios iluministas. Mas também sem registros sobre as bibliotecas:

[...] tão bem vos recomendo, que procurei animar e estender a propagação nas luzes e conhecimento que se achão nos Escritos, que tenho mandado publica e que são particularmente destinados a ensinar e mostrar aos meus vassalos que habitão os Domínios do Brasil os meios de melhorar e ampliar as importantes culturas que fazem a felicidade e riqueza desses Domínios. (LAGO SILVA, 1976, p. 80).

As referências sobre as bibliotecas escolares só voltam a acontecer quando Lago Silva (1976) comenta as medidas tomadas pelo então governador para a organização de aulas de artilharia. Desta feita, entretanto, fica evidenciada a utilização do seu espaço e acervo como complemento às atividades de sala de aula. Diz ela:

Criou-se para os alunos uma pequena e especializada biblioteca militar, de cujo acervo constavam tratados de levantamento de cartas geográficas e topográficas, de filosofia nacional, de álgebra, de geometria teórica e analítica; de obras que serviam de textos nos cursos da Academia Real da Marinha e da Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho; de compêndio de prática criminal do foro militar e regulamento militares. (LAGO SILVA, 1976, p. 80-81).

Esta é a segunda referência a um projeto institucional de educação em que os serviços da biblioteca são vinculados às atividades de ensino no período colonial. A primeira foi a decisão do governador Manoel Bernardo de Melo e Castro (1759-1763) ordenando criação, em 1761, de dois Colégios de Nobres, doando a estes as bibliotecas do Colégio de Santo Alexandre e do Colégio da Mãe de Deus, organizadas e mantidas pelos padres Jesuítas antes de suas expulsões dos domínios de Portugal.

### 2.3.2 Educação na Amazônia do período imperial

O período imperial brasileiro inicia-se com a proclamação da Independência, ocorrida em 7 de setembro de 1822. Mas para as áreas que correspondiam à Amazônia Legal de hoje esse marco é outro. Isto porque a região que constituía o Estado do Grão-Pará e Rio Negro só foi incorporada ao Império do Brasil em 15 de agosto de 1823, depois que as forças imperiais cercaram e tomaram a cidade de Belém, então capital do Estado, das tropas leais ao governo de Portugal.

Com a elaboração e aprovação da primeira Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, todo o território do novo país foi dividido em Províncias. E mesmo que o seu Art. 2º determinasse que essa divisão deveria respeitar a estruturação administrativa e política existente à época, isso não aconteceu. Note-se que embora as Capitanias do Grão-Pará e de São José do Rio Negro fossem autônomas e juntas constituíssem o Estado do Grão-Pará e Rio Negro, só a primeira foi admitida como tal, passando a denominar-se Província do Pará. Já a Capitania de São José do Rio Negro acabou reduzida à condição de Comarca da Província do Pará, passando a denominar-se Comarca do Alto Amazonas a partir de 1833.

Independentemente das condições econômicas que a Capitania de São José do Rio Negro possuísse a época para ser alçada à categoria de uma Província Imperial, é certo que essa nova realidade política como Comarca subordinada à Província do Pará represou o seu desenvolvimento. Condição que só deixou de existir a partir de 5 de setembro de 1850, data em que o Imperador D. Pedro II, por meio da Lei nº 582, sancionou a criação da Província do Amazonas.

Registre-se, entretanto, que esse ato não aconteceu por mérito próprio. A elevação da Comarca do Alto Amazonas à categoria de Província não se deu por nenhum fato relacionado à ocorrência de mudanças nas suas condições econômicas e sociais. Em verdade, o Império do Brasil foi forçado a adotar uma estratégia geopolítica de defesa que permitisse a ocupação e o desenvolvimento da região do Alto Amazonas, como forma de manter a sua soberania sobre essa região tanto extensa quanto rica. De acordo com Gregório (2012), medida totalmente pertinente. Nesse período, devido ao abandono da região, as ameaças das grandes potências estrangeiras à soberania do Brasil eram bastante concretas. Países como a França, Inglaterra e Holanda, que já possuíam colônias amazônicas, tendiam a expandir as suas fronteiras no vale do Amazonas e até os Estados Unidos haviam intensificado ações, inclusive por meio de expedientes oficiais, para que a navegação do Rio Amazonas fosse internacionalizada.

Especialmente com referência à educação pública, a precarização da Comarca do Alto Amazonas fica bastante evidente na exposição feita pelo Presidente da Província do Pará, Dr. Fausto Augusto de Aguiar, ao primeiro Presidente da Província do Amazonas, deputado João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha:

Existem creadas 8 escholas de instrucção primaria, das quaes 7 estão providas. São frequentadas apenas por 107 meninos.

Tive já occazião, quando me dirigi á Assembléa Provincial neste anno, de assignalar o estado de atraso, em que se acham essas escholas, e de enunciar a minha opinião sobre a reforma radical, de que necessitava o ensino elementar em toda a Provincia.

[...].

Segundo os trabalhos de recenseamento, confeccionados no anno corrente, a população da nova Provincia é de 29.798 individuos – sendo 7.815 homens livres, e 225 escravos; 8.772 mulheres livres, e 272 escravas; 6.776 meninos do sexo masculino livres, 117 escravos; e do sexo feminino 5.685 livres, e 136 escravos. (PARÁ, 1851, p. 8-9).

O Presidente João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha tomou posse e instalou a Província do Amazonas no dia 1º de janeiro de 1852. Nessa ocasião ele apresentou à Câmara Municipal da cidade de Nossa Senhora da Conceição da Barra do Rio Negro, atual cidade de Manaus, um relatório dando conta do estado em que se encontrava a Província e das medidas que ele pretendia implementar na área da instrução pública para tirá-la do abandono. Nesse particular, os dados apresentados nesse relatório revelam condições ainda mais precárias do que aquela que os dados supradestacados deram materialidade:

Digno de deplorar-se he sem duvida o estado de atrazo da instrucção publica em todas, ou em quazi todas as Provincias do Imperio; e, se assim he, quanto mais o não será nesta, ultima e tão remota, que, tendo sido Capitania florescente, ainda há pouco uma Comarca, quase abandonada, da Provincia do Para.

[...].

Das oito escolas, que se havião creado para a instrucção primaria aqui achão-se apenas com Professores as das Villas de Maues e Ega, e com Professora a do sexo feminino nesta Capital, por que o de meninos aqui, com moléstia grave, faleceu, e os dos outros lugares, sem a menor ceremonia, abandonarão as cadeiras.

Vou prover pessoas com habilitações precisas para reger, sob minhas direcções, e de um Director circunspecto que hade haver nesta Capital, uma escola de ensino primário normal, onde se habilitem os Professores para os outros lugares, em ordem a que em todos seja a instrucção primaria, como entendo que deve ser, acompanhada da educação, e com as noções indispensaveis a preparar se o entendimento para as sciencias e tambem para as artes, a que as classes, menos abastadas da população, se aplicaõ, infundindo-se assim á todos, nos primeiros annos, o caracter e o espirito uniforme, e certa aptidão para que possão sahir do abandono em que se tem jazido, e em que parecem estar aqui, em vegetação inerte, todas as obras primorosas da natureza. (AMAZONAS, 1852, p. 37-39).<sup>26</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Foi o então Presidente João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha que elaborou o primeiro Regulamento da Instrução Primária da Província do Amazonas (Regulamento nº. 1, de 8 de março de 1852), embora o mesmo não tenha entrado em vigência por falta de recursos.

Embora dêem conta do estado geral da educação ou da instrução pública na Província do Amazonas, são poucos os Relatórios dos Presidentes da Província que fazem referências à existência ou mesmo à organização de bibliotecas nas escolas nesse período. A ocorrência de informações sobre essa particularidade nos Regulamentos da Instrução Pública da Província e nos Regimentos Internos das Escolas também é pequena. Realidade perfeitamente ajustada à sua época, uma vez que até a existência de escolas na Província era problemática.

A primeira informação sobre a existência de uma biblioteca escolar na Província do Amazonas aparece registrada no Relatório com que o Dr. Domingos Jacy Monteiro, que a presidiu de 26 de julho de 1876 a 26 de maio de 1877, entregou a administração da Província ao seu sucessor, o Presidente Dr. Agesiláo Pereira da Silva, em 26 de maio de 1877. Além de destacar o despreparo dos professores, registra o estado de abandono da biblioteca do Lyceu:

Effectivamente bem poucos são os professores que nesta provincia dispõe de algumas habilitações. E isso não é o peior, porque essas mesmas poucas habilitações, havendo zelo e dedicação para transmittil-as, já trariam um beneficio não pequeno; mas é justamente o zelo, é justamente a dedicação que falta. [...].

A bibliotheca do lyceu achava-se em lamentável estado. Consta-me que diversos livros tinham d'alli desaparecido. Ultimamente alguns trabalhos se tem feito para melhoral-a; mas há muito ainda que fazer. (AMAZONAS, 1878, p. 45-49).

A segunda informação que deu conta da existência de biblioteca escolar na Província do Amazonas foi registrada na fala com que o então Presidente da Província do Amazonas, Dr. Sátiro de Oliveira Dias, que a exerceu no período de 26 de junho de 1880 a 16 de maio de 1881, abriu a 2ª. Sessão da 15ª. Legislatura da Assembléia Provincial, em 4 de abril de 1881. Observe-se que mais uma vez a biblioteca do Lyceu foi a citada:

É assim que, de accordo com o § 7º do art. 5º. Da lei nº. 475 de 21 de maio do anno passado, auctorisei a compra ainda não realisada de 150 exemplares da Grammatica ingleza do Dr. Antonio Franco da Costa Meirelles, de 400 ditos do compendio de Geographia do Dr. Jeronymo Sodré, e de 1000 ditos da Grammatica portugueza elementar do Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro; e nomeei em data de 7 de Fevereiro do corrente anno uma commissão composta dos Drs. Candido E. Pereira Lobo, Aprigio M. de Menezes, Joaquim Leovigildo de Souza Coelho, Adriano X. de Oliveira Pimentel, Pedro Regalado E. Baptista e cidadãos Francisco J. Ferreira de Carvalho e Henrique Barboza de Amorim, para encarregar-se da compra de mobílias apropriadas ás aulas do Lyceu e escolas da provincia, e da acquisição de livros para a bibliotheca d'aquelle estabelecimento. (AMAZONAS, 1881, p. 4).

Já a terceira informação que sugere a existência de bibliotecas nas escolas públicas da Província do Amazonas está registrada no Regulamento nº 42, de 14 de dezembro de 1881, que reformou a instrução pública na Província. Trata-se da previsão da organização de duas bibliotecas, uma no Lyceu e outra na Escola Normal<sup>27</sup>, conforme disposto no seu Art. 265: "Haverá no Lyceu uma Bibliotheca e outra na Escola Normal, que serão franqueadas á todas as pessoas, decentemente vestidas". (AMAZONAS, 1881, p. 64).

De acordo com o Relatório que o Presidente da Província do Amazonas, José Lustosa da Cunha Paranaguá, que a presidiu no período de 17 de março de 1882 a 16 de fevereiro de 1884, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial em 25 de março de 1883, a reforma expressada nesse regulamento foi baseada no Regulamento da Instrução Pública da Província de Pernambuco. Para justificar sua opção, argumentava ele: "A meu ver são os melhores que possuimos, pelo que não duvidei incluir no projeto muitos e muitos artigos transcriptos dos mencionados regulamentos". (AMAZONAS, 1883, p. 33).

Cabe registrar, contudo, que essa previsão de existência de bibliotecas que se acha incluída no Regulamento supramencionado não consta no Regimento Interno das Escolas que o mesmo deveria orientar, fato que deixa dúvida quanto à sua aplicabilidade. Ao que parece, neste aspecto, o Regulamento ficou sem função, pois no Regimento destinado às escolas não constaram informações que orientassem como as bibliotecas deveriam ser organizadas.

### 2.3.3 Educação na Amazônia do período republicano

Com a Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, as normas orientadoras das políticas públicas de educação foram sendo gradualmente nacionalizadas, embora os Estados tenham mantido a autonomia para legislar sobre o assunto, desde que não ferissem as diretrizes nacionais. Realidade que dispensa uma análise mais aprofundada sobre os programas de ensino implantados no Estado do Amazonas, sobretudo, a partir da década de vinte do século vinte, pois eles, na parte relativa à biblioteca escolar, não contrariam as diretrizes nacionais ou a falta delas.

De acordo com os registros feitos por Costa (1973) em A educação nas Constituintes e na primeira reforma republicana do ensino no Amazonas (1891-1892), no início da

\_

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> De acordo com a "Exposição com que o Ex-Presidente [da Província] do Amazonas, Exmo. Sr. Dr. Alarico José Furtado, passou a administração da província ao 2°. Vice-Presidente Exmo. Sr. Dr. Romualdo de Sousa Paes de Andrade, Em 7 de Março de 1882", a Escola Normal da Província do Amazonas só foi criada em 6 de março de 1882.

década de noventa do século dezenove, no Estado do Amazonas havia uma defasagem educacional gigantesca: de uma população de 147.915 habitantes, 123.972 (84%) eram analfabetos. Em Manaus o quadro era igual, embora a defasagem fosse menor: sua população era constituída de 38.720 habitantes, dos quais 30.901 (80%) eram analfabetos. Situação desfavorável, mas ajustada à estrutura escolar da época:

[...] a rede escolar do Amazonas contava com um número inexpressivo de escolas particulares e 106 escolas públicas, atendendo a 2.535 alunos. A capital possuía 21 escolas públicas, com 908 matrículas, e dentre estas, apenas 7 com o ensino para ambos os sexos. No interior do Estado, 85 escolas e uma matrícula de 1.627 alunos. (COSTA, 1973, p. 54).

De acordo com Braga (1989, p. 87), nessa época até os serviços da Biblioteca Pública do Estado, criada pela Lei 582, de 27 de maio de 1882, mas só instalada em 25 de março de 1883, para "[...] cooperar para o progresso da Instrução Pública do Estado", eram prestados à sociedade amazonense de forma descontínua.

Para ampliar os danos dessa defasagem, a educação praticada no Estado do Amazonas nesse começo do período republicano mantinha a mesma natureza dualista/excludente dos períodos anteriores, reproduzindo a estrutura sociocultural e econômica da época, ou seja:

Um tipo de organização humanista, condizente com a tendência de estrutura educacional do País, era oferecido a um pequeno segmento social de maior poder econômico, e outro tipo de educação às classes populares, implícita no tipo de escola e respectivo conteúdo curricular, a exemplo da escola Instituto Benjamin Constant, em Manaus, que funcionava com o ensino primário de prendas domésticas e trabalhos manuais, destinado a órfãos sem condições econômicas. (COSTA, 1973, p. 52).

A autora não faz referência à existência de bibliotecas nas escolas públicas estaduais dessa época, embora o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado, promulgado pelo Decreto nº 10, de 19 de novembro de 1892, e o Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado dele derivado, aprovado pelo Decreto nº 13, de 31 de dezembro de 1892, projetassem a organização desse serviço. Postura que dava continuidade à previsão iniciada em 1881. Com relação a esse Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado, o texto do seu Art. 193 é bastante explícito quanto a essas determinações. Dizia ele:

Cada escola primaria, terá além da sala de classes e outras dependências, sua bibliotheca especial, um pequeno muzeo escolar, provido de collecções

mineralógicas, modelos, estampas, etc., e de tudo que for indispensável para o ensino concreto. (AMAZONAS, 1892, p. 55-56).

Não resta a menor dúvida que esse Regulamento projetava a instalação de bibliotecas nas escolas públicas estaduais, só não há clareza sobre os serviços que essas bibliotecas iriam realizar, ou realizavam, e quais as suas responsabilidades junto ao ensino praticado nessas escolas. As informações extraídas nesse documento e no regimento interno das escolas dele decorrente sugerem que as bibliotecas não passavam de uma ou duas estantes, quanto muito, com alguns poucos livros.

A considerar-se só o que dispunha os seus Arts. 60 e 187, cujos conteúdos revelam a adoção de um método de ensino que descartava o uso de livros como recurso pedagógico, fica-se com a impressão de que essa biblioteca era um espaço estranho dentro do universo pedagógico das escolas, ainda que fisicamente fizesse parte delas. Como se observará pelos textos destacados abaixo, os seus conteúdos não permitem outra interpretação:

Art. 60 – Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com programmas minuciosamente específicos. (AMAZONAS, 1892, p. 31).

[...].

Art. 187 – O livro é apenas um guia, ao mestre cabe explical-o, desenvolvel-o, animando o ensino e provocando a intelligencia, a iniciativa e o desenvolvimento da individualidade do alumno. (AMAZONAS, 1892, p. 55).

Essas mesmas determinações também constavam dos dispositivos do Decreto nº 13, de 31 de dezembro de 1892, que estabeleceu o Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado. Além de repassar orientações específicas sobre como os catálogos da biblioteca e do museu escolar deveriam ser organizados, esse documento reitera as determinações quanto ao método de ensino a ser adotado e esclarece que a biblioteca seria só uma estante para guarda de livros. É isso que sugerem os dispositivos abaixo destacados:

Art. 31 — Haverá na porta de cada escola uma taboleta com as armas da republica indicando o sexo para que é destinada a escola.

O material das escolas comprenhenderá.

[...].

Um armário para a bibliotheca e museu.

[...].

Art. 36 – Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com programmas minuciosamente especificado. (AMAZONAS, 1892, p. 12-13 e 19).

Mas foi na gestão do governador do Estado do Amazonas, Fileto Pires Ferreira (1896-1898), que a criação da biblioteca escolar deixou de ser uma obrigatoriedade no

Estado, por força do Decreto nº 191, de 9 de setembro de 1897, que reformou a educação primária ao dar "[...] nova organisação á instrucção primaria do Estado". Ainda que os seus dispositivos não se referissem diretamente à biblioteca escolar, o Decreto revogava as decisões em contrário. Decisão que foi confirmada pelo texto do Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto 217, de 8 de janeiro de 1898, já que também não se referia à biblioteca escolar.

Em 1900, durante a gestão do governador Silvério José Nery (1900-1904), por força do Decreto nº 448, de 25 de setembro de 1900, o regulamento da instrução pública do Estado do Amazonas passou por nova reforma, mas nenhum dos seus dispositivos fazia referência à biblioteca escolar. Essa prática foi reproduzida nos demais regulamentos que reformaram a instrução pública no Estado do Amazonas, elaborados na gestão desse governador, e nos dispositivos dos regimentos internos das escolas deles decorrentes. Fatos sugestivos de que essa contumaz opção de privar as escolas públicas dos serviços da biblioteca deixara de ser uma política de governo para se transformar em uma política de Estado, a partir da gestão do governador Fileto Pires Ferreira.

Com isso, o livro continuava sem ter uma função pedagógica no método de ensino adotado, ou na falta deste. Pelo menos, é isso que se conclui das orientações dispostas no Art. 5º do "Regimento Interno das Escolas Públicas Primarias", datado de 7 de janeiro de 1901:

No ensino das matérias será sempre empregado o methodo intuitivo. O livro, na 1ª., 2ª., e 3ª. classes só servirá nos casos em que absolutamente não poder ser dispensado, e apenas servirá de auxiliar. (AMAZONAS, 1901, p. 10).

Embora redigidas de forma diferente, essas mesmas orientações são replicadas no Art. 5º do "Regulamento das Escolas Primarias do Estado", de 22 de dezembro de 1904. Essa aversão aos livros, ou aos esclarecimentos que os seus conteúdos podiam proporcionar aos alunos, parece evidente no texto abaixo destacado:

Nas escolas do 1º. grão, bem como nas do 2º., os alumnos não devem possuir sinão os livros de leitura, cadernos, modelos para escripta, desenho trabalhos manuaes, estampas, mappas apropriados, quadros ou exercícios de arithmetica, etc. O ensino será todo ministrado pelo professor, pela forma especificada nos respectivos programmas.

Nas escolas de 3º. grão é permitida aos alumnos a posse de livros das diversas matérias do ensino, comtanto que não passem de simples auxiliares do professor. (AMAZONAS, 1904, p. 84-85).

O último documento recuperado que permite inferir sobre a falta de regulamentação da biblioteca escolar nas escolas públicas amazonenses foi o "Regimento Geral da Instrucção Publica", instituído pela Lei nº 984, de 14 de setembro de 1918, alterada pelos Decretos nº. 105, de 19 de novembro de 1925, e nº 3, de 18 de janeiro de 1926, que também não fazem a menor referência a essa biblioteca.

No plano nacional, as Constituições brasileiras (de 1924 a 1988), as LDBEN de 1961 e 1996 e a legislação dela decorrente, especialmente os PCN (1997), o PNE (2001/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação fundamental (2010), não regulamentam a presença da biblioteca escolar nas escolas públicas do país. Essa situação só foi parcialmente alterada com a sanção da Lei nº. 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispôs sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, parcialidade já esclarecida neste mesmo Capítulo.

No Estado do Amazonas os dispositivos legais que tornavam obrigatória a criação de bibliotecas nas escolas públicas estaduais foram revogados ainda em 1897 e essa decisão não foi alterada nos regulamentos da educação pública amazonense e manauara que se sucederam a partir de então. Os dados e informações apresentados no Capítulo IV deste estudo e o Plano Estadual da Educação do Amazonas de 2008 (AMAZONAS, 2008) confirmam esse padrão procedimental.

Ocorrências que justificam não se continuar tratando da biblioteca escolar nas escolas públicas municipais de Manaus a partir da década de vinte do período republicano brasileiro, porquanto a partir desse período a literatura da área, as pesquisas nacionais e a documentação local pesquisada já demonstraram a absoluta falta de regulamentação sobre a sua organização e o seu funcionamento, bem como a precarização das bibliotecas escolares existentes.

Estes aspectos serão retomados no próximo Capítulo, quando se refletirá acerca dos conteúdos que levaram à alteração da filosofia de existência e atuação da biblioteca pública norte-americana, responsabilizando-a pela difusão da cultura aos indivíduos e à sociedade e a fez atuar na complementação do trabalho pedagógico realizado nas escolas, sobretudo junto às classes populares. Aportes teóricos que serviram de base para a conceituação da biblioteca escolar como serviço pedagógico e prática sociocultural voltada à produção de bens culturais, especialmente os simbólicos.

# CAPÍTULO III FILOSOFIA E PRÁTICAS SOCIAIS NECESSÁRIAS À BIBLIOTECA ESCOLAR

Este capítulo reflete sobre a filosofia proposta na década de trinta do século vinte pelos pesquisadores da Escola de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade de Chicago (USA) para a biblioteca pública norte-americana, responsabilizando-a pela difusão do conhecimento aos indivíduos e a sociedade. Filosofia que permitiu a reformulação dos serviços das bibliotecas, iniciada pelas públicas, levando-as a complementar o trabalho das escolas, particularmente junto às classes populares. Seu objetivo é apresentar os aportes teóricos que balizaram a conceituação da biblioteca escolar como serviço pedagógico e prática sociocultural destinados à produção de bens culturais, mormente os simbólicos.

## 3.1 Base filosófica da atuação das bibliotecas

A imagem mais conhecida das bibliotecas na sociedade brasileira é a que as descreve como práticas apegadas às técnicas de tratamento e organização documental, quase sempre apartadas dos contextos sociopolíticos das instituições e comunidades às quais servem ou destinam os seus serviços. Imagem que ainda hoje é a que mais se aproxima da realidade social concreta da absoluta maioria dessas bibliotecas, sobretudo se o foco se deslocar para as escolas das redes públicas de educação fundamental.

Não obstante a sua negatividade, essa é uma imagem real, social e histórica. Não se pode esquecer que nas idades antiga e medieval as bibliotecas não tinham significado para a população externa às instituições às quais estavam vinculadas, salvo para os matemáticos, filósofos, astrônomos, alquimistas, dramaturgos, teólogos, historiadores, geógrafos e todas as classes de intelectuais. Nessas épocas as bibliotecas geralmente tinham por responsabilidade a guarda e a conservação de pergaminhos, papiros e livros e, em alguns casos, como nos Monastérios, estendiam-se à reprodução de originais, como registrado por Eco (1983) em *O nome da rosa*.

O trecho abaixo destacado, extraído de uma Conferência que este autor proferiu em 1981, em comemoração aos 25 anos da Biblioteca Municipal de Milão, acentua a trajetória dessas responsabilidades:

No início, no tempo de Assurbanipal ou de Polícrates, talvez fosse uma função de recolha, para não deixar dispersos os rolos ou volumes. Mais tarde, creio que a sua função tenha sido de entesourar: eram valiosos, os rolos. Depois, na época beneditina, de transcrever: a biblioteca quase como uma zona de passagem, o livro chega, é transcrito e o original ou a cópia voltam a partir. Penso que em determinada época, talvez já entre Augusto e Constantino, a função de uma biblioteca seria também a de fazer com que as pessoas lessem e, portanto, mais ou menos, de respeitar as deliberações da Unesco que pude encontrar no volume que chegou hoje às minhas mãos, e onde se diz que uma das finalidades da biblioteca consiste em permitir que o público leia os livros. Mas depois creio que nasceram bibliotecas cuja função era de não deixar ler, de esconder, de ocultar o livro. É claro que essas bibliotecas também eram feitas para permitir que se encontrasse. Surpreende-nos sempre a habilidade dos humanistas do século XV em encontrarem manuscritos perdidos. Onde é que os encontram? Encontram-nos na biblioteca. Em bibliotecas que em parte serviam para esconder, mas que também serviam para se achar. (ECO, 1994, p. 8-9).

É compreensível que essas bibliotecas não fizessem sentido para os indivíduos não pertencentes às instituições onde elas atuavam, pois, nessa época, salvo os religiosos, poucos dominavam o grego e o latim e a maioria dos documentos que constituía os seus acervos era escrita nesses idiomas. E mesmo que algum deles tivesse essa capacidade, não teria acesso a elas, pois as bibliotecas não eram abertas ao público externo. Mas, quebrada a barreira social do idioma e da restrição de acesso, a única motivação que poderia justificar a continuidade desse distanciamento seria a afirmação dos projetos de poder das classes dominantes.

Acerca dessa limitação técnica e política relacionada à restrição de acesso público às bibliotecas, esclarece Mueller (1984, p. 9):

Os serviços aos usuários oferecidos por bibliotecas começaram a ser organizados de maneira sistemática a partir da emergência das bibliotecas públicas (séc. XIX) elas próprias resultantes das transformações sociais que ocorreram com o desenvolvimento da indústria e a crescente urbanização dos séculos XVII e XIX. (MUELLER, 1984, p. 9).

Assim como ocorre com a cultura e a educação, a organização da biblioteca também não é nem jamais foi independente e autônoma, condição estrutural reveladora de que as suas estruturas, responsabilidades e a forma de atuar igualmente não são nem foram definidas pelos bibliotecários ou quaisquer outros profissionais que exerçam a sua direção hoje ou a tenha exercido no passado. Esses aspectos desautorizam a afirmação de que o apego ao tecnicismo e a resistência às mudanças que a atuação da biblioteca demonstra seja coisa de bibliotecário.

Como as realidades sociais são sempre históricas e a cultura é uma prática social biográfica e não biológica (MARX; ENGELS, 2002), parece mais sensato acreditar que

essas condutas tenham tido uma motivação política, possivelmente a partir do momento em as suas estruturas e serviços foram estendidos aos segmentos populares, as quais foram reforçadas continuamente por meio das práticas pouco reflexivas. A trajetória da biblioteca pública fornece os elementos que sustentam esta compreensão.

Na Inglaterra, onde prevalecia a visão utilitarista, era esperado que "[...] as bibliotecas contribuíssem de maneira significativa para a ordem social e o progresso nacional", sendo usadas mais como um "[...] instrumento para manter a ordem pública" (MUELLER, 1984, p. 9); já nos Estados Unidos a defesa e a promoção da biblioteca pública foram associadas à "[...] fé na educação como base fundamental para a democracia". (MUELLER, 1984, p. 10).

A despeito das diferenças de base filosófica evidenciadas nas concepções inglesa e americana de biblioteca pública, destacadas acima, as expectativas sobre a sua atuação nesses países projetavam usá-la como instrumento de controle social, embora esse viés ideológico fosse mais explícito na Inglaterra. Não obstante essa diferença, a promoção da biblioteca pública nessas sociedades projetava estender a educação às classes populares com o fim de que ela complementasse a função da escola, desde que não colocasse em risco as estruturas sociais vigentes e o modo de produção capitalista.

As mudanças que foram introduzidas à forma tradicional de existência e atuação das bibliotecas públicas nas últimas décadas do século dezenove e primeiros anos do século vinte, aliadas aos novos objetivos que lhes foram dados, além de retirarem delas aquela aura de erudição que possuíam, precipitaram o surgimento de novas técnicas de tratamento e de organização documental. Esse iniciou nos Estados Unidos e depois se espraiou pelos países do mundo, fato que concorreu para algumas mudanças de ordem técnica que não foram bem aceitas pela própria área profissional, como atesta o texto destacado abaixo:

Esta biblioteconomia menos nobre, mais pragmática, que se espalhava com rapidez, despertou muito ressentimento em alguns bibliotecários, que sentiam nela um abandono da atenção e respeito pelo conteúdo dos livros em favor das técnicas de organização. (MUELLER, 1984, p. 17).

Adorno (1973) também se preocupou com os rumos dessas mudanças. Em *Notas de literatura*, no capítulo *Caprichos bibliográficos*, ele argumenta que o livro, ao perder o status que tinha como bem cultural, dirigido ao prazer intelectual particular, acabou reduzido a bem de consumo, como qualquer outra mercadoria. Esse processo integra o conjunto de reflexões que Adorno; Horkheimer (2006) realizaram sobre o tema da indústria

cultural, expressão cunhada na década de 1940 para explicar a integração dos processos de produção, difusão e consumo de bens culturais à ideologia do sistema capitalista, promovida com o propósito de controlar a consciência das pessoas e neutralizar o exercício crítico.

Nessa época, em decorrência de ter adquirido o status de mercadoria, os artefatos da cultura passaram a ser produzidos em escala industrial, mediante um sistema que centralizava os processos de produção, difusão e consumo de bens culturais. Prática que acabou também promoveu a anexação das atividades da cultura ao grupo dos mecanismos de reprodução material da sociedade, pela força dos valores culturais hegemônicos comprometidos com o sistema capitalista.

De um lado, tinha-se uma produção quase artesanal personalizada, identificadas por relações de produção mais humanizadas entre os produtores do conhecimento (os autores) e os responsáveis pela sua transformação em formato comercial (os editores), orientadas pelas características intelectuais dos documentos (o conteúdo dos livros); de outro, uma produção industrial impessoal, marcada por relações de produção mecânicas, que passou a preocuparse mais com as características físicas dos documentos (a aparência externa dos livros) dando a estes uma linguagem visual atrativa, independente dos seus conteúdos. O texto destacado a seguir evidencia essa inversão de valores:

Durante a visita a uma feira de livros fui tomado de uma estranha angústia. Quando procurei compreender o que ela me queria anunciar, percebi que os livros não têm mais a aparência de livros. A adaptação ao que se consideram, com ou sem razão, as necessidades dos consumidores, transformou a sua fisionomia. As encadernações tornaram-se, intencionalmente, propaganda para o livro. Aquela dignidade do contido em si, duradouro, hermético, que capta o leitor dentro de si, fechando sobre ele a tampa como as capas dos livros sobre o texto – isto está afastado como arcaico. O livro insinua-se ao leitor; não surge mais como algo existente por si, e sim por outra coisa, e justamente por isso o leitor se sente privado do melhor. (ADORNO, 1973, p. 17).

As preocupações com a elaboração de outra filosofia que desse um novo sentido e significado à existência e à atuação das bibliotecas, e ao aspecto técnico que até então lhes dirigiam, só tiveram início a partir de 1927, nos Estados Unidos, com os primeiros estudos que foram desenvolvidos pela Escola de Pós-graduação em Biblioteconomia da Universidade de Chicago.

A primeira iniciativa nessa direção coube a Pierce Butler, pesquisador americano que em *An introduction to library science* (1933) defendeu que a Biblioteconomia era uma ciência social e a biblioteca uma agência social essencial para a organização da sociedade. De acordo com os seus argumentos, a sociedade, e não o indivíduo, deveria ser o foco

principal da atuação da biblioteca e do bibliotecário. Butler (1963) acreditava que o conhecimento só ganha significado quando, depois de adquirido, é reelaborado e retorna para a sociedade em forma de bem cultural.

Outro pesquisador dessa mesma Escola que também contribuiu com esse projeto foi o americano Löwell Martin. Em *The american public library as a social instituition*, publicada inicialmente em 1937, Martin (1975) defendeu a ideia de que a biblioteca era também uma instituição social que contribuía, ao mesmo tempo, para a socialização do indivíduo e para a sua individualização, por meio da transmissão da herança cultural da humanidade presente em seu acervo e da internalização dos valores culturais correspondentes. Processo que pode capacitá-lo para avaliar as tendências do seu ambiente externo, elevar a sua qualidade de vida e fornecer os meios para a sua ascensão social.

José Ortega y Gasset, filósofo e pesquisador espanhol, mesmo sem pertencer ao grupo à Escola de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade de Chicago/USA, também contribuiu para que a biblioteca pública, sobretudo a espanhola, assumisse uma postura mais democrática e cultural. Sua visão sobre as responsabilidades do bibliotecário e das bibliotecas estava em consonância com as ideias defendidas nessa Escola. O conteúdo da conferência que proferiu na abertura do 2º. Congresso Mundial de Bibliotecas e Bibliografia, realizado em Madri, em 1935, atesta isso.

Para Ortega y Gasset (2006) o que dá sentido e significado à existência e à atuação da biblioteca pública é o uso que a sociedade faz dos livros (hoje, modernamente, se diria da informação). Atuação que pode alterar, acompanhando as transformações socioculturais e políticas e os avanços da ciência e das tecnologias. Implica considerar que a relevância da biblioteca está atrelada às necessidades coletivas da sociedade, como o trecho destacado abaixo sugere:

Tudo isso nos mostra que, para determinar a missão do bibliotecário, é preciso partir não do homem que a exerce, de seus gostos, curiosidades ou conveniências, tampouco de um ideal abstrato que pretendesse definir de uma vez por todas o que é uma biblioteca, mas da necessidade social a que serve [...]. É esta necessidade, como tudo que é propriamente humano, não consistem em uma magnitude fixa, mas é, essencialmente, variável, migratória, evolutiva; em suma, histórica. (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 16).

O uso político das bibliotecas públicas inglesas durante o período da Revolução Industrial (a partir de 1760) e após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fez com que alguns bibliotecários temessem que, dirigida para outras metas que não a preservação e a promoção da cultura, "[...] as bibliotecas pudessem ser usadas para a massificação das

pessoas, impedindo-as de terem suas ideias próprias, o que, como a guerra demonstrara, poderia acontecer facilmente". (MUELLER, 1984, p. 25).

Um desses bibliotecários foi Raymond Irwin, que no artigo *The library service in the welfare state*, publicado pela primeira vez em 1950, em Londres, registrou a sua preocupação com a responsabilidade social que poderia vir a ser atribuída às bibliotecas numa sociedade democrática, sobretudo às bibliotecas públicas, para que pudesse evitar o seu aparelhamento político. O texto destacado abaixo evidência a atualidade das suas preocupações:

As bibliotecas, elas próprias, devem ser instituições independentes, livres de qualquer pressão, seja política ou religiosa. Em segundo lugar, o serviço não deve (com a óbvia exceção das grandes bibliotecas nacionais) ser administrado diretamente pelo Estado. (IRWIN, 1978, p. 24).

Mas foi a pesquisadora inglesa Margareth Egan que ofereceu os argumentos que faltavam para que as bibliotecas pudessem ser qualificadas como instituição e prática social em movimento, ao publicar em Londres, em 1955, o artigo *The library and social structure*. De acordo com Mueller (1984, p. 28), sua concepção enxergava a "[...] biblioteca como uma instituição social em evolução, influenciada e influenciando a estrutura social que a circunda, refletindo e contribuindo para o desenvolvimento social", por isso argumentava que "[...] o desenvolvimento social e o desenvolvimento da biblioteca estão estreitamente relacionados". Isso explica porque, para ela, a biblioteca era uma agência social essencialmente dirigida para "[...] a organização do conhecimento, a difusão dos produtos culturais e a administração do fluxo do conhecimento registrado".

Orientada pelas suas convições, a pesquisadora recomendava aos bibliotecários que dedicassem especial atenção às mudanças estruturais ocorridas nas sociedades nas quais estavam inseridos decorrentes do desenvolvimento social e político, já que estas poderiam acarretar mudanças correspondentes aos seus campos sociais de atuação.

Para Mueller (1984) as projeções de Egan (1978) não só foram confirmadas como se reproduzem cotidianamente na sociedade contemporânea: primeiro, a responsabilidade das bibliotecas públicas estavam vinculadas à educação da população em geral; em seguida, foram-lhes acrescidas a promoção das atividades da cultura e do lazer e as responsabilidades relacionadas às informações ditas utilitárias, vinculadas ao viver imediato das comunidades. E hoje é visível a necessidade da recorrência aos meios e processos da escrita e da produção

da cultura digital, embora muitas bibliotecas públicas e de outras tipologias convivam com ela apenas como fetiche e recurso de propaganda.

A mesma autora afirma em sua revisão que com a chegada da década de sessenta do século vinte a biblioteca pública, sobretudo a americana, foi pressionada para, sem se afastar da questão técnica relacionada ao tratamento dos documentos dos seus acervos, aproximarse das classes populares menos favorecidas econômica e socialmente. Para tanto, foi proposta a reconfiguração das suas estruturas de atuação para permitir a incorporação de atividades até então exclusivas da área da educação ao seu cardápio de serviço, algumas das quais aparecem destacadas no texto abaixo:

[...] serviços aos carentes, recrutamento das minorias, tomada de posição em questões sociais e políticas, cooperação com outras agências, reordenação de prioridades, defesa atuante na liberdade intelectual e de seus praticantes, reestruturação das bibliotecas pouco usadas, rejeição de toda limitação no acesso à bibliotecas. (MUELLER, 1984, p. 312).

Movimento social que não atingiu os objetivos desejados, pois nem a reconfiguração foi operada segundo os termos pensados, nem os serviços propostos foram sistematicamente incorporados à integralidade das bibliotecas públicas. Segundo o entendimento dessa autora, devido ao exagerado apego dos bibliotecários ou daqueles que as dirigiam às técnicas e às suas resistências às mudanças.

O pesquisador americano Jesse H. Shera parece seguir os passos de Margareth Egan quando propôs a vinculação da Biblioteconomia a um campo social que ele denominava de Epistemologia Social. Suas ideias, porém, favoreceram muito mais ao surgimento da Ciência da Informação que o desenvolvimento da Biblioteconomia. É isso que se infere das palavras de Mueller (1984), quando ela resume o pensamento desse autor:

[...] a função fundamental das bibliotecas é a preservação da herança cultural da humanidade. Ao bibliotecário cabe maximizar a utilidade dos materiais que coleta, para o benefício da sociedade. O serviço é dirigido ao indivíduo, mas através do serviço individual a biblioteca atinge a sociedade. A epistemologia social se preocuparia com o fluxo de produção, integração e consumo das ideias comunicadas, tentando explicar como a sociedade absorve conhecimento. O novo campo de estudo, interdisciplinar por excelência, se basearia em áreas de conhecimento como sociologia, antropologia, linguística, economia, psicologia e outras afins, mas teria também aplicações práticas, entre as quais a biblioteconomia. (MUELLER, 1984, p. 35). Grifo nosso.

O texto supradestacado deixa evidente que Shera (1972) estava propondo uma prática social infinitamente maior que as práticas então realizadas pela Biblioteconomia, ou

que ela e as bibliotecas públicas conseguem realizar na atualidade, embora estivessem nela incluídas e pudessem utilizar os conhecimentos produzidos nesse novo campo epistêmico.

Para o estudo da biblioteca escolar, entretanto, o que interessa é a concepção que esse autor disseminou sobre a natureza filosófica das bibliotecas, uma vez que, por meio dela, se pode também configurá-la sem muito esforço como serviço e prática social, cuja filosofia de atuação e as condições de estruturação estarão quase sempre vinculadas aos interesses dos grupos políticos dominantes. De acordo com o seu entendimento, foram os seres humanos que coletivamente determinaram o que a biblioteca foi no passado e serão eles também que determinarão o que a biblioteca haverá de ser no futuro. O problemático no pensamento desse autor é a sua crença de que essa construção dar-se-á por meio de consenso e sem conflito.

Apesar da pertinência dessa concepção, diante as forças políticas desiguais envolvidas nesse embate político, não é fácil chegar ao consenso sugerido por esse autor. Infelizmente para o segmento da população brasileira desfavorecida econômica e socialmente, a trajetória das políticas públicas da educação no Brasil, desde o período colonial, sugere que as forças políticas que comandavam e ainda comandam os rumos dessas políticas, onde estão incluídas as políticas públicas da biblioteca escolar, parecem possuir um perfil nada republicano, ou republicano só no discurso e na aparência.

Mas quando alude às responsabilidades das bibliotecas em *Foudations education for librarianship*, Shera (1972), sem nenhum pudor, deixa escapar o sentido conservador do seu pensamento. Embora esse autor entendesse a conservação e a transmissão dos bens culturais simbólicos produzidos pelos homens como elementos nucleares para o estabelecimento das responsabilidades das bibliotecas modernas, ele não admitia o envolvimento político delas com práticas sociais transformadoras. Pelo contrário, defendia que as bibliotecas deviam voltar-se exclusivamente para os seus objetivos.

A considerar-se a dissociação das práticas das bibliotecas existentes nessa época em relação aos seus contextos externos, não é absurdo inferir-se que essa advertência do autor, para que a Biblioteconomia e as bibliotecas se voltassem para os seus objetivos, parece significar a manifestação inequívoca de uma concepção ideologizada da profissão e de suas práticas. Por onde se pode inferir que, para esse autor, os objetivos das bibliotecas estariam relacionados à ideia da neutralidade social e política das técnicas de tratamento e organização dos documentos e informações que fazem parte das coleções dos seus acervos.

J. D. Foskett foi outro pesquisador inglês que se envolveu nas discussões acerca da construção de outra filosofia para justificar a existência e a atuação da biblioteca, para além

das técnicas de tratamento e organização documental. Assim como aconteceu com todos os demais pesquisadores que refletiram sobre esse tema aqui destacados, as suas contribuições também se basearam nas realidades das bibliotecas públicas.

Em Science, humanism and libraries, Foskett (1964) defendia que a biblioteca é parte de uma instituição maior, superior a dela, que atua como matriz da sua existência e atuação e por isso é a destinatária final dos seus serviços. Para ele, a Biblioteconomia e as bibliotecas não deveriam orientar-se só pela técnica de tratamento e organização documental, pois toda técnica ou tecnologia só ganha sentido se voltar-se à satisfação de uma necessidade humana que, no caso da Biblioteconomia e da biblioteca, é a necessidade de informação.

As suas representações como prática social dirigida à organização do conhecimento e à democratização cultural sugere práticas associadas à transformação das realidades sociais concretas e à redução das desigualdades, aspectos que projetam uma participação mais ativa junto aos processos de autonomização dos indivíduos e de da sociedade, a partir da cultura e da educação.

Outro pesquisador inglês que também contribuiu para a elaboração da filosofia da biblioteca pública foi Ronald Benge. Em *Libraries and cultural e change* (1970) ele observa que o seu maior desafio para qualificar a sua atuação está na disponibilidade e acessibilidade da informação aos seus usuários, aspectos que cobram pertinência entre os conteúdos do seu acervo e os perfis socioculturais dos usuários. Para ele, a não observância dessa condição invalida o repasse físico das obras, pois apenas esse ato nada acrescentará a quem as recebe se não falta capacidade para compreensão e interpretação dos seus conteúdos.

Os argumentos apresentados por Benge (1970) destacam os elementos epistêmicos fundantes da existência da Biblioteconomia e das bibliotecas nas sociedades contemporâneas. A primeira porque, como campo social de conhecimento, precisa ser capaz de produzir os conhecimentos teórico-práticos que, juntamente com os conteúdos produzidos sobretudo pelas áreas das ciências sociais e humanas, podem assegurar o funcionamento satisfatório das bibliotecas; e estas, a partir da ação dos profissionais que nelas atuam, precisam organizar os serviços informacionais destinados à formação cultural ampla dos seus usuários. Ao refletir sobre esses argumentos, Mueller (1984, p. 49-50) reforça ainda mais essa compreensão:

[...] a instituição biblioteca não é uma entidade independente, capaz de declarar quais e como serão oferecidos seus serviços, ou quais serão os seus objetivos. Depende inteiramente de uma série de circunstâncias e está sujeita a pressões

existentes no ambiente onde atua, muitas das quais conflitantes. Mesmo a visão daqueles que enfatizaram o indivíduo como mais importante de que o grupo foi provocada por circunstâncias e pressões do ambiente. O fato de que a biblioteca seja condicionada pelo contexto, no entanto, não significa que deva assumir uma atitude passiva, respondendo mas não propondo. Ao contrário, pode e deve ser inovadora em suas ações. Mas seja qual for o papel escolhido e seja qual for a maneira de desempenhá-lo, este papel deve se encaixar nos limites impostos pelo seu conteúdo social, cultural, moral, econômico, político, tecnológico. As funções básicas de seus serviços têm permanecido e permanecerão as mesmas, isto é, a preservação, organização e difusão do conhecimento ou informação. O que tem mudado e continuará a mudar são as formas de desempenho e o uso que é feito de suas atividades.

Essas reflexões sobre os estudos que propuseram outra filosofia para justificar a existência da biblioteca pública inglesa e norte-americana e orientar a sua atuação na sociedade evidenciam que a continuidade das técnicas de tratamento e organização de documentos como a principal dimensão das práticas das bibliotecas até os dias atuais não se deve ao apego às técnicas e resistência às mudanças como alguns pesquisadores concluíram, inclusive Mueller (1984).

O protagonismo continuado das técnicas sugere a existência de outra motivação mais complexa, da qual esses sentimentos podem ser apenas consequências. O modo de produção e as relações capitalistas, por exemplo, estão eivados de conteúdos e processos culturais conflituosos que podem explicar de modo mais convincente essa ocorrência. É razoável, pois, inferir que a admissão das possibilidades emancipatórias de uma agência social como a biblioteca de Egan (1978), por parte das classes hegemônicas, poderia ter dificultado a construção de um relacionamento harmonioso entre as bibliotecas públicas e as sociedades capitalistas dessa época e das que as sucederam.

Em seu artigo de revisão, Mueller (1984) afirma que, apesar das diferenças existentes entre as atuações das bibliotecas públicas inglesas e americanas entre as décadas de trinta a cinquenta do século vinte, as expectativas tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos era utilizá-las como instrumentos de controle social, embora nestes últimos essa ideologização fosse dissimulada pelo discurso bem articulado das liberdades individuais do ideário liberal. Mas nesses países a ideia básica era liberar essas bibliotecas para que elas complementassem o trabalho educativo da escola, desde que não colocassem em risco as estruturas sociais vigentes à época. O texto destacado abaixo evidencia isso:

Esses dois autores exemplificam as expectativas dominantes no final do século passado, acerca da biblioteca pública. A ela era atribuído um papel social bem definido, o de educar as classes mais baixas, mas preservando os valores sociais vigentes. Esperava-se que os recursos investidos nas bibliotecas públicas dessem

dividendos em termos de ganhos sociais, e, para tanto, seus serviços deveriam ser orientados. (MUELLER, 1984, p. 13).

Não faz sentido, pois, continuar reproduzindo o discurso simplista de que as causas de as bibliotecas não terem incorporado às suas responsabilidades os conteúdos socioculturais e políticos que lhes foram propostas no século passado são o apego às técnicas e as resistências às mudanças por parte dos bibliotecários. Até porque essas características são consequências da ideologização a que as bibliotecas foram submetidas desde o momento em que passaram a ser abertas ao público e a assumirem uma função complementar junto ao processo educativo formal.

Implica considerar que o triunfo da razão instrumental técnica no campo social de atuação das bibliotecas, especialmente as instaladas nas instituições de ensino, também está relacionado às influências exercidas pelos valores culturais associados ao modo de produção e às relações de produção capitalista sobre as estruturas da sociedade. Mesmo porque as bibliotecas também integram os aparelhos de hegemonia (GRAMSCI, 1989), especialmente a biblioteca escolar, cujo campo social de atuação é a escola.

Esse aspecto é essencial para esclarecer porque a organização da biblioteca escolar, como regra, avança nos aspectos técnicos e não consegue alcançar igual desempenho quando a questão projeta a organização de serviços socioculturais dirigidos à democratização da cultura, a formação cultural crítica consequente e à emancipação social e política da sua comunidade escolar. Particularidade que não é casual nem se processa por ações espontâneas, mas é integralmente influenciada histórica e socialmente pelos valores culturais que estão associados ao modo e às relações de produção capitalistas. Realidade que permite classificar essas ações como práticas reforçadoras das desigualdades, especialmente porque, na absoluta maioria das vezes, esse avanço técnico não tem impacto positivo sobre as finalidades das bibliotecas.

Esses aspectos reforçam o entendimento de Egan (1978), porquanto confirmam que as bibliotecas públicas são instituições sociais organizadas pelos homens para atender aos seus projetos e interesses e que podem atuar tanto como aparelho de hegemonia, quanto de contra-hegemonia. Por isso as suas existências e atuações dependem dos projetos políticos e sociais aos quais estão vinculadas e para os quais são estruturadas, e também por isso influenciam e são influenciadas pela estrutura social que está no seu entorno, refletindo e contribuindo para o desenvolvimento social e seu processo civilizatório.

Quando aplicados à biblioteca escolar, esses conteúdos possibilitam concebê-la como serviço pedagógico e prática social em movimento, cuja unicidade comporta três projetos complementares, interdependentes e inseparáveis: um técnico, um político e um social. Visão que também se sustenta na defesa feita por Gramsci (1989) em favor da escola única como instituição de ensino orientada para a vida e o mundo do trabalho. Por isso deveria orientar-se pelos princípios da indissociabilidade entre as culturas e da inseparabilidade dos alunos por classe social, com vistas a promover uma formação cultural indiferenciada que assegurasse a todos a competência fundamental de pensar e de agir por si mesmo.

Une-se a esta concepção o pensamento teórico crítico de compreensão e explicação da sociedade moderna industrial de Max Horkheimer, Theodor Adorno e outros intelectuais da teoria crítica, contrários à forma parcial como o positivismo produz conhecimento e explica o comportamento social. Isto porque o seu método não esclarece as causas das desigualdades sociais, econômicas e políticas apenas tenta justificá-las, naturalizando-as.

Independentemente do sentido político dos bens culturais simbólicos produzidos, se conservador ou crítico, não se pode deixar de considerar que tanto as atividades pedagógicas das escolas quanto os serviços das bibliotecas nelas inseridas participam e contribuem com as suas produções, direta ou indiretamente. Resta saber se as suas condições infraestruturais irão lhes favorecer contribuir com a formação ou a semiformação cultural, ou com a emancipação ou a barbárie.

## 3.2 Fundamentos para a representação da biblioteca escolar

Apesar da proximidade em termos de filosofia e campo de atuação, biblioteca pública e biblioteca escolar diferem entre si quanto às suas estruturas, objetivo, público alvo, serviços e acervo.

A biblioteca pública constitui-se como uma instituição social porque, além de possuir uma estrutura física monolítica apartada do espaço físico do seu ente jurídico criador, goza de autonomia técnica e política e objetiva atender as necessidades de informação dos membros da sociedade onde está inserida, sem distinção de idade, origem, etnia, cor, sexo, religião, nacionalidade ou língua. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2000).

Já a biblioteca escolar é um serviço pedagógico e uma prática social em movimento que, por ser dependente administrativa, financeira e fisicamente da instituição de ensino

onde está inserida, tem o seu objetivo associado aos objetivos dessa instituição: contribuir para a execução do seu projeto político-pedagógico e para a formação crítica, democrática e cidadã dos seus alunos. (IFLA/UNESCO, 2000; IFLA/UNESCO, 2000). A ideia de movimento diz respeito à possibilidade de dialeticamente poder contribuir tanto para a reprodução dos mecanismos de dominação e de barbárie, quanto para essa formação cultural emancipatória.

Ainda que não se tenha dados concretos para comprovar que foram as propostas de mudança de filosofia de atuação dirigidas às bibliotecas públicas norte-americanas e inglesas que influenciaram a organização da biblioteca escolar, a revisão realizada por Mueller (1984) e os estudos dos pesquisadores da Escola de Pós-Graduação em Biblioteconomia de Chicago (USA) permitem essa inferência. Mesmo porque os fundamentos e os princípios norteadores das suas atividades estão intimamente associados aos conteúdos culturais e educativos que constituem o ideário da filosofia de atuação das bibliotecas públicas modernas.

O domínio sobre o conceito, a natureza administrativa, a filosofia de atuação e as responsabilidades dessa biblioteca junto aos programas de educação e aos projetos político-pedagógicos das escolas, por parte da comunidade educativa, são condições essenciais para a sua promoção e desenvolvimento nas sociedades.

A parcialidade relacionada aos domínios desses aspectos na sociedade brasileira tem dificultado essas ocorrências. Roca (2012) considera ser extremamente necessária a definição do conceito de biblioteca escolar nas instituições de ensino, que contempla conteúdos sobre a sua filosofia de atuação e suas responsabilidades, para que toda a sua comunidade educativa possa se utilizar desses conhecimentos para qualificar suas atividades. Diz ela:

A biblioteca escolar precisa de ações de apoio contínuo para seu desenvolvimento efetivo nas escolas. Mas também requer uma conceituação clara que sirva como argumento para isso. Tanto as administrações quanto as comissões de professores devem levar em conta os elementos que formam a função educacional da biblioteca escolar para desenvolver as ações pertinentes que possibilitem avançar em seu desenvolvimento. Se não o fazem e se o conceito não fica claro, se sobre o mesmo termo conceituam-se coisas diferentes, será impossível avançar. (ROCA, 2012, p. 4).

Essas ponderações parecem que foram dirigidas aos formuladores e executores das políticas públicas de educação brasileiras, mormente Secretários das Secretarias de Educação e gestores das escolas, já que as suas pertinências com as realidades sociais

concretas das bibliotecas escolares das redes públicas federal, estadual, municipal de educação fundamental do país. É como se elas tivessem sido elaboradas por alguém que conhecesse as condições de funcionamento e as performances dessas bibliotecas, ou as tivesse estudado.

Os resultados de estudos recentes realizados no Brasil para avaliar o desempenho do PNBE (PAIVA; BERENBLUM, 2009) e as condições do funcionamento das bibliotecas das escolas públicas da educação básica (SANTOS, 2002; BRASIL, 2011) revelaram que, além da expressiva maioria dos gestores dessas escolas e dos responsáveis pelas suas bibliotecas (professores readaptados) não terem clareza sobre a sua filosofia de atuação nem sobre as suas responsabilidades, essas escolas ainda mantêm espaços que concorrem com a biblioteca escolar: as salas ou cantinhos da leitura.

Essas dificuldades tendem a aumentar porque a Lei nº. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, não ajudou a esclarecer essa questão. A verdade é que o Congresso Nacional só oficializou a concepção de biblioteca escolar adotada pelo Estado brasileiro desde o primeiro governo Getúlio Vargas (1937-1945): a de *depósito de livros*.<sup>28</sup>

De forma imperativa, a lei é sempre o maior referencial a orientar as práticas sociais nas sociedades democráticas. Mesmo que a aprovação da chamada Lei da Biblioteca pareça um avanço, ou o remédio legal para solucionar os problemas relacionados com a qualidade dos serviços desse tipo de biblioteca, operacionalmente, pode também se transformar numa medida apenas de legalização do retrocesso e do atraso.

Note-se que a primeira legislação essencialmente brasileira sobre a biblioteca escolar foi aprovada ainda no período imperial (Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879), pela qual o governo imperial estava autorizado a instalar bibliotecas nas Escolas Normais ou auxiliar as existentes nessas escolas (BRASIL, 1879), como foi já detalhado no Capítulo II deste estudo.

Analisando-se os textos das duas únicas legislações aprovadas para regulamentar a presença da biblioteca nas instituições de ensino brasileiras (o Decreto nº. 7.247/1879 e a Lei nº. 12.244/2010), observam-se diferenças que apenas parcialmente guardam relação com os seus tempos históricos. Enquanto o Decreto de 1879 projetava a criação de novas bibliotecas ou o auxílio às existentes, a Lei atual define a biblioteca como "[...] uma coleção

.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Concepção assumida pelo INL e pela Comissão Nacional do Livro Didático, respectivamente criados em 1937 e 1938 para promover a cultura e coordenar a produção e a distribuição de livros às bibliotecas brasileiras, especialmente as públicas. Hoje essas ações foram assumidas por outros programas do governo federal: PNLL, PNLD, PNLEM, PNBE e PROLER, embora deste último de forma parcial.

de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (Art. 2°) e indica o padrão para a formação do seu acervo: "[...] um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, [...]". (Parágrafo único do Art. 2°).

Com relação ao Decreto, considerando-se as referências técnicas disponíveis na época da sua elaboração e aprovação, é compreensível a sua desconexão do contexto atual. Mas o mesmo não se pode afirmar em relação a esta Lei. As suas incoerências não aludem apenas a legalização da visão de *biblioteca como depósito de livros*, herdada do período da ditadura do governo de Getúlio Vargas (1937-1945), no chamado Estado Novo, mas também ao fato de a sua filosofia não traduzir as necessidades do seu campo social de atuação nem corresponder ao seu tempo histórico. Isto porque o seu texto é praticamente uma cópia do texto do verbete sobre Bibliotecas, incluído no volume 14 da Enciclopédia Britânica (1962). Segundo dados da sua folha de rosto, a primeira edição da Enciclopédia Britânica data do ano de 1929, o que pode significar ainda um maior distanciamento entre esses tempos históricos.

Observe-se que no texto do verbete, a biblioteca é uma coleção de material impresso ou manuscrito, disposta e organizada para fins de estudo e pesquisa, ou de leitura geral, ou ambos, sendo ainda esclarecido que muitas bibliotecas também incorporam a essa coleção filmes, microfilmes, discos, diapositivos e similares. Essa concepção pode ser confirmada pelo texto original em inglês, destacado a seguir:

A library [...] is a collection of printed or written material arranged and organized for the purpose of study and research or of general reading or both. Many libraries also include collections of films, microfilms, phonograph records, lantern slides and the like within the term 'written or printed material'. (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 1962, v. 14, p. 2).

É impossível não reconhecer as semelhanças entre essa descrição e o texto da Lei nº. 12.244/2010: na Enciclopédia a biblioteca é apresentada como uma coleção de material impresso ou manuscrito e na Lei como uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte; enquanto na Enciclopédia é afirmado que a coleção está sendo ordenada com o propósito de estudo e pesquisa, ou de leitura geral ou ambos, na Lei ela se destina à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Diante desse resultado, pode-se afirmar que não existem diferenças de conteúdos nem de finalidades entre as concepções de biblioteca que aparecem manifestas nesses dois textos, embora a concepção inserida na Enciclopédia Britânica se refira à biblioteca como instituição universal e a da Lei nº. 12.244/2010, aprovada pelo legislativo brasileiro, diga respeito à biblioteca escolar.

Esta paridade indevida é um dos problemas de fundamentação sobre o qual o campo social da Biblioteconomia brasileira precisa agir com urgência. Primeiro, porque a Lei nº. 12.244/2010 não foi sancionada para regulamentar a biblioteca universal, mas para definir as condições mínimas para a organização e o funcionamento da biblioteca escolar em todas as instituições de ensino do país. Segundo, porque é um contrassenso que essas duas atividades, a partir de maio de 2010, tenham que se orientarem por uma concepção que ainda enxerga a biblioteca escolar apenas como *coleção de livros*, como se a sua existência estivesse reduzida à execução de um projeto técnico apenas. E, terceiro, porque o seu texto não contempla as suas responsabilidades sociais e políticas, sendo omisso com relação aos compromissos que a biblioteca escolar tem com a formação do pensamento crítico, a democratização da cultura e a emancipação dos seres humanos.

Há duas maneiras de se representar a realidade social: uma, sob a orientação da teoria social de Marx (1983), partindo das suas aparências, quando o sujeito observador reproduz uma imagem aproximada da sua dinâmica e de seus movimentos concretos; e outra, baseado no pensamento racional-idealista de Hegel (1992), para quem é o sujeito pensante que a cria, sem tomá-la como parâmetro. Neste caso, a realidade social passa a ser apenas uma imagem idealizada, construída arbitrariamente, ou, dito de outra maneira, é a representação que traduz como o sujeito pensante percebe a dinâmica e os movimentos da realidade observada. Mas em ambos os casos imagens geradas por meio de abstrações sustentadas pelos conhecimentos dos sujeitos pensantes.

Acerca das representações que reproduzem imagens aproximadas da concretude da realidade social das bibliotecas escolares observadas, as descrições são geralmente lineares, pois, recorrentemente, traduzem um estado de precariedade que alcança todos os elementos integrantes das suas estruturas e dinâmicas de movimentos: espaço físico, acervo, pessoal e serviços. Ao contrário do que acontece com as imagens idealizadas, pois, nestes casos, os sujeitos pensantes são mais generosos, como fica evidenciado pelo texto destacado abaixo:

A biblioteca ideal, por sua vez, é apresentada pelos autores como um espaço físico que atrai e agrada ao usuário, contendo um acervo formado por uma variedade de materiais adequadamente selecionados, oferecendo serviços e atividades que apóiam de fato a aprendizagem dos conteúdos curriculares e preparam o aluno para conviver na sociedade da informação e contando com pessoal capacitado para

interagir com alunos e com professores comprometidos com a educação. (CAMPELLO; SILVA, 2000, p. 60).

Não obstante haver legitimidade nas representações idealizadas, sobretudo no caso de documentos orgânicos normativos, quando essa natureza declaratória justifica a explicitação das intencionalidades, para tornar oficial a visão das instituições sobre determinado tema, os resultados dos estudos acima citados revelam a pertinência das representações elaboradas com base nas realidades sociais concretas. No caso das bibliotecas escolares, por sugerirem que as suas estruturas e serviços não estão sendo apropriados pelos setores das escolas como um de seus recursos pedagógicos. Realidade danosa para a educação e o letramento dos alunos dessas e de outras escolas.

De forma explícita, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 não fazem referência à biblioteca escolar em seus dispositivos, e mesmo o PNE de 2001/2010 quando se refere a ela somente o faz para projetar a elaboração de padrões mínimos para orientar a sua estruturação física e a formação do seu de acervo. Padrões mínimos esses que jamais foram elaborados pelos órgãos oficiais responsáveis pelas bibliotecas escolares brasileiras.

Dentre todos os documentos que constituem a legislação que regulamenta as políticas públicas da educação brasileira, apenas os PCN para as quatro primeiras séries da educação fundamental, que foram elaborados e aprovados em 2001, conforme previsto pela LDBEN, apresenta um conjunto de elementos dirigidos para a estruturação da biblioteca escolar.

Esses PCN projetam a presença da biblioteca e fazem referência também a *um* acervo de classe nas escolas como duas das condições necessárias para a formação de bons leitores, mas não expressam uma concepção sobre tais espaços e suas atividades. Campello; Silva (2000) é que, depois de analisarem os textos dos seus dez volumes, de forma subjetiva, em suas considerações, dividem com os leitores o que entendem sobre as responsabilidades das bibliotecas escolares, embora algumas vezes esse entendimento seja uma interpretação baseada no *espírito da lei* e não no texto em si:

Fica claro o papel que se espera da biblioteca no apoio às atividades de leitura: a existência de uma boa biblioteca na escola é fundamental para o trabalho com a linguagem, trabalho este fundado nos textos que circulam socialmente e que funcionam como modelos a partir dos quais os alunos se vão familiarizando com os códigos da escrita e com as características discursivas dos diferentes gêneros. O acervo da biblioteca reflete a proposta de aprendizagem baseada nos textos autênticos: precisa abrigar a variedade de discursos e seus portadores, mantendose atualizado e dinâmico, acompanhando a produção acelerada dos recursos informacionais na atualidade. Precisa estar em consonância com os objetivos da

escola e manter a qualidade na seleção dos materiais. (CAMPELLO; SILVA, 2000, p. 66).

Não se poderia esperar nada diferente disso, até porque, no âmbito das políticas públicas da educação brasileiras, esses documentos são os instrumentos de proclamação das intencionalidades do Estado brasileiro neste particular. Em termos práticos, porém, só isso não tem assegurado o cumprimento dessas intencionalidades. Até porque, para além dessa proclamação, também é necessária a implantação de programas e projetos específicos para dar materialidade a todas essas intencionalidades nas escolas, seja por iniciativa destas ou dos governos federal, estadual e municipal.

A despeito do reconhecimento da necessidade da biblioteca e do entendimento de que sua atuação estende-se a todos os setores das escolas, pois o *acervo de classe* só é indicado para os ciclos iniciais, os PCN não vêem o bibliotecário como um mediador de leitura. Para eles, essa atividade "[...] só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro [dos alunos] de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, [...]". (BRASIL, 1997, v. 2, p. 42). Nessas condições a atuação da biblioteca escolar fica bastante prejudicada, e isso parece explicar a sua quase inocuidade.

É possível que essa ocorrência esteja relacionada com a cultura organizacional das escolas brasileiras que, acostumadas com o fato de não contarem com bibliotecários em seu quadro de pessoal, tenham cristalizado o entendimento de que somente os professores estão habilitados para o exercício dessa mediação. Mas, por outro lado, também não se pode negar o fato de os bibliotecários não serem preparados pelos seus cursos de graduação para atuar em bibliotecas de escolas.

Além de detalharem os conteúdos e sugerirem atividades para todas as áreas de conhecimentos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física), inclusive para os temas transversais (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde), os PCN tratam da organização do acervo da biblioteca e do espaço chamado de *acervo de classe*, embora este, equivocadamente, algumas vezes, também seja tratado como biblioteca.

Com relação ao acervo da biblioteca escolar em particular, recomendam a formação e o desenvolvimento de coleções ecléticas, dada à diversidade de gêneros, formatos e suportes sugeridos. O texto destacado abaixo dá uma ideia desse ecletismo:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos – produtos dos mais variados projetos de estudo – podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc. (BRASIL, 1997, v. 2, p. 61).

Já com referência ao *acervo de classe*, dada às limitações que a sua organização, atividades e finalidades encerram, os PCN recomendam variedade de títulos, mas sem a duplicação de volumes, e até a incorporação dos trabalhos dos alunos, haja vista que *essa biblioteca* "[...] não precisa ser excessivamente ampla no que se refere ao número de volumes disponíveis. Ao contrário, é preciso que a variedade de materiais e títulos esteja garantida, o que permite uma diversificação de leitura aos alunos". (BRASIL, 1997, v. 2, p. 61).

A despeito das diferenças estruturais e operacionais que existem entre esses dois espaços, a presença e a atuação de ambos na mesma escola mais confunde que esclarece a comunidade educativa atendidas por eles, aspectos que não favorecem o desempenho e a apropriação da biblioteca. A partir de certo tempo, a comunidade educativa não sabe mais o que é uma biblioteca, nem qual o seu significado para as finalidades da escola e para ela própria. Ocorrências que facilitam o seu fechamento e a transformação do seu espaço físico em sala de aula, práticas recorrentes nas escolas brasileiras.

Mas esses espaços não se confundem. O *acervo de classe* é formado por um pequeno número de livros, sem volumes, usado para despertar o gosto pela leitura nos alunos. Já a *biblioteca*, além de possuir espaço físico e acervo com variedades de títulos e volumes, pode contribuir com a realização de todas as atividades da escola. Por isso, o uso indiferenciado da expressão acervo de classe, ora como *acervo de classe*, ora como *biblioteca de classe*, pode sugerir ausência de domínio sobre a filosofía de atuação da biblioteca escolar. Mas também pode significar ato falho, pois essa conduta reproduz a lógica conceitual dos programas das políticas públicas brasileiras para a biblioteca escolar, onde ela é representada unicamente como coleção de livros.

Apesar de esses PCN inserirem a biblioteca escolar nas políticas públicas de educação e admitirem que os seus serviços são importantes para os programas de ensino das escolas brasileiras, quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental "[...] a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino". (BRASIL, 2001, p. 48), esse dispositivo foi revogado.

Não dá para desconsiderar esse fato, pois os dispositivos dessa Resolução são claros. Resta apenas a possibilidade de recorrência ao *seu espírito* e não ao *seu texto* para interpretar que o seu inciso III, do Artigo 3º assegura a presença da biblioteca nas escolas da educação fundamental. Como sugere o texto abaixo destacado, esta é uma interpretação possível:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado: as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 2001, p. 48).

Diante dessa contradição, não faz sentido nem mesmo especular sobre qual desses documentos contemplariam a posição real do Estado brasileiro, já que essa Resolução atende aos dispositivos da LDBEN e o seu texto reflete o Parecer nº 4/98, homologado pelo Ministro da Educação e do Desporto.

No plano internacional, o documento que trata da biblioteca escolar são as Diretrizes do Manifesto da Biblioteca Escolar, documento aprovado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Como referencial e ato declaratório, é um documento de relevância para o campo social da Biblioteconomia.

Essas diretrizes remontam a 1999, ano da aprovação da sua primeira versão, durante a Conferência Geral da UNESCO, quando recebeu o título *A Biblioteca Escolar no ensino e aprendizagem para todos*. Sob o aspecto filosófico, apresentam-se como um conjunto de princípios voltado para a organização, a promoção e o desenvolvimento da biblioteca escolar de todos os países do mundo. Politicamente, porém, como não têm força de lei, representam apenas um conjunto de recomendações.

Para a organização da biblioteca escolar, três aspectos desse documento revelam-se extremamente relevantes: as suas responsabilidades, as suas motivações filosóficas e políticas e os seus objetivos.

O primeiro aspecto diz respeito às responsabilidades da biblioteca escolar junto aos processos de ensino e aprendizagem que são desenvolvidos nas instituições de ensino. Como se pode observar abaixo, o seu texto assume um tom idealista, ainda que o cumprimento das responsabilidades que recomenda dependa de algumas condições objetivas, como recursos financeiros, humanos e materiais, quase sempre não atendidas pelas instituições de ensino:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e idéias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (IFLA/UNESCO, 2000, p. 1).

O segundo aspecto refere-se à razão da presença da biblioteca nas instituições de ensino. Também neste caso o seu texto possui o mesmo sentido idealista do aspecto anterior, como se pode observar no trecho destacado a seguir:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios.

As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação, em observância aos princípios do Manifesto UNESCO para Biblioteca Pública. (IFLA/UNESCO, 2000, p. 1).

O terceiro aspecto abrange os objetivos da biblioteca escolar, todos eles considerados pelo próprio Manifesto como fundamentais para o desenvolvimento das competências na leitura e escrita e no uso da informação pelos alunos, bem como para as atividades de ensino e aprendizagem e na cultura. Esses objetivos são os seguintes:

- apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;
- organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;

- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor. (IFLA/UNESCO, 2000, p. 3).

As diretrizes do Manifesto também alcançam outros aspectos igualmente relevantes, como a questão política relacionada com a previsão da existência e da inserção da biblioteca escolar nas políticas públicas dos países e nos projetos-políticos pedagógicos das escolas, e os recursos materiais e humanos necessários à sua atuação.

Com respeito aos aspectos que devem ser observados para garantir a sua inserção nas políticas públicas de educação e nas instituições de ensino. O seu texto afirma a necessidade de definição da sua filosofia de atuação, da conceituação e das responsabilidades políticas e sociais da biblioteca escolar, entre outros. Diz a íntegra do texto:

A biblioteca escolar precisa ser gerenciada dentro de um quadro de políticas claramente estruturado. Ele deve ser definido em função das políticas existentes em nível superior e das necessidades da escola. Tal política deve refletir também a filosofia, os objetivos e a realidade da escola.

A política deve especificar quando, onde, para quem e por quem todo o potencial da biblioteca é projetado. [...]. Assim, a filosofia, as idéias, o conceito e as intenções para a prática e o desenvolvimento ficarão claros e serão bem compreendidos e aceitos, e então estarão prontos para ser colocados em funcionamento, de modo efetivo e com entusiasmo. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 4).

Quanto às condições infraestruturais necessárias à sua existência e à atuação com a qualidade presumida, com vistas ao cumprimento das suas responsabilidades e o alcance dos seus objetivos, o Manifesto é bem claro: "A biblioteca escolar deve ter recursos financeiros adequados e contínuos e uma equipe treinada, materiais, tecnologias e instalações, e o acesso aos serviços deve ser gratuito. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 6).

Quando alude aos recursos materiais necessários à biblioteca escolar, inclusive em termos do acervo, o Manifesto considera fundamental a existência de um padrão de qualidade das instalações, de recursos humanos e de fontes de informação da biblioteca, a começar pela política de coleções, que deve definir o propósito, a extensão e o conteúdo das coleções. E especialmente com relação ao bibliotecário que deve atuar na biblioteca escolar, o Manifesto faz a seguinte observação:

A principal função do bibliotecário escolar é a de contribuir para [o cumprimento] da missão e dos objetivos da escola, em que se incluem os processos de avaliação, implementação e desenvolvimento [da missão e dos objetivos] da biblioteca. Em cooperação com a direção da escola, com os administradores em geral e com o professorado, o bibliotecário deve estar envolvido no planejamento e na implementação dos programas escolares. (IFLA/UNESCO, 2005, p. 12).

Ante os conteúdos apresentados e discutidos sobre a legislação que regulamenta as políticas públicas da educação brasileira, da Constituição Federal de 1988 à LDBEN atual e as normas delas derivadas, sobretudo o PNE e os PCN, pode-se afirmar que a inexistência ou a precarização das bibliotecas escolares brasileiras existentes tem amparo legal. Ocorrência que, em certa medida, é confirmado pela legislação específica da biblioteca escolar, a Lei nº. 12.244/2010, pois nem ela dispõe sobre a sua filosofia de atuação, ou sua razão pedagógica, e as condições infraestruturais mínimas para a sua organização e funcionamento.

São muitos os aspectos apresentados que permitem chegar a essa conclusão, e todos eles parecem estão intimamente ligados aos valores culturais que alimentam os mecanismos de reprodução sistema de produção e as relações dele decorrentes, mormente a produção de bens culturais, sejam eles materiais ou simbólicos.

O primeiro deles diz respeito à afirmação de que a biblioteca escolar, e não só ela, é um serviço pedagógico em movimento, embora não seja independente nem autônomo nem mesmo em termos de planejamento e execução das suas ações. Implica considerar que não é a biblioteca escolar, como serviço pedagógico em movimento, nem o seu quadro de recursos humanos, seja ele formado ou não por bibliotecários, que decidem o que ela é no presente ou será no futuro. Dito de outra maneira: as decisões sobre a filosofia de atuação, a estruturação e até sobre a maneira de atuar da biblioteca escolar são tomadas fora do seu ambiente físico e muitas vezes até fora das escolas.

O segundo aspecto a destacar é que o Estado brasileiro, por meio das autoridades que comandam os seus poderes, parece ter conhecimento sobre o que é e o que faz a biblioteca escolar; conhece também as suas potencialidades pedagógicas e responsabilidades quanto à formação crítica, à democratização da cultura e à emancipação dos indivíduos e da sociedade. Prova disso é que as concepções que constam dos documentos de formulação dos programas destinados à sua promoção e desenvolvimento estão em acordo com esses aspectos.

E ainda que tais representações não constassem desses documentos, a primeira versão do Manifesto da IFLA/UNESCO sobre a Biblioteca Escolar, que apresentou para

todos os países do mundo as suas diretrizes para organização e desenvolvimento dessa instituição, data de 1999, ou seja, dois anos antes da sanção da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE brasileiro. Implica considerar que a inexistência ou a desestruturação da biblioteca escolar não é fruto de desconhecimento técnico, mas sim de vontade política.

## 3.3 Reflexões sobre as representações da biblioteca escolar

Não tem sido prática comum a produção de textos científicos sobre a realidade social concreta da biblioteca escolar na sociedade brasileira, especialmente sobre a sua filosofia de atuação e responsabilidades. Parte da produção do campo tem focado para outras unidades ou temas, com gerenciamento de recursos humanos e fluxo e comportamento da informação nas sociedades.<sup>29</sup> Opções também válidas e de grande utilidade não só para a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, mas para todas as disciplinas das Ciências Sociais Aplicadas.

Os textos que assumiram esse desafio geralmente situam a biblioteca escolar em lados extremos: um que, distanciado da sua realidade concreta, a apresenta como centro dinâmico de informação, aprendizagem e leitura, e outro que, baseado em estudos desenvolvidos junto às suas realidades sociais concretas, conclui que, no Brasil, essa visão ainda está no campo das possibilidades. Este estudo está no segundo grupo.

Como o objetivo dessas reflexões não é promover uma análise comparativa entre esses dois tipos de entendimento, mas sim resgatá-los. A ideia é tentar compreender a relação ou a desconexão entre o sentido do simbólico e do construído sobre a biblioteca escolar pelos seus autores, tomando-se como ponto de partida a negação de todos os aspectos que pareçam aparentes, superficiais e neutros, para então tentar alcançar os traços ideológicos dos saberes que esses autores procuraram expressar.

Nas análises dos conteúdos relativos aos conceitos da biblioteca escolar que serão apresentadas nas páginas seguintes buscar-se-á não somente registrar as conceituações ou interpretar os seus sentidos ideológicos, mas compreendê-las como conteúdos modeladores de práticas conservadoras ou progressistas no campo social de atuação dessa biblioteca.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Optou-se por não nominar nenhuma dessa produção, já que esta obra não tem por objetivo comparar os conteúdos da produção científica nos campos sociais da Biblioteconomia ou da Ciência da Informação, para atribuir-lhe maior ou menor valor crítico, pois isso acabaria negando a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento de cada um. Além disto, os autores e textos alinhados à visão crítica desta obra, sobretudo do campo social de atuação das bibliotecas, já estão devidamente citados no curso dos capítulos e qualificados nas referências apresentadas.

No artigo *A biblioteca nos parâmetros curriculares nacionais*, Campello; Silva (2000, p. 60), ao refletirem sobre a concepção atual da biblioteca escolar, defendem que ela "[...] é um espaço educativo que deve propiciar às pessoas oportunidades de se prepararem para conviver na sociedade da informação, oferecendo possibilidades de educação continuada e autônoma".

Sob o olhar da instrumentalidade técnica, nada pode contrariar essa visão, até porque, em um plano idealizado, essa é a expectativa de todo cidadão que esteja no exercício pleno de sua cidadania. Há uma questão de fundo envolvendo a natureza jurídico-administrativa das bibliotecas, porém, que tem dificultado à biblioteca escolar brasileira de atender a essas expectativas só por si: a falta de independência administrativa, financeira e política, marcas indeléveis da sua existência. Os resultados dos estudos nacionais já destacados permitem projetar os danos que essa condição tem causado à educação e às realidades sociais concretas das bibliotecas da rede pública de educação fundamental, durante a vigência do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).

Davies (1974), bibliotecária norte-americana, em *La biblioteca escolar: propulsora de la educacion*, conceitua a biblioteca escolar como uma recurso educacional destinado ao cumprimento do projeto político-pedagógico da escola, para cuja objetivação é necessária a apropriação da biblioteca escolar e a inclusão das suas atividades no planejamento global da escola onde ela está inserida. Para justificar esse entendimento, diz a autora:

Un programa de biblioteca eficaz requiere un plan de funcionamiento que relacione servicios, instalaciones y recursos con el programa de enseñanza general y cada una de sus partes. Un programa eficiente para la educación se concibe y estructura de modo que permita sincronizar el servicio bibliotecario con el gradual perfeccionamiento del plan pedagógico y las necesidades personales de los estudiantes. (DAVIES, 1974, p. 41).

Diante dos itens que essa autora recomenda como necessários para a elaboração de um bom programa de biblioteca, impossível não considerar como inócuas e equivocadas as políticas públicas estabelecidas para a biblioteca escolar brasileira. Isto porque, ainda que a autora afirme que o desenvolvimento do potencial pedagógico e a eficiência dessa biblioteca dependem de sua inclusão no planejamento global da educação dos países, as políticas públicas brasileiras para a biblioteca escolar são nulas omissas em relação à sua filosofia de atuação e suas responsabilidades, limitando-se a tratarem da distribuição de livros didáticos. São exemplos dessa limitação o PNLD, o PNLEM e o PNBE.

A biblioteca escolar é um serviço pedagógico em movimento e sua presença e atuação nessas instituições de ensino tem impacto no processo civilizatório que os homens constroem coletivamente. Por isso a sua existência na sociedade não pode ser banalizada. Até porque, mesmo quando a existência da biblioteca escolar cumpre um dispositivo legal ou atende uma motivação estética, ainda assim estará associada a projetos sociais e políticos.

Implica considerar que o seu ato de criação ou de estruturação não é neutro, pois as intencionalidades que carrega, e mais a sua maneira de atuar, podem favorecer tanto para a afirmação e a reprodução dos mecanismos de dominação controlados pelo modo de produção hegemônico e das relações sociais dele decorrentes, quanto à resistência e a contestação desses mesmos mecanismos.

Campello (2012) em *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática* comenta os resultados de um estudo coordenado pelas pesquisadoras norte-americanas Ross Todd e Carol Kuhthau, do *Center for International Scholarship in School Libraries* (CISSL), ligado à *School of Comunication, Information and Library Studies, da Rutgers States University of New Jersey* (USA). Esse estudo revela a eficácia e a representatividade positiva da biblioteca do sistema de ensino desse Estado norte-americano junto à sua comunidade educativa, sobretudo os alunos.

Entre as características desse estudo, uma, em especial, chama atenção: as trinta e nove escolas participantes possuíam boas bibliotecas. Peculiaridade que remete a outra questão complementar: objetivamente, quais critérios foram utilizados para definir essa qualidade? Conforme as observações de Campello (2012, p. 31), todas as bibliotecas "[...] pertenciam a escolas consideradas excelentes, tinham ótimas coleções, eram dirigidas por bibliotecário formado e desenvolviam atividades permanentes de educação de usuários integradas ao currículo".

Por onde se pode depreender que, nesse Estado norte-americano, a relação entre a excelência das escolas e a existência de boas bibliotecas para dar suporte às atividades pedagógicas previstas nos programas de educação e nos currículos é questão elementar. Algo muito diferente do que ocorre com a expressiva maioria das escolas brasileiras de educação fundamental públicas, onde a existência de biblioteca é exceção. Os resultados dos estudos de Paiva; Berenblum (2009) e do MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011) atestam tal ocorrência.

Mesmo reconhecendo que as realidades socioculturais das comunidades onde essas excelentes escolas norte-americanas estão inseridas são distintas das realidades das escolas e das bibliotecas escolares brasileiras, os resultados são estimulantes, sobretudo porque fica demonstrado que a valorização da biblioteca como instrumento pedagógico é possível. O texto destacado abaixo confirma isso:

Os autores concluíram que a biblioteca ajudava os estudantes de muitas maneiras ao longo de sua vida escolar. Segundo os pesquisadores, ficou provado que bibliotecas eficientes desempenham papel ativo na aprendizagem. Os dados confirmaram a função tradicional da biblioteca escolar: fornecer acesso a recursos informacionais que os alunos precisam para realizar seus trabalhos escolares, disponibilizando uma variedade de materiais, em diferentes formatos. Entretanto, revelaram que a biblioteca é mais que um simples estoque de informações. Os estudantes mostraram que ela os ajuda a construir suas compreensões e conhecimentos, ensinando-os a pesquisar, a identificar ideias pertinentes, analisar, sintetizar e avaliar informações, a estrutura e organizar ideias, a desenvolver pontos de vista, tirar conclusões e ter opiniões próprias.

Os pesquisadores concluíram que a biblioteca escolar não era apenas um espaço de informação, mas também um espaço de conhecimento, onde os estudantes desenvolviam a capacidade para encontrar novos significados. [...] Segundo os pesquisadores, além desse papel informacional, a biblioteca teria papel transformador e formacional, pois conduzia à criação, disseminação e uso do conhecimento, e ao desenvolvimento de valores com relação à informação. [...] Os dados mostraram que os bibliotecários trabalhavam junto com os professores para criar boas oportunidades de aprendizagem. Os estudantes valorizavam o relacionamento com o bibliotecário, sua disponibilidade para orientá-los, sua maneira amigável de auxiliá-los, dando retorno e atenção pessoal às suas demandas. (CAMPELLO, 2012, p. 29-30).

Outro resultado relevante, alcançado de forma indireta, diz respeito à base do apoio e confiança dos gestores das escolas na atuação da sua biblioteca escolar. Condições que se originam da maneira como eles se relacionam e avaliam a sua atuação e a competência e o compromisso dos seus responsáveis com a escola. Por contraste, a falta de apoio é confiança seriam decorrentes de "[...] uma compreensão limitada de como as atividades da biblioteca funcionam e de como elas contribuem para a qualidade dos projetos da escola". (CAMPELLO, 2012, p. 58).

Para a mesma autora, entendimento que seria construído a partir de estereótipos que levam os dirigentes a conceberem a biblioteca como depósito de livros, a identificar todos os responsáveis pela biblioteca como bibliotecários e a qualificar os bibliotecários como "[...] pessoas exigentes, meticulosas, difíceis de lidar, mais interessadas em coisas do que em pessoas e isoladas da equipe da escola". (CAMPELLO, 2012, p. 58).

As realidades sociais concretas das bibliotecas escolares brasileiras públicas de educação fundamental não autorizam classificar esses elementos como estereótipos. Até porque um estereótipo é uma imagem ou concepção baseada em ideias preconcebidas de algo ou alguém, sem conhecimento de causa, geralmente de cunho preconceituoso e repleto

de afirmações generalistas, construída sobre inverdades. Nessas realidades esses elementos não têm essa característica, mesmo porque, antes, parecem ser consequências de uma formação profissional inconsistente e de seguidas políticas públicas de educação e de biblioteca escolar equivocadas.

Essa autora destaca, ainda, dois aspectos como possíveis fatores modeladores da percepção dos diretores de escolas: a invisibilidade ocupacional de muitos bibliotecários e a maneira como esses diretores foram construindo os seus conhecimentos sobre essas bibliotecas, desde os tempos de alunos, passando pela formação profissional até chegar ao exercício do magistério ou à função de direção. No primeiro caso, o bibliotecário não é visto como um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, às vezes, nem mesmo como um membro da equipe responsável por esse processo na escola, o que ocorre com os pedagogos e professores. E, no segundo aspecto, como essas escolas geralmente não dispõem de bibliotecas, o conhecimento concreto dos diretores sobre elas tende a ser superficial ou inexistente.

Bessa (2011), em sua dissertação *A interação entre bibliotecárias e professoras de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar*, representa a biblioteca escolar de uma forma positivista, ao afirmar, de forma peremptória, que ela realiza uma atividade vital na sociedade, pois "[...] organiza e dissemina informação à comunidade escolar, [...], auxiliando no desenvolvimento de atividades pedagógicas e culturais, atuando, por conseguinte, como elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem". (BESSA, 2011, p. 46).

Mas as realidades sociais concretas das bibliotecas escolares públicas brasileiras de educação fundamental, apresentadas nos estudos de Santos (2002), Paiva; Berenblum (2009) e do MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011), não referenda esse entendimento. Por isso seria mais adequado afirmar que a biblioteca escolar tem potencial para auxiliar no desenvolvimento de atividades pedagógicas e culturais, bem como para atuar como elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto a observar em relação a essa questão refere-se à afirmação de que a biblioteca escolar brasileira não atuaria mais "[...] como guardiã de livros, mas como espaço dinâmico, cultural e prazeroso". (BESSA, 2011, p. 46). Essa afirmação não tem respaldo na sua realidade social concreta, até porque o único elemento da sua estrutura que valida essa afirmação é o seu acervo. Os demais seguem a mesma convencionalidade que orienta a oferta dos serviços de consulta e empréstimo, quando isso ocorre.

Mas o contraditório nesses posicionamentos é que a autora percebe os aspectos que denunciam o alcance limitado das práticas das bibliotecas escolares, sobretudo em relação às suas responsabilidades sociais e políticas, quando reconhece "[...] que muitas bibliotecas escolares brasileiras continuam a exercer o papel de 'guardiãs' de livros e outros recursos informacionais lá incorporados, [...]" (BESSA, 2011, p. 46-47). A despeito disso, em suas reflexões sobre a biblioteca escolar, não se preocupa em verbalizar, pelo menos de uma forma clara, o sentido instrumental das práticas bibliotecárias.

No caso das bibliotecas escolares, a concepção instrumental apresenta-se como uma representação parcial da sua existência e atuação. Nessa condição, para elaborá-la, o sujeito do processo toma como base os elementos físicos da sua existência ou técnicos operacionais das suas práticas como condição única e suficiente para assegurar o cumprimento das suas responsabilidades técnica, política e social, desconsiderando a dinâmica da sua realidade social concreta. O problemático desse tipo de representação é justamente a parcialidade com que as realidades sociais concretas são explicadas ou compreendidas, passando a ideia de que só a dimensão técnica basta para justificar a existência da biblioteca escolar na sociedade. O viés instrumental positivista não engessa, mas ilude e acomoda.

Corte; Bandeira (2011) também expressam uma concepção positivista quando se referem à existência e à atuação dessa biblioteca na sociedade brasileiras. O texto a seguir destacado, extraído da obra *Biblioteca escolar* que ambas publicaram, indicam isso:

A biblioteca escolar serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional. (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

O curioso em tudo isso é que, assim como ocorre com as afirmações de Bessa (2011), também a visão manifesta por essas duas autoras sugere que elas têm domínio e clareza sobre o que a biblioteca escolar deveria ser e a prática social necessária ao cumprimento das suas responsabilidades. Ainda assim, apesar desses conhecimentos, as representações apresentadas não passam de expectativas projetando um desempenho que a realidade social concreta da maioria das bibliotecas escolares públicas brasileiras da educação fundamental não referenda. Os resultados dos estudos de Paiva; Berenblum (2009) e do MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011) atestam isso.

Mas essas autoras, sem se afastar do sentido instrumental positivista dos seus textos, de forma contraditória, também se referem às possibilidades transformadoras da biblioteca escolar, mesmo que as suas afirmações, da forma como são apresentadas, pareçam mais com a redação de objetivos a serem alcançados do que um conjunto de atividades efetivamente realizadas. Dizem elas:

A biblioteca escolar exerce, com suas atividades, um papel político, educativo, cultural e social, contribuindo para:

- ampliar as oportunidades de educação e conhecimento dos alunos;
- colocar à disposição dos alunos acervos e informações que complementam o currículo escolar;
- promover e facilitar o intercâmbio de informações;
- promover a formação integral do aluno;
- tornar-se um ambiente social, cooperativo e democrático;
- facilitar a ampla transmissão da arte, da ciência e da literatura;
- promover a integração entre aluno, professor, ex-alunos e pais. (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

As autoras ratificam essas posturas sobre a biblioteca escolar todas as vezes que se referem a ela. As referências idealizadas sobre a atuação dessa biblioteca no cotidiano das escolas, independentemente do nível da educação ofertada, reproduzem os conteúdos das concepções pessoais usadas para defender e justificar a presença dessa biblioteca escolar na sociedade brasileira. Conteúdos que se confundem com uma filosofia de existência, mas que não têm paralelo na realidade social concreta dessa biblioteca para serem apresentados como reais. Possivelmente pela falta de autonomia institucional que o texto destacado abaixo também registra:

A biblioteca escolar é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito de leitura. Jamais será uma instituição independente, porque sua atuação reflete as diretrizes de outra instituição que é a escola. Essa situação de dependência faz com que a biblioteca, para cumprir seu papel, esteja em estreita sintonia com a concepção educacional e as diretrizes político-pedagógicas da escola a qual se integra. (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

Moro; Estabel (2011) são outras duas pesquisadoras que também analisaram a atuação da biblioteca escolar. Seu trabalho *Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania*, incluído na coletânea *Biblioteca escolar: presente!*, é um dos poucos a apresentar experiências e dados positivos que traduzem o bom desempenho dessas bibliotecas. Ocorrência que contraria os resultados dos estudos realizados por Paiva; Berenblum (2009) e pelo consórcio MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011), reveladores das más condições de estruturação e funcionamento da biblioteca escolar pública brasileira.

As autoras estudaram as bibliotecas escolares do Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, que no Brasil é um dos poucos a contar com escolas e bibliotecas com boas estruturas e serviços. Realidade que serve de alento, pois indica que a biblioteca pensada por Egan (1978) — uma instituição social em evolução, que interage com a sua estrutura social imediata, reflete e contribui para o desenvolvimento social — é possível. Essa parece ser também a maneira como as autoras concebem a biblioteca escolar. O texto abaixo destacado valida este entendimento:

[...] a biblioteca saiu das quatro paredes, deixando de ser um castelo fechado em si mesmo e abrindo para a democratização do saber, a construção do conhecimento, transformando-se em um amplo espaço de aprendizagem e de compartilhamento e um prazeroso ambiente de mediação e de interação entre os sujeitos no cenário educacional. [...]. A biblioteca passou a acolher, além do ser humano, o ser social, que compartilha, que troca e que busca nas fontes, o conhecimento, que não está apenas registrado em livros, mas em diversos suportes em uma rede que integra pessoas e novas aprendizagens. (MORO; ESTABEL, 2011, p. 13-14).

Os argumentos de que a biblioteca escolar é um serviço pedagógico em movimento impõe considerar também que apenas a excelência técnica não basta para qualificar a sua atuação. De acordo com Roca (2012, p. 22), essa qualificação exige a sua reconceituação: "A biblioteca deverá ser um recurso educacional maior do que um recurso bibliotecário para a prática educacional e, especialmente agora, no ensino e na aprendizagem das competências básicas que o novo marco curricular propõe".

Implica considerar que a biblioteca escolar deve ser reconhecida e praticada mais como um recurso educacional, para o que será preciso ser considerada como parte direta dos recursos pedagógicos à disposição dos programas educativos da escola, para que seja usada pela integralidade da sua comunidade educativa, sobretudo professores, pedagogos e alunos. A este respeito, afirma a autora com bastante propriedade:

[...] a biblioteca escolar é mais que um recurso, já que também gera possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor e de coordenação educacional para o desenvolvimento curricular. Dessa forma, o que justifica a existência da biblioteca escolar não é a biblioteca em si como estrutura organizacional estável que proporciona serviços bibliotecários, mas seu uso como recurso educacional facilitador do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de leitura, e, consequentemente, sua concentração como agente pedagógico que apóia, de forma estável, o desenvolvimento do projeto curricular da escola. (ROCA, 2012, p. 24).

É por isso que as práticas educativas precisam orientar as suas finalidades para a formação integral dos indivíduos, este é um princípio elementar que não se pode deixar de

considerar. Neste sentido, não basta desenvolver ou promover a competência leitora, é necessário também desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. O texto destacado abaixo reforça esse pensamento:

A competência informacional não representa unicamente aprender a acessar a informação, mas supõe, desde um ponto de vista genérico, aprender a pensar, e de uma ótica mais concreta, permite o desenvolvimento de múltiplas habilidades que balizam a aprendizagem de habilidades não somente documentais e tecnológicas como também linguísticas e cognitivas. (ROCA, 2012, p. 85).

Em *Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola*, Roca (2012, p. 24) representa a biblioteca escolar como um "[...] agente pedagógico que apóia, de forma estável, o desenvolvimento do projeto curricular da escola", para que a mesma possa vir a ser usada "[...] como recurso educacional facilitador do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e de práticas de leituras". Note-se, porém, que essa condição não se processa apenas por deliberação dos responsáveis pelas bibliotecas, até porque nenhuma biblioteca possui independência para assumir tal decisão.

Nas escolas espanholas essa condição é construída por iniciativa da direção da escola e dos seus professores, enquanto que no Brasil, como regra, a biblioteca convive com improvisações e aleatoriedades de práticas. Dificuldades que, como já destacado, parecem estar relacionadas ao equívoco conceitual presente nos programas do governo federal brasileiro para as bibliotecas escolares, já que estes se limitam à distribuição de livros didáticos para alunos e professores e até mesmo para as bibliotecas. Práticas que remetem ao ano de 1938, quando, ainda no primeiro governo de Getúlio Vargas, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático para executar essa tarefa.

De acordo com Coraggio (1998), programas que ganharam sistematização e robustez a partir de 1949, quando passaram a ser financiados com recursos do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), sem promover transformações estruturais significativas nos programas das políticas públicas da educação e das bibliotecas escolares brasileiras, nem antes nem agora. Não apenas porque as realidades sociais concretas do país não foram consideradas como deviam nos projetos postos em prática, mas, acima de tudo, porque a lógica que os orientou era economicista:

[...] a escola é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível. Para definir políticas, o modelo sugere realizar um estudo empírico dos 'insumos

escolares' e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem alcançado. (CORAGGIO, 1998, p. 107).

Ante essas informações sobre as representações da biblioteca escolar, uma conclusão é óbvia: é preciso separar a idealização da realidade. Não para prejudicar ainda mais a sua imagem já danificada na sociedade brasileira, mas para pensar na sua reconceituação e em alternativas que possam levá-la à outra situação mais aproximada dos serviços que essa sociedade necessita em termos de informação, cultura e educação. Para o que será necessário resgatar os princípios estabelecidos nas décadas de trinta, quarenta e cinquenta do século passado por Butler (1963), Egan (1978) e Benge (1970), sobretudo.

Não se tem dúvida de que a biblioteca escolar tenha potencial para atender a todas as expectativas presentes nas representações dos autores recorridos, no sentido de vir a ser espaço educativo; recurso educacional; agente pedagógico; centro dinâmico de cultura; e espaço de estudo e construção de conhecimentos. Mas não se pode deixar de observar que a absoluta maioria das escolas públicas de educação fundamental do país não conta com as condições infraestruturais necessárias para o atendimento dessas expectativas. Debilidades fartamente demonstradas pelos estudos de Paiva; Berenblum (2009) e do MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011).

Essas ausências não representam uma aporia, mas é certo que reduzem bastante as possibilidades de a biblioteca escolar contribuir para a realização dos programas de educação das políticas públicas e para a efetivação do projeto político-pedagógico da escola onde está inserida. Este é mais um problema, pois não se pode desconsiderar que a justificativa para a presença da biblioteca nas instituições de ensino não está na sua existência física dada, prestadora de serviços bibliotecários presenciais, mas no seu uso recorrente como recurso educacional facilitador do desenvolvimento de todas as atividades da escola.

No próximo capítulo serão analisados e discutidos os conteúdos relacionados à realidade social concreta das bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino de Manaus, coletados junto aos responsáveis pelas suas políticas e planos, quando serão destacados os resultados e as conexões e desconexões existentes entre as intencionalidades incluídas na documentação legal e a atuação dessas bibliotecas.

## CAPÍTULO IV

## A REALIDADE SOCIAL CONCRETA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Este capítulo elabora um breve perfil das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus estudadas, para particularizar cada uma delas, bem como apresenta e discute os resultados das pesquisas de campo realizadas. Seu objetivo é revelar a forma da inserção da biblioteca nas políticas públicas da educação nacional e municipal, bem como as conexões entre as suas diretrizes e as atividades dos seus executores locais, para inferir se os serviços pedagógicos e as práticas socioculturais nela ambientados no período estudado (2001/2010) favoreceram a emancipação ou à barbárie. Aspecto diretamente relacionado à tese defendida neste estudo.

## 4.1 Perfil das escolas públicas municipais de Manaus

Como objetivo do estudo não é estabelecer um ranque entre as escolas participantes da amostra, a partir dos serviços oferecidos pelas suas bibliotecas ou salas de leitura, os seus nomes oficiais serão omitidos para não expor os seus gestores nem os demais entrevistados a elas vinculados, pois na sequência deste capítulo as suas falas serão destacadas. Por isso, para individualizá-las, as escolas serão identificadas por letras do alfabeto grego e os entrevistados a elas vinculados por meio de letras do alfabeto romano.

#### 4.1.1 A Escola Municipal Alfa

Criada pela Lei Municipal nº 202/1993, a Escola Alfa está localizada no bairro de São Geraldo, localizado na Zona Centro Sul de Manaus, mas desde 1986 oferece Ensino Infantil e Ensino Fundamental aos moradores desse bairro e de outros das áreas adjacentes (até o inicio da década de 2000 oferecia turmas da 1ª. à 4ª. séries da educação fundamental e do ensino médio e atualmente só oferece turmas do Ensino Fundamental do 1º. ao 5º. ano e mais o Programa de Aceleração de Aprendizagem). <sup>30</sup>

Vinculada à Divisão Distrital Zona Sul (DDZ Sul), órgão administrativo responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> No período de 1943 a 1954, a Escola Alfa esteve sob a jurisdição do Estado, quando recebeu vários nomes: Escola Estadual Leopoldo Neves Amorim, Escola Estadual Eurípides Ferreira Lins e Escola Estadual Professor Gilberto Mestrinho. Somente em 1972 passou para a jurisdição municipal.

das Zonas Sul e Centro-Sul de Manaus, atua nos turnos da manhã e da tarde e atende em média 600 alunos.

Ocupando um prédio próprio de dois pisos (a área não foi informada), a Escola Alfa possui 9 salas de aula, todas climatizadas; laboratório de informática; biblioteca com cerca de 50 m² de área (no período coberto pelo estudo, coordenada por uma professora readaptada³¹); gabinete odontológico; escovódromo; diretoria, com banheiro; secretaria; sala de professores e técnicos, com banheiro; depósitos para armazenamento de material escolar, de limpeza e de alimentos; cozinha; refeitório para atender confortavelmente 300 crianças; 8 banheiros com chuveiros para os alunos e um hall de entrada com escada circular.

A Biblioteca da Escola possui uma boa infraestrutura, embora jamais tenha contado com um bibliotecário de formação para coordená-la, tendo passado a contar com um servidor administrativo somente a partir de 2012.

## 4.1.2 A Escola Municipal Beta

A Escola Beta, oficialmente criada pela Lei Municipal nº 1.724/1984, está localizada no bairro Alvorada I, na Zona Centro-Oeste de Manaus, mas desde a década de setenta até o final da década de noventa já oferecia ensino de 1ª a 4ª série do 1º Grau e Ensino Supletivo aos moradores desse e dos demais bairros da circunvizinhança.

Subordinada à Divisão Distrital Zona Oeste (DDZ Oeste), órgão administrativo responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades das escolas das Zonas Oeste e Centro-Oeste de Manaus, atualmente oferece Ensino Fundamental do 1º. ao 5º. ano nos turnos da manhã e da tarde e Ensino Fundamental do 6º. ao 9º. ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Atende cerca de 1.000 alunos.

Instalada em prédio próprio, possui pátio coberto, para realização de eventos; salas de aulas amplas e com carteiras em bom estado e em quantidade suficiente; auditório com TV e DVD; biblioteca bem estruturada, com cerca de 2.000 volumes de livros, uma bibliotecária e duas professoras readaptadas; laboratório de informática; depósitos de material de limpeza e de alimentos; cozinha e refeitório amplos; sala de dança; sala de jogos; quadra de esporte descoberta; sala de coordenação pedagógica; sala da diretoria; secretaria; sala de professores climatizada e equipada com computadores, armários,

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Expressão usada neste estudo para designar o servidor, administrativo ou docente, que, devido a problemas de saúde, teve alterada a sua capacidade de trabalho e por isso passou a exercer uma carga de trabalho diferenciada e uma função distinta da sua formação de origem.

microondas, bebedouro e sanitário; e sanitários masculinos e femininos para os alunos e servidores administrativos.

A Biblioteca da Escola possui uma excelente infraestrutura, mas somente a partir de 2012 passou a contar com uma bibliotecária com formação específica e legalmente habilitada para coordená-la. Anteriormente essa função era exercida por servidores administrativos ou por professores readaptados.

## 4.1.3 A Escola Municipal Gama

Criada pela Lei Municipal nº 808/2004, publicada no Diário Oficial do Município de Manaus em 12 de novembro de 2004, a Escola Gama está localizada no bairro Vale do Sinai, na Zona Norte de Manaus, e desde 31 de julho de 2003 oferece Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (para crianças portadoras de deficiências físicas, auditivas, visuais e neurológicas) aos moradores desse e dos demais bairros circunvizinhos.

Está subordinada à Divisão Distrital Zona Norte (DDZ Norte), órgão administrativo responsável pela coordenação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas da Zona Norte de Manaus, atua nos turnos da manhã, tarde e noite e atende em média 1.600 alunos.

Instalada em prédio próprio de dois pisos (a área não foi informada), a Escola Gama possui 17 salas de aula; laboratório de informática com internet; biblioteca com área de cerca de 50 m²; laboratório de ciências e matemática; auditório com capacidade para 200 pessoas; ginásio esportivo; depósitos para armazenamento de material escolar, de limpeza e alimentos; diretoria; secretaria; salas de professores e dos técnicos; cozinha; refeitório; e banheiros.

A Biblioteca da Escola possui uma boa infraestrutura e conta com um bibliotecário legalmente habilitado para coordená-la, embora o mesmo não esteja oficialmente inserido no quadro técnico da SEMED.

### 4.1.4 A Escola Municipal Delta

Formalmente criada pelo Decreto-lei Municipal nº 452, de 26 de novembro de 1998, a Escola Delta está localizada no Conjunto Amazonino Mendes I – bairro Amazonino Mendes, na Zona Leste de Manaus, mas desde 1993 oferece Ensino Fundamental do 1º. ao

9°. ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos moradores desse e dos bairros adjacentes. Sua origem deve-se a Igreja Metodista do Amazonas, que a criou em 1993 com o nome de Instituto Metodista do Amazonas (IMA), com 4 salas de aula apenas. Nos dois anos seguintes foi anexada a duas escolas municipais diferentes, mas situadas na mesma zona geográfica, até recebe a denominação atual.

Jurisdicionada na Divisão Distrital Norte I (DDZ Norte I), órgão administrativo que é responsável pela coordenação e controle das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas das Zonas Norte e Leste de Manaus, atua nos turnos da manha, tarde e noite e possui em média 1.300 alunos.

Instalada em prédio próprio (a área não foi informada), a Escola Delta possui 15 salas de aula; laboratório de informática; sala de leitura, com área de cerca de 50 m²; auditório; diretoria, com banheiro; secretaria, com banheiro; sala de professores, com dois banheiros; depósitos de materiais diversos; cozinha, com depósito de alimentos; refeitório; 4 banheiros para os alunos e área recreativa com 2 parquinhos.

Desde a sua instalação oficial, ocorrida em 1998, a Escola não possui biblioteca. De acordo informações dos seus gestores, não havia espaço físico suficiente nem pessoal para organizá-la. A Sala de leitura que funcionava precariamente na Escola foi desativada a partir de 2011. De acordo com a pedagoga da Escola porque, sem possuir um bom acervo e sem contar com um bibliotecário para fazê-la funcionar adequadamente, a frequência dos alunos foi gradualmente se reduzindo até se tornar insignificante.

# 4.1.5 A Escola Municipal Épsilon

Criada por meio da Lei Municipal nº 669, de 4 de setembro de 2002, a Escola Épsilon está localizada do Parque das Garças, no bairro Novo Aleixo, na Zona Leste de Manaus, a partir de quando vem oferecendo Ensino Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. aos moradores desse e dos bairros da circunvizinhança.

Subordinada à Divisão Distrital Zona Leste I (DDZ Leste I), órgão administrativo que é responsável pela orientação e monitoramento das atividades realizadas pelas escolas da Zona Leste I de Manaus, a Escola atua nos turnos da manhã e da tarde e atende em média de 550 alunos.

Instalada em prédio próprio com área de cerca de 20.000 m<sup>2</sup>, a Escola Épsilon possui 10 salas de aula, cada uma com cerca de 20 m<sup>2</sup>; laboratório de informática; sala de atividades especiais; diretoria; secretaria; cozinha com dispensa; sala de docentes; depósito

de materiais diversos; e 2 banheiros com razoáveis condições de uso.

Desde a sua criação, em 2002, a Escola não possui biblioteca e a Sala de leitura que atendia precariamente às necessidades de leitura, estudo e pesquisa dos alunos foi desativada em 2011, dando lugar às atividades do Programa Mais Educação do MEC.<sup>32</sup> De acordo com a sua diretora, a Escola não dispunha de espaço físico para instalar uma biblioteca nem de pessoal qualificado para coordená-la. Com a desativação da Sala de leitura, os livros volumes que constituíam o seu reduzido e precário acervo foram transferidos para duas estantes na Sala dos professores e nelas continuam até hoje.

## 4.1.6 A Escola Municipal Sigma

Formalmente criada pela Lei Municipal nº 1.448, de 20 de abril de 2010, publicada no DOM de 22 de abril de 2010, a Escola Sigma está localizada no bairro Grande Vitória, na Zona Leste de Manaus, e desde setembro de 2009 vem oferecendo Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano aos moradores desse bairro e das áreas adjacentes.

Inserida na Divisão Distrital Zona Leste II (DDZ Leste II), órgão administrativo que é responsável pela orientação e controle das atividades realizadas pelas escolas da Zona Leste II de Manaus, atua nos turnos da manhã e tarde e atende em média 1.600 alunos.

Ocupando um prédio próprio de dois pisos (a área não foi informada), a Escola Sigma possui 22 salas de aula; laboratório de informática; laboratório de ciência e matemática; biblioteca com cerca de 60 m<sup>2</sup>; diretoria; secretaria; sala pedagógica; salas dos professores; depósito de materiais diversos; cozinha; refeitório; 3 bebedouros; 6 banheiros.

A Biblioteca da Escola possui uma boa infraestrutura e conta com uma bibliotecária com formação superior legalmente habilitada para coordená-la.

## 4.1.7 A Escola Municipal Ômega

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como uma ação estratégica do MEC para ampliação da jornada escolar. Operado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destina-se às escolas públicas do Ensino Fundamental e objetiva aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, para melhorar o desempenho escolar. Além de métodos de estudos, oferece atividades pedagógicas, esporte, lazer, cultura, artes, inclusão digital, promoção da saúde, prevenção, educação científica e educação econômica. As escolas que aderem a ele obrigam-se a oferecer jornada de no mínimo 7 horas diárias de aula para poderem receber kits de materiais e recursos financeiros. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Criada pelo Decreto-Lei Municipal nº 557/2001, a Escola Omega está localizada na Comunidade São João, no Km 4 da BR-174 — Manaus-Boa Vista, na Zona Rodoviária de Manaus. A Escola oferece desde essa data Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, Educação Especial (para crianças portadoras de deficiências físicas, auditivas, visuais e neurológicas), EJA e Programa de Aceleração da Aprendizagem aos moradores dessa e das comunidades da sua circunvizinhança.

Subordinada à Divisão Distrital Zona Rural (DDZ Rural), órgão administrativo que é responsável pela orientação e acompanhamento das atividades realizadas pelas escolas das Zonas Rodoviária e Ribeirinha de Manaus, a Escola Ômega atua nos turnos da manhã, tarde e noite e atende em média 1.000 alunos.

Instalada em um prédio próprio de dois pisos (a área não foi informada), a Escola Ômega possui 15 salas de aula; laboratório de informática; biblioteca com cerca de 50 m<sup>2</sup>; diretoria; secretaria; sala pedagógica; salas dos professores; depósito de materiais diversos; cozinha; refeitório; 3 bebedouros; 6 banheiros.

A sua Biblioteca possui uma boa infraestrutura, mas não conta com um bibliotecário para coordená-la, possivelmente em virtude de inexistirem profissionais com essa formação disponíveis nos quadros da SEMED, resultado de uma contumaz política de secundarização dos serviços da biblioteca escolar. Reaberta em 2012, desde então vem sendo coordenada por uma professora formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

### 4.2 A biblioteca escolar na legislação da educação nacional

Todos os fundamentos e princípios das políticas públicas da educação brasileira estão dispostos entre os artigos de nº. 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 e os elementos de orientação relacionados às suas ações operacionais, como as suas diretrizes, objetivos e metas dirigidas aos diversos níveis de ensino, estão estabelecidos nas leis e normas complementares elaboradas para regulamentação dos dispositivos desses artigos, após a sua aprovação.

A pesquisa bibliográfica realizada revelou a existência de um grande volume de leis e resoluções enquadradas nesse contexto, embora umas muito abrangentes, o que implicou na seleção daquelas mais relacionadas com os fins do trabalho. Por isso, além da Constituição Federal de 1988, foram selecionadas a Lei nº 9.394/1996, que instituiu as LDBEN, a Lei no 10.172/2001, que aprovou o PNE, e os Parâmetros Curriculares Nacionais

para a Educação Fundamental (PCN), cujos conteúdos servem de base para a organização dos currículos das escolas desse nível de ensino nos Estados, Municípios e Distrito Federal.

O propósito da recuperação e consulta desses documentos foi identificar nos seus textos se a biblioteca escolar estava inserida nas políticas públicas da educação fundamental brasileira e, caso estivesse, qual a forma dessa inserção. As primeiras leituras exploratórias e depois os seus aprofundamentos acabaram revelando que as referências sobre as bibliotecas escolares eram mínimas.

Ao definir no seu Art. 2º que a educação é um dever da família e do Estado brasileiro, a LDBEN não inclui entre esses deveres a criação de bibliotecas nas escolas, salvo se houver o entendimento de que o texto do Inciso IX, do seu Art. 4º, que trata dos padrões mínimos de qualidade e dos recursos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, já asseguraria isso.

Submetida a essa interpretação, a biblioteca escolar seria considerada como um desses recursos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e isso obrigaria todas as escolas da educação básica a criá-las e mantê-las. Entendimento que a realidade das escolas da rede de ensino estudada não tem referendado, possivelmente em virtude da prevalência da lógica dualista/excludente que tem orientado a estruturação da educação brasileira desde o período colonial.

Criar, organizar e manter bibliotecas escolares implica permanentes investimentos em infraestrutura, pessoal e acervo e qualquer lei que obrigue ao Estado e às instituições privadas a esses investimentos, segundo o ideal liberal, configura-se como uma interferência indevida à livre concorrência. Mais que isso, representa fortalecer um serviço pedagógico com enorme potencial para favorecer o desenvolvimento de práticas emancipatórias que podem contribuir, de forma gradual, para a redução das desigualdades. Ocorrência inimaginável no modelo de educação praticado no Brasil, onde todos os recursos financeiros usados na educação não são considerados como investimento, mas custos.

Recentemente, em 2013, tramitou na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Congresso o Projeto de Lei da Câmara nº 28/2012, de autoria do Deputado Sandes Júnior, que propunha alterar a LDBEN atual para instituir a obrigatoriedade de criação e manutenção de bibliotecas escolares apenas nas instituições públicas de ensino do país.<sup>33</sup> Por óbvio que a motivação não era melhorar a qualidade do ensino oferecido nessas escolas, mas desobrigar as instituições particulares de ensino de criar e manter bibliotecas escolares.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Na Câmara dos Deputados esse Projeto de Lei recebeu o nº 3.044/2008.

O Substitutivo aprovado em 10 de setembro de 2013, provisoriamente, pôs fim a essa pretensão, propondo a obrigatoriedade de criação e manutenção de bibliotecas escolares em todas as instituições de educação básica. Mas o assunto não está encerrado, pois o texto do Substitutivo ainda precisa retornar à Câmara Federal para ser apreciado e votado.

Essa visão distorcida não é nova no Brasil. Note-se que em 21 de setembro de 1885, durante o período do Império, ao deixar a Presidência da Província do Amazonas, o Dr. José Jansen Ferreira Junior já reclamava do volume das despesas feitas com a instrução pública na Província, sem que a mesma obtivesse o retorno esperado. Dizia ele:

Infelizmente, não são compensados os grandes sacrifícios, que faz a provincia, com relação a instrucção publica, que consome uma grande parte de suas rendas, com muito pouco proveito.

Julgo que póde ser limitada a despeza com mobília e livros para as escolas do interior, e, por isso, recomendei que se restrinja, o mais que for possivel, o fornecimento para essas escolas. (AMAZONAS, 1885, p. 16).

Talvez por isso a presença da biblioteca nas escolas públicas desse período, que foi regulamentada em 1881, por meio do Regulamento nº 42, de 14 de dezembro de 1881, tenha sido revogada pelo Decreto nº 191, de 9 de setembro de 1897. Com isso, a partir dessa data, a existência de bibliotecas nas escolas de ensino primário no Estado do Amazonas deixou de ser uma obrigatoriedade.

Também com relação à concepção da biblioteca escolar, sua filosofia de atuação e suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais os dispositivos da LDBEN vigente são omissos ou interpretativos. A única referência que subjetivamente leva a inferir-se algo nesta direção está manifesta no Inciso VIII do seu supracitado Art. 4º, que, entre outros assuntos, incluem o livro didático nos programas suplementares do governo federal. Regulamentação que levou à elaboração do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora ambos tenham as suas operações centradas na distribuição de livros à biblioteca e aos estudantes das escolas da educação básica.

Mesmo que explicitamente esses dispositivos nada expressem sobre a filosofía de atuação da biblioteca escolar e suas responsabilidades, os programas elaborados a partir deles, ao reduzirem as suas existências à mera distribuição de livros às bibliotecas e aos alunos, orientam-se pela ideia rasa de que a biblioteca escolar é só um armazém de livros. Por essa visão, havendo uma coleção de livros didáticos em um espaço físico pequeno, sem pessoal qualificado para transformar os seus conteúdos em bens culturais a serem ofertados

contínua e sistematicamente, pelo menos aos alunos e professores das escolas, por meio dos serviços de consulta e empréstimo, para o governo federal ainda assim ela será quantificada como uma biblioteca escolar.

Isto porque, sob a lógica estatística dos números absolutos, não interessa relativizar que as práticas sociais ambientadas nessas bibliotecas não contribuem para a democratização dos bens culturais, a formação cultural dos alunos, a qualidade das aulas dos professores nem para o alcance dos objetivos das escolas onde elas estão inseridas. Aspectos que tornam as suas práticas sem significado e sentido para as classes desfavorecidas, usuária preferencial das escolas públicas municipais, mas o mesmo não ocorre em relação às classes dominantes, cujos desenvolvimentos independem dos serviços dessas bibliotecas.

Essas condutas não casuais. Se como afirmaram Marx; Engels (2002) o homem é um ser histórico-social e, em virtude dessa condição ontológica, torna-se responsável pela sua formação e transformação contínua como individuo e cidadão, há que se considerar que essas ocorrências implicam posse das condições materiais e simbólicas necessárias à produção dos seus próprios meios de existência.

E, como se sabe, uma condição fundamental é o acesso aos saberes e informações que foram produzidos pela humanidade ao longo dos tempos. Conteúdos culturais que podem ou não integrar as coleções dos acervos das bibliotecas das escolas públicas municipais e com os quais os alunos podem ou não contar em seus estudos e pesquisas, dependendo das condições infraestruturais dessas bibliotecas, caso elas existam. A realidade social concreta das escolas brasileiras que atuam na educação básica, especialmente as públicas municipais, desvelada pelos resultados dos estudos de Santos (2002), Paiva; Berenblum (2009) e MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011) sugere que na maioria delas esses aspectos deixaram de ser uma possibilidade e se afirmaram como ausências e negação de acesso às informações necessárias a essa produção.

A LDBEN vigente ensaiou, mas não desconstruiu nem ofereceu elementos para tal ocorrência. Analisados somente os seus dispositivos, pode-se afirmar com pouca margem de erro que os programas dirigidos às escolas de ensino fundamental, elaborados a partir de suas influências, foram nulos com relação às bibliotecas escolares, já que não produziram efeitos positivos. Os resultados das avaliações realizadas pelo MEC sobre a performance do PNBE e do PNDL nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental evidenciaram isso

(PAIVA; BERENBLUM, 2009; BRASIL, 2011)<sup>34</sup> e a herança do modelo dualista/excludente nascido no período colonial os explica.

De forma direta, só os textos do PNE e dos PCN fazem referências sobre a biblioteca escolar, embora apenas o dos últimos permita alguma inferência sobre os aspectos filosóficos relacionados com a sua organização e atuação e suas responsabilidades junto aos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino fundamental. Se fossem disponibilizadas às escolas públicas municipais as condições materiais objetivas para a adoção da concepção de educação e de ensino que norteiam as disposições do PNE e dos PCN, possivelmente as suas práticas pedagógicas acabariam por construir a escola unitária projetada por Gramsci (1989).

Isto porque, na essência, aquele ideal de formação cultural humanista oferecida para todos os alunos, independente da classe social de cada um, para prepará-los igualmente para o trabalho intelectual e o manual também está presente nesses documentos. Mas tanto o ideal gramsciano quanto o PNE e os PCN não passaram de declarações de boas intenções, já que a implantação das suas diretrizes e disposições implicaria mudanças radicais na estruturação social, econômica e política do país, abrindo espaço para a quebra da hegemonia das classes dominantes. Perspectiva que parece explicar a inefetividade de suas aplicações.

Os objetivos e metas do PNE que aludiam à biblioteca escolar previam a elaboração de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho das escolas e as realidades regionais. Entre os indicadores para a biblioteca foram listados espaço físico, acervo, mobiliários e equipamentos, mas outros itens essenciais como pessoal e serviços ficaram de fora. Além disto, como não foi definida a instituição que ficaria responsável por essa tarefa, os padrões acabaram não sendo elaborados pelos setores públicos responsáveis pela educação no Brasil.

Esse foi apenas um dos resultados dos embates entre as forças sociais que estavam em disputa na época pela hegemonia do processo educacional brasileiro, para ajustar os recursos financeiros públicos e as condições de infraestrutura e pessoal das redes e sistemas de ensino aos seus projetos e valores culturais. Aspectos que além de explicar os vetos presidenciais ao PNE 2001/2010, sugerem que a proposta de elaboração dos padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, sobretudo em relação às bibliotecas, parece ter sido um ato apenas declaratório, pois nem o Estado nem o grupo

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> As características operacionais desses programas atendem mais as necessidades dos livreiros do que das bibliotecas.

político que venceu a disputa se esforçaram para objetivá-la. E na gestão do grupo político que assumiu o Estado brasileiro a partir de 2002 a postura não foi alterada, talvez porque a instituição desses padrões implicaria ter que cumpri-los ou enfrentar o desgaste político de não conseguir fazê-lo.

Quanto aos PCN observou-se que apenas duas recomendações foram destinadas à biblioteca escolar, ambas justificadas como necessárias à formação de bons leitores: a criação da biblioteca escolar e a organização nas salas de aula de um acervo de classe. O seu texto, porém, não apresentou os elementos mínimos recomendados para assegurar a instalação e o funcionamento desses serviços.

Além disto, a forma de conceber a biblioteca escolar e o acervo de classe, bem como de projetar as suas atuações nas instituições de ensino, não supera a concepção que a reduz a um espaço físico criado para abrigar a coleção dos livros que será usada nas atividades de leitura das escolas. Talvez até com títulos de autores variados e com conteúdos adequados ao currículo da escola, mas ainda um espaço físico abrigando livros. De acordo com Campello; Silva (2000, p. 66), "[...] a partir dos quais os alunos se vão familiarizando com os códigos da escrita e com as características discursivas dos diferentes gêneros".

Compreende-se o ponto de vista das autoras, porém a razão pedagógica justificadora da presença da biblioteca nas escolas e o conceito resignificado de leitura lhe cobram uma atuação mais crítico-emancipatória. Perspectiva que a levaria a deixar de ser só um recurso bibliográfico estanque (espaço físico depositário de coleções de livros a espera dos alunos) para assumir-se como um serviço pedagógico inserido no universo pedagógico das escolas. Só assim seria capaz de ambientar atividades de leitura que, ultrapassando a decodificação de símbolos gráficos, também levar os alunos à produção e à construção de sentidos, de modo que eles pudessem se construir como leitor em interação com o texto lido e a partir destes com os conteúdos das realidades sociais externas. (ZILBERMAN; EZEQUIEL, 1988).

No caso da biblioteca, as mesmas incongruências foram identificadas na pesquisa que o MEC, em parceria com a OEI e a AECID, nos anos de 2008 e 2009, realizou para conhecer as condições de funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras de ensino fundamental (BRASIL, 2011). Particularmente com relação a esse aspecto conceitual, a pesquisa revelou que

<sup>[...]</sup> a maioria dos espaços denominados de bibliotecas [...], 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. (BRASIL, 2011, p. 63).

Concluídas as análises, não se pode perder de vista que o principal propósito para a recuperação e a consulta aos documentos de formulação das políticas públicas da educação brasileira foi identificar se a biblioteca escolar estava inserida nos seus dispositivos e, caso estivesse, qual a forma dessa inserção.

Restou comprovado que as alusões feitas nesses documentos à biblioteca escolar são mínimas, quase sempre apenas para registrar a sua existência. Não se encontram referências que definam a sua filosofia de atuação nem as condições estruturais mínimas para a sua estruturação e atuação. A LDBEN vigente não a reconhece, o PNE a inclui em sua meta de elaboração de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, mas esses padrões nunca foram elaborados e os PCN recomendam a sua criação nas escolas como condição para a formação de bons leitores, contudo não apresentam os elementos mínimos estruturais para essa ocorrência.

### 4.3 A biblioteca escolar na legislação da educação municipal em Manaus

Embora os fundamentos e princípios da Constituição Federal de 1988 e as diretrizes da LDBEN vigente sejam aplicáveis a todas as instituições de ensino do país, eles atribuem maior responsabilidade aos Municípios pela organização e oferta do ensino fundamental a população e às comunidades que neles habitam. Por isso as escolas públicas municipais de educação fundamental são os ambientes preferenciais de execução dos planos, programas e projetos educativos dirigidos à formação cultural dos indivíduos dessas comunidades.

Se forem observados os perfis socioculturais e político que as identifica como espaços de carências estruturais históricas, que acabam atuando como matrizes das desigualdades a que estão submetidas, é muito provável que as escolas municipais, com suas fortalezas e dificuldades, sejam para elas as únicas alternativas para a obtenção dos bens culturais com potencial de levá-las à superação dessas desigualdades.

Esses perfis projetam a integração de todos os serviços da estrutura orgânica dessas escolas, inclusive os da biblioteca, do planejamento à execução das suas atividades, como condição obrigatória para o cumprimento das intencionalidades declaradas nos seus projetos político-pedagógicos e a consequente formação cultural dos alunos. Mas como dos resultados revelados nas pesquisas de campo o isolamento e a desarticulação das atividades

foram dois aspectos recorrentemente observados em quase todas as escolas pesquisadas, essa unidade parece não ter existido nas escolas da rede de ensino estudada.

### 4.3.1 Detalhando a pesquisa de campo documental

A pesquisa de campo documental foi processada em locais distintos (na SEMED, nas escolas e no DOM), embora objetivando os mesmos propósitos: a identificação e a recuperação das leis, decretos e resoluções que foram elaboradas no âmbito do executivo municipal com a finalidade de regulamentar as atividades administrativas e pedagógicas das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus.

Identificada e recuperada essa legislação, logo se percebeu que a SEMED não possuía um Plano Municipal de Educação que formalizasse e sistematizasse em um só documento as diretrizes, objetivos e metas orientadoras dos programas da educação fundamental pública de Manaus. Plano esse que deveria ter sido elaborado desde 2001, com uma temporalidade de dez anos, contada a partir da aprovação do PNE. Esse não atendimento às determinações do próprio PNE foi explicado como uma decorrência das políticas internas da SEMED, já que as práticas recorrentes era apenas a elaboração de Orientações Pedagógicas anuais, documentos de aplicação mais flexível. Possivelmente, elaborar um Plano Municipal de Educação decenal implicaria instituir uma política educacional mais ampla e assumir compromissos técnicos e políticos que exigiriam condutas e procedimentos que historicamente o executivo municipal não tem oferecido às bibliotecas escolares: oferta de infraestrutura e de serviços adequados à população, por exemplo.

E à medida que se ia tendo acesso aos seus conteúdos, percebia-se que a legislação publicada pouco contribuíra para a organização das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada. Isto porque os conteúdos dos dispositivos a elas dirigidos ratificavam as suas existências, mas na maioria das ocorrências nada afirmavam, esclareciam ou orientavam sobre filosofia de atuação, serviços aos usuários e responsabilidades sociais e políticas junto aos projetos político-pedagógicos dessas escolas.

Sem esse documento oficial, as atividades administrativas e pedagógicas das escolas e da SEMED, até 2004, foram orientadas por meio de instruções parciais publicadas de forma irregular em documentos administrativos individuais (memorandos e ofícios) elaborados pelo Departamento de Gestão Educacional (no caso das escolas) e pela

legislação que estabelecia as competências de todos os órgãos pertencentes ao Poder Executivo Municipal, ou apenas da SEMED, publicada no DOM.

Para identificar a forma de inserção da biblioteca escolar na estrutura organizacional da SEMED e contextualizar a existência e atuação nas escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus recorreu-se, mas não de forma exclusiva, à legislação oficial aprovada pelo Poder Legislativo Municipal e sancionada pelo Prefeito de Manaus, publicada no DOM; às Orientações Pedagógicas elaboradas pelo Departamento de Gestão Educacional da SEMED; e aos projetos político-pedagógicos das escolas participantes do estudo.

## a) A biblioteca escolar nos regulamentos administrativos da SEMED

Considerando a temporalidade do estudo, buscou-se primeiro conhecer a estrutura que a SEMED possuía em 2000, para cotejá-la com as alterações que foram realizadas até 2010, para refletir sobre os seus impactos na organização e no funcionamento da biblioteca escolar nessa rede de ensino. E o primeiro documento analisado foi o Decreto nº. 4.934, de 4 de abril de 2000, que promoveu a revisão do Regulamento Administrativo da Prefeitura Municipal de Manaus. De acordo com o seu Art. 11, as competências da SEMED ficaram estabelecidas da forma seguinte:

I - formulação e execução da política educacional do Município nas áreas de educação infantil e ensino fundamental;

II - formulação e execução da política cultural do Município;

III - patrimônio histórico, arquitetônico e cultural;

IV - incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. (MANAUS, 2000, p. 2).

Nessa época, além da educação, a SEMED também era responsável pela área da cultura. Talvez por isso as responsabilidades da biblioteca pública e da escolar tenham sido confundidas, já que ambas foram subordinadas ao Departamento de Assistência ao Estudante da SEMED. A biblioteca escolar definida como uma Seção da Biblioteca Pública Municipal João Bosco Pantoja Evangelista, atualmente funcionando no Largo São Sebastião, já que esta ganhara status de Divisão. Independentemente da correção dessa medida, seja por falta de recursos materiais, seja pela ausência de políticas adequadas ao desenvolvimento de ambas, é fato que essas bibliotecas pouco evoluíram em termos de estruturação e serviços ofertados às suas comunidades.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Este Decreto foi republicado no DOM nº 62, de 30 de junho de 2000, devido incorreções publicadas na primeira versão, mas as partes relativas à biblioteca escolar não foram alteradas.

A Lei nº 554, de 10 de julho de 2000, publicada no DOM nº 69, de 11 de julho de 2000, foi outra legislação considerada neste estudo, embora o seu objeto, a princípio, tivesse pouca relação com ele. Esta Lei dispunha sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro de 2001 da Prefeitura Municipal de Manaus, por isso apresentava as Prioridades da Administração Municipal e entre essas prioridades apresentadas uma dizia respeito às bibliotecas escolares.

Essa prioridade foi incluída na parte relativa à Educação e Cultura, significando que o Executivo Municipal, reconhecendo as fragilidades estruturais das bibliotecas sob a sua responsabilidade, sobretudo aquelas relacionadas aos seus acervos e mobiliários, projetava "[...] diversificar os acervos e equipamentos da Biblioteca Pública Municipal e das demais instaladas nas escolas municipais". (Anexo da Lei nº 554/2000).

A realidade social concreta das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada, apresentada nos resultados da pesquisa realizada por Santos (2002) nas escolas dessa rede, sugere que essas projeções tiveram dificuldades para deixar o campo das intencionalidades. Hoje se sabe que grande parte das obras que integram as coleções dos acervos das bibliotecas escolares das redes públicas de ensino fundamental no Brasil foi distribuída pelo PNBE (PAIVA; BERENBLUM, 2009; BRASIL, 2011).

Outro documento analisado foi a Lei n° 590, de 13 de março de 2001, publicada no DOM n° 229, de 13 de março de 2001, que também reformulou a estrutura administrativa do Município. Com relação à SEMED, esta Lei promoveu duas mudanças: agregou ao seu nome o termo cultura, denominado-a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sem alterar as suas competências, e criou quatro Distritos Educacionais, descentralizando as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino, tendo em vista "[...] um melhor atendimento às escolas e centros de educação infantil, bem como à comunidade em geral". (Art. 9°). Suas atribuições ficaram para ser definidas posteriormente, mas isto jamais aconteceu.

Outra reestruturação dessa natureza só aconteceu três anos depois, por força da Lei nº 761, de 4 de maio de 2004, publicada no Caderno I do DOM nº 992, de 5 de maio de 2004. Com referência à SEMED, as alterações promovidas foram apenas cosméticas: exclusão do termo cultura do seu nome, devolvendo-lhe a antiga denominação de Secretaria Municipal de Educação, porquanto as atividades pertinentes ao campo da cultura foram mantidas entre as suas competências.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Esta Lei foi republicada no DOM nº 234, de 20 de março de 2001, devido incorreções publicadas na primeira versão, mas as partes relativas à biblioteca escolar não foram alteradas.

Mudanças de maior impacto só aconteceram com a promulgação da Lei nº 936, de 20 de janeiro de 2006, publicada no DOM nº 1406, de 20 de janeiro de 2006. Esta Lei excluiu a cultura das responsabilidades da SEMED, criando a Secretaria Municipal de Cultura (SEMC) para cuidar dessa área (Incisos X e XI do seu Art. 4º.), embora não tenha estabelecido as suas competências nem reconfigurado as da SEMED. Tarefas que apenas foram realizadas meses depois, por meio do Decreto nº 8.396 de 20 de abril de 2006, publicado no Caderno II do DOM nº 1465, de 20 de abril de 2006.

Conforme estava determinado no Art. 11 da Lei nº 936/2006 supracitada, este Decreto cumpriu o objetivo de redimensionar a estrutura organizacional da SEMED e restabelecer as suas competências, às quais foram incluídas as atividades pertinentes à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos. Mas também lhe deu autonomia para definir as políticas e fixar as diretrizes e os parâmetros curriculares e tecnológicos, assim como os mecanismos de avaliação abrangentes a todos os níveis do ensino público municipal.

Além disto, foi este Decreto que incorporou à estrutura organizacional da SEMED o Núcleo de Biblioteca Escolar, órgão que ficou responsável pelo planejamento, coordenação, supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas nas "[...] bibliotecas escolares da rede municipal de ensino, em consonância com as Coordenadorias e Gerências Distritais". (Art. 39 do Regimento Interno da SEMED, homologado pelo Decreto nº 8.912, de 12 de março de 2007).

Não obstante essa inserção ter representado um enorme ganho político, a posição por ele ocupada não lhe favoreceu e por isso essa medida acabou não produzindo os efeitos que poderia, pois não lhe foram definidas as competências<sup>37</sup>. Além disto, após analisar a estrutura operacional aprovada, apresentada no Anexo I desse Decreto nº 8.912/2007, constatou-se que o Núcleo de Biblioteca Escolar, embora estivesse de maneira correta inserido na jurisdição da Subsecretaria de Gestão Educacional, fora subordinado à Coordenadoria de Arte-Educação e não à Coordenadoria de Gestão Educacional, que seria a posição mais acertada. Ocorrência que sugere desconhecimento técnico sobre os serviços da biblioteca escolar.

Essa existência sem saber quais eram as suas competências e mais essa subordinação equivocada à Coordenadoria de Arte-Educação, condição que o obrigava a reportar-se e ser orientado por profissionais com *expertise* de outro campo de atuação, possivelmente não lhe

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> As competências Núcleo de Biblioteca Escolar só foram estabelecidas em março de 2007, com a publicação do Decreto nº 8.912, de 12 de maio de 2007.

favoreceram a implantação. Até porque as competências dessa Coordenadoria compreendiam mais o planejamento, à execução e o monitoramento das atividades da cultura e das artes do que das rotinas das bibliotecas inseridas nas escolas públicas municipais.

A despeito dos vínculos epistêmicos da biblioteca escolar com a cultura e as artes, em razão da sua natureza social e política, a sua organização e funcionamento não se processam a partir dos mesmos procedimentos aplicáveis ao ensino da arte, ou aos trabalhos artísticos, embora também exija sentido estético, sensibilidade, percepção e imaginação criadora. Essas atividades dependem da aplicação de conhecimentos técnicos e espirituais mais objetivos relacionados aos processos de tratamento, organização, busca e recuperação de documentos e informações.

Além disto, não se observou nos incisos do Art. 36, do Decreto nº 8.912/2007, que fixou as competências da Coordenadoria de Arte-Educação, uma referência direta a qualquer responsabilidade técnica ou filosófica da biblioteca escolar. Em verdade, entre as dezoito ações listadas, só duas dizem respeito indiretamente a ela: o Inciso II alude às atividades de planejamento, organização, orientação, supervisão e avaliação das "[...] ações voltadas para o conhecimento no campo da arte-educação nas escolas municipais, nos centros municipais de arte-educação e bibliotecas escolares" e o Inciso IX se refere às atividades de coordenação e acompanhamento das "[...] atividades das bibliotecas escolares e centros municipais de arte-educação" (MANAUS, 2007, p. 25).

A posição hierárquica do Núcleo de Biblioteca Escolar foi modificada pelo Decreto nº 9.054, de 23 de maio de 2007, passando ele a responder diretamente à Gerência de Educação Especial, órgão ao qual também estavam subordinados os Núcleos de Artes, de Educação Escolar Indígena e de Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da mudança, a considerar só essa realidade, o Núcleo de Biblioteca Escolar continuava sem atender as escolas de ensino da rede, fato que contrariava uma das diretrizes dos PCN, que desde 1997 recomendavam a criação de bibliotecas e acervos de classe nessas escolas como condição para a formação de leitores. Por isso, defende-se que a sua vinculação à Gerência de Ensino Fundamental seria a mais indicada, por ser o Setor onde a sua atuação poderia estender-se a um maior número de escolas. Até porque, de acordo com os Incisos I e II do Art. 41 desse mesmo Decreto nº 8.912/2007, a essa Gerência competia, entre outras ações, respectivamente: "[...] elaborar políticas públicas voltadas para o ensino fundamental" e "[...] definir diretrizes gerais e acompanhar a elaboração do currículo escolar das unidades de ensino que oferecem ensino fundamental". (MANAUS, 2007, p. 26).

Ao contrário disto, a sua subordinação à Gerência de Educação Especial continuou limitando a sua atuação aos campos da cultura e das artes e às atividades relacionadas com a educação escolar indígena e a educação de jovens e adultos. A educação indígena de baixa demanda, mesmo na Zona Rodoviária e Ribeirinha de Manaus, e a de jovens e adultos quase sempre realizada à noite, aspectos objetivos que parecem explicar, embora não justifiquem apenas por si, a ausência de serviços de biblioteca.

Outro documento que igualmente dispôs sobre a reorganização administrativa do Executivo Municipal foi a Lei nº 1.314, de 4 de março de 2009, publicada nessa mesma data pelo DOM nº 2157. Na parte relacionada à SEMED, além de lhe ter destinado duas vagas de Subsecretário Municipal, esta lei só reelaborou as suas finalidades, modificando-as quanto à forma, mas preservando o conteúdo daquelas que foram fixadas pelo Decreto nº 8.912/2007. Finalidades que, de acordo com o seu Anexo Único, ficaram assim estabelecidas:

Formulação, supervisão, coordenação, e avaliação da Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover os recursos necessários, métodos e profissionais para oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município. (MANAUS, 2009, p. 5).

Mas é forçoso registrar que essa garantia de dignidade e qualidade de vida prometida aos cidadãos não foi entregue, pelo menos com relação às bibliotecas escolares instaladas nas escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus. Observe-se que até 2010, das 366 escolas existentes na rede, apenas 174 (48%) possuía biblioteca. Fato comprobatório de que o provimento dos recursos necessários à oferta dos "[...] serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis" de ensino não ocorreu.

Dissimulações e aparências que Martins (1994) explica em *O poder do atraso:* ensaio de Sociologia da História lenta como uma consequências da modernidade de fachada que se vive no Brasil, onde, em muitos aspectos, o passado conservador ainda determina as práticas de um presente que somente na aparência apresenta as marcas do moderno que a sociedade brasileira, como pratica social, ainda espera acontecer. A este respeito, explica textualmente o mesmo autor:

A história contemporânea do Brasil tem sido a história da espera do progresso. Como o progresso não veio, senão de um modo insuficientemente lento, essa história se transformou na história da espera da revolução. Mas a revolução também não veio [...]. Na verdade, a história da sociedade brasileira tem sido uma história [...] que não chega ao fim de períodos definidos, de transformações concluídas. Não é uma história que se faz. É uma história sempre por fazer. (MARTINS, 1994, p. 11).

Quando se transporta essa análise para a realidade da sociedade manauara, sobretudo no que tange à educação, os conflitos que estão presentes na luta pelo seu reconhecimento como um direito social e as práticas dos agentes públicos responsáveis pelas escolas públicas municipais de Manaus e suas bibliotecas, acaba-se percebendo a pertinência dessas análises. Mas é preciso fazer uma correção à elas: essa espera não se aplica à totalidade da sociedade brasileira, como afirma o autor, pois para aquela parcela que detém e controla os meios e as relações de produção e que, como classe dominante, impõe ao processo social os seus valores culturais, o usufruto dos bens e produtos do mundo moderno há tempos foi incorporado ao seu dia a dia, sobretudo no campo educacional.

O último documento analisado, considerando os limites temporais deste estudo, foi o Decreto nº 0090, de 4 de maio de 2009, publicado no DOM nº 2196 nesta mesma data. Este Decreto modificou o Regimento Interno da SEMED e algumas das alterações promovidas foram extremamente danosas para a organização e a atuação das bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino. Isto porque, embora as competências que a Lei nº 1.314/2009 estabelecera para a SEMED não tenham sido alteradas, a sua nova estrutura organizacional não faz referências às bibliotecas escolares nem ao Núcleo que as coordenava<sup>38</sup>, embora esse fato não tenha alterado as suas rotinas. Ao serem contatados, os bibliotecários responsáveis não souberam explicar a ocorrência.

Nas pesquisas realizadas na documentação publicada até 2010, armazenada de forma virtual no DOM e físicamente nos arquivos da SEMED, não foi encontrada legislação que recolocasse o Núcleo de Biblioteca Escolar nessa nova estrutura ou que definisse outro órgão para planejar a organização e a atuação das bibliotecas escolares na rede pública municipal de ensino. Implica que no período de maio de 2009 a dezembro de 2010, o Núcleo de Biblioteca Escolas e as bibliotecas escolares sob a sua coordenação podem ter atuado sem qualquer suporte legal.

### b) A biblioteca escolar nas Orientações Pedagógicas da SEMED

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Este Decreto foi republicado duas vezes, em virtude de incorreções: pelo DOM nº 2197, de 5 de maio de 2009, e pelo DOM nº 2252, 24 de julho de 2009, mas nas duas oportunidades o Núcleo de Bibliotecas e as bibliotecas escolares continuaram excluídos da estrutura organizacional da SEMED.

As Orientações Pedagógicas da SEMED são documentos de periodicidade anual que oficializam aos órgãos administrativos da sua estrutura organizacional e às escolas públicas municipais as prioridades pedagógicas, administrativas e logísticas destinadas a viabilizar cada exercício escolar. Sob o aspecto operacional, objetivam contribuir com a gestão escolar e a prática pedagógica de professores, pedagogos, diretores, assessores pedagógicos e outros profissionais que delas necessitam cotidianamente.

Suas recuperações e análises tiveram por finalidade a procura por informações para contextualizar a presença e a atuação da biblioteca escolar na estrutura organizacional da SEMED, sobretudo aquelas que tratassem da definição, das responsabilidades atribuídas a ela e das orientações conceituais e operacionais dirigidas à sua organização e funcionamento nas escolas da rede de ensino estudada.

Orientado por esses aspectos e pela temporalidade do estudo, a pesquisa concentrouse nos documentos elaborados entre 2001 a 2010 pelos órgãos vinculados à Coordenadoria de Gestão Educacional da SEMED, embora só tenham sido recuperados os correspondentes aos anos letivos de 2005 a 2010. De acordo com informações de alguns diretores e pedagogos, os documentos dos anos anteriores, devido não apresentarem orientações consolidadas, só eram repassados às escolas de forma irregular e em expedientes administrativos individuais, como memorandos e ofícios.

Processadas as análises nas Orientações Pedagógicas destinadas ao exercício de 2005, constatou-se que elas contemplavam as condições objetivas relativas ao funcionamento da educação infantil e da educação fundamental, incluindo informações sobre a periodicidade do planejamento das atividades dos professores; os procedimentos para realizar a avaliação dos alunos; os programas educativos e culturais a serem desenvolvidos e até sobre como os diários de classes deveriam ser preenchidos.

Conforme registram as informações constantes da sua apresentação, essas Orientações foram elaboradas em acordo com as premissas do Programa de Gestão Educacional, que era o "[...] instrumento de ação do governo municipal para elevar o padrão de gestão nas escolas, com vistas ao produto final: a formação holística do homem", aprovado para esse exercício, cujo objetivo era "[...] garantir à demanda escolarizável, na busca pela cidadania, não somente o ingresso na escola, mas, sua permanência com sucesso e o aprendizado das habilidades básicas, que torne o aluno capaz de enfrentar a vida no futuro". (MANAUS, 2005, p. 3).

Se analisado só como ato declaratório, não há contradição nos objetivos estabelecidos nessas Orientações. Mas quando estes são confrontados com as realidades sociais concretas das bibliotecas das escolas dessa rede pública municipal de ensino, impossível não perceber a distância abismal que separa os objetivos declarados do cotidiano dessas mesmas bibliotecas. No período estudado, não obstante a boa vontade e os esforços dos seus responsáveis diretos, foram poucas aquelas que possuíam condições infraestruturais para, a partir dos seus serviços, terem contribuído de forma efetiva para "o aprendizado das habilidades básicas" dos alunos, seus usuários preferenciais, a ponto de capacitá-los para "enfrentar a vida no futuro". Fato que revelou desconexão entre os objetivos declarados e suas objetivações, talvez por desconhecer o potencial da biblioteca escolar como serviço pedagógico capaz de contribuir para o alcance dos objetivos das escolas, motivação suficiente para não provê-la com os recursos materiais e simbólicos necessários ao seu funcionamento.

De acordo com essas orientações, como foi observado no item anterior, as bibliotecas escolares estavam vinculadas ao Departamento de Cultura da SEMED, que tinha sob a sua subordinação a Divisão de Cultura e Artes, a Divisão de Integração Arte Comunidade, os Centros Municipais de Arte Educação e a Biblioteca Pública Municipal, cabendo a esta, em acordo com os Distritos Educacionais, entre outras tarefas, a coordenação das atividades das bibliotecas escolares. E mesmo a estrutura organizacional da SEMED da época, oficializada pelo Decreto nº. 5.715, de 30 de julho de 2001, publicado no DOM nº. 326, de 3 de agosto de 2001, se limita à inclusão do termo biblioteca, sem fazer distinção entre essas duas tipologias de bibliotecas.

Particularmente em relação à biblioteca escolar, além dessas informações sobre a sua subordinação à Biblioteca Pública Municipal, essas orientações só voltaram a mencioná-la ao se referirem às escolas da rede pública municipal de ensino e suas necessidades materiais, dando destaque aos seus prédios. Nessa parte do documento, além das observações sobre as condições infraestruturais das escolas da rede, foi projetada a atualização dos acervos das bibliotecas escolares, mas nenhuma orientação ou atividade dirigida às suas organizações e funcionamentos foi apresentada.

As Orientações Pedagógicas elaboradas para os exercícios de 2006 e 2007 não fizeram referências à biblioteca escolar, limitando-se ambas a apresentarem informações objetivas destinadas ao funcionamento da educação infantil e da educação fundamental. Como ocorrera no documento de 2005, essas informações abarcavam a periodicidade do planejamento das atividades dos professores; o detalhamento do processo avaliativo dos

alunos; os programas educativos e culturais a serem desenvolvidos, entre outras ações operacionais das rotinas das escolas.

As Orientações Pedagógicas de 2008 foram as primeiras a assumir um discurso com um tom crítico mais aproximado das finalidades de uma educação transformadora, como se pode observar pelo trecho a seguir destacado:

Ao entendermos que a educação tem um grande poder de mudança por tornar possível a formação de cidadãos críticos e conscientes das condições indesejáveis da sua realidade e que possibilita os elementos necessários para revertê-las a favor de uma sociedade mais justa, destacamos a relevância do compromisso com uma prática pedagógica voltada para compreender a realidade social, os direitos e responsabilidades de cada profissional que atua no âmbito educacional, tornandose necessário relacionar esse compromisso com a competência técnica, científica e ética. (MANAUS, 2008, p. 7).

Concepção de educação mais alinhada aos objetivos dos PCN, posto que os conteúdos dessas Orientações também visavam contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitassem aos alunos adquirir as capacidades apropriadas ou pertinentes a cada fase da sua escolaridades. Até porque, como estão definidos nos PCN, os objetivos da educação fundamental têm a perspectiva do desenvolvimento das "[...] capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla". (BRASIL, 1997, p. 47).

Apesar desse alinhamento, fato que poderia sugerir uma mudança radical de postura que desse outro status à biblioteca das escolas de rede pública municipal de ensino, uma vez que os PCN são claros quanto às responsabilidades da biblioteca escolar na formação de bons leitores, o desencontro entre os atos declaratórios e as ações operacionais seguiu o seu curso sem sofrer abalos. Possivelmente em virtude da pouca representatividade política do Núcleo de Biblioteca Escolar, então subordinado à Coordenadoria de Arte-Educação.

Diferentemente das Orientações Pedagógicas anteriores, nestas as informações acerca das competências desse Núcleo são explícitas, o que sugere um conhecimento relativo sobre o potencial da biblioteca escolar como serviço pedagógico capaz de contribuir para o alcance dos objetivos das escolas, motivação para provê-las com todos os recursos necessários ao seu funcionamento. Até porque foram elas as primeiras a registrarem a sua existência, embora o mesmo já estivesse incorporado à estrutura organizacional da SEMED desde 2006 (Decreto nº. 8.396, de 20 de abril de 2006, publicado no DOM nº. 1465 nessa mesma data). Talvez porque as suas competências só tenham sido estabelecidas em 2007, com a aprovação do Regimento Interno da SEMED (Anexo Único do Decreto nº. 8.912, de 12 de março de

2007, publicado no DOM nº. 1684, de 21 de março de 2007, embora os seus efeitos tenham retroagido a 20 de abril de 2006), como consta do seu Art. 39:

I - planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades inerentes às bibliotecas escolares da rede municipal de ensino, em consonância com as Coordenadorias e Gerências Distritais;

II - desenvolver campanhas de leitura, difundindo o uso do livro, estimulando o prazer de ler como caminho para a formação do hábito da leitura;

III - orientar os alunos na pesquisa bibliográfica e meios adequados para usufruto de seus acervos, a fim de que realizem suas tarefas com organização;

IV - manter o intercâmbio com órgãos federais, estaduais e municipais, para ampliar, diversificar e divulgar o acervo das bibliotecas escolares;

V - gerir todo o processo de manutenção, preservação, conservação e distribuição do acervo literário das bibliotecas escolares;

VI - promover a valorização das obras da cultura amazonense, clássicos da literatura nacional e internacional, utilizando também a arte dramática e outras estratégias de promoção à leitura;

VII - realizar, em parceria com o CFM e a Fundação Escola de Serviço Público Municipal, cursos de formação e capacitação para os auxiliares de biblioteca e bibliotecários:

VIII - promover a informatização da rede de bibliotecas escolares;

IX - promover a valorização das bibliotecas escolares como espaço do saber e difusão do conhecimento;

X - executar outras atividades que lhes forem atribuídas dentro de sua área de competência. (MANAUS, 2007, p. 26).

As informações que definem o seu vínculo à Coordenadoria de Gestão Educacional ou à Gerência de Ensino Fundamental, entretanto, aparecem registradas em duas versões dessas Orientações, das três existentes, não encontram amparo na legislação oficial (sejam os Decretos acima citados, que o vincularam à Coordenadoria de Arte-Educação, ou o Decreto nº. 9.054, de 23 de maio de 2007, publicado no DOM nº. 1728, de 28 de maio de 2007, que o subordinou à Gerência de Educação Especial).

A despeito do pioneirismo das Orientações Pedagógicas de 2008, naquilo que tangia às bibliotecas escolares, elas não foram além da reprodução das competências do Núcleo de Biblioteca Escolar, setor que na estrutura organizacional da SEMED estava responsável pela organização e o funcionamento das bibliotecas nas escolas da rede de ensino estudada. Mas em nenhuma suas partes elas fazem referência ou dão qualquer orientação direcionada a essas atividades, ainda que as competências desse Núcleo as abrangessem. Possivelmente porque o próprio Núcleo não a tenha proposto.

Restou comprovado nas pesquisas que os únicos documentos elaborados pelo Núcleo de Biblioteca Escolar com esse propósito datavam de 2008 para frente. Foram dois folhetos dos Cursos de Formação para Auxiliares de Biblioteca, um realizado de 26 a 29 de maio de 2008 e outro em 2010, este último sem a indicação do período, e cinco folhas soltas

com informações gerais sobre o funcionamento da biblioteca escolar: uma datada de 2008 e as demais sem indicação de datas. Todos esses documentos foram obtidos no próprio Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED.

De acordo com os sumários desses folhetos, o conteúdo programático dos cursos era ambicioso: iniciavam com os conceitos atinentes à área da Biblioteconomia; apresentavam as tipologias de bibliotecas e não apenas biblioteca escolar; descreviam as atividades reservadas aos profissionais que nelas podem atuar; repassavam informações teórico-práticas sobre o processamento e o armazenamento dos livros nas estantes; e finalizavam com os serviços que as bibliotecas escolares deveriam oferecer às suas comunidades escolares.

Já as folhas soltas apresentavam conteúdos distintos: uma pretendia orientar sobre a dinamização da biblioteca escolar, mas não explicava de forma objetiva como isso seria feito: o texto só indicava os tópicos; duas repassavam informações gerais aos gestores, pedagogos e professores sobre a biblioteca escolar, apresentando-a como instrumento de apoio pedagógico e sugerindo alguns procedimentos, mas também em forma de tópicos; e duas especificavam as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos Bibliotecários e Auxiliares de Biblioteca das escolas da rede de ensino estudada.

A considerar o alcance dos seus conteúdos, não há dúvidas de que essas informações sobre as bibliotecas escolares, com uma redação mais apropriada, poderiam ter sido incluídas nos documentos encaminhados às escolas da rede de ensino estudada, a partir de 2008, como um item das Orientações Pedagógicas da SEMED. A forma como foram apresentadas aos gestores, pedagogos e professores, à parte dos documentos oficiais da SEMED, dá a ideia de documentos clandestinos, elaborados sem o conhecimento da instituição, e justamente por isso podem não ter tido força para se impor como norma procedimental.

Com relação às Orientações Pedagógicas de 2009, as análises também evidenciaram a ausência de referências sobre as bibliotecas escolares, possivelmente porque as modificações promovidas pelo Executivo Municipal no Regimento Interno da SEMED excluíram o Núcleo de Biblioteca Escolar da sua estrutura (Decreto nº. 0090, de 4 de maio de 2009, publicado no DOM nº. 2196, desta mesma data, e republicado no DOM nº 2197, de 5 de maio de 2009, e no DOM nº. 2252, de 24 de julho de 2009).

Quanto às Orientações Pedagógicas de 2010, duas são as referências registradas sobre a biblioteca, mas uma só lhe seja dirigida diretamente. As duas recomendações: uma para que as atividades das escolas sejam planejadas com a participação de toda a

comunidade escolar e a outra para que as escolas adotassem medidas de incentivo ao uso dos acervos existentes nas bibliotecas das escolas e em outras bibliotecas não escolares.

Concluídas as análises das Orientações Pedagógicas relativas aos exercícios escolares de 2005 a 2010, com relação às bibliotecas escolares, dois aspectos ficaram bem evidentes, embora não se possa estabelecer uma relação direta de causa/efeito a partir deles, a ponto de serem eles responsabilizados pelas performances dessas bibliotecas.

Um desses aspectos foi a falta recorrente de informações dirigidas à organização e ao funcionamento dessas bibliotecas nas escolas da rede pública municipal de ensino estudada. Na primeira fase, de 2001 a 2005, inexistia uma representação institucional e, na segunda, que abrange o período de 2006 a 2010, essa representação já existia na estrutura organizacional da SEMED, na figura do Núcleo de Biblioteca Escolar, mas a sua representatividade política era baixa.

Ainda que a afirmação possa parecer uma descortesia, pelo alcance do seu conteúdo, esses resultados sugerem a ocorrência de condutas desidiosas em relação à biblioteca escolar e à formação cultural dos alunos. Perspectiva que tornam vazias de sentido e de significado as expressões "formação holística do homem" e "formação de cidadãos críticos e conscientes", usadas recorrentemente nas Orientações Pedagógicas da SEMED para expressar os objetivos a serem alcançados anualmente com a educação.

Sem os recursos, métodos e profissionais que a legislação municipal determinou ser da competência da SEMED prover, inclusive criando e fazendo funcionar novas bibliotecas nas escolas, pois estas também são recursos pedagógicos necessários à oferta de "serviços educacionais de elevado padrão de qualidade" à sociedade, até as bibliotecas escolares existentes ficaram sem condições de poderem contribuir com a formação cultural dos alunos das escolas onde estavam instaladas.

A ausência de biblioteca nas escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus, a desestruturação das existentes e a subordinação do Núcleo de Biblioteca Escolar a setores da estrutura da SEMED que pouco ou nada podiam contribuir com a estruturação dessa área, como à Coordenadoria de Arte-Educação e à Gerência de Educação Especial, não parece ser casual. Note-se que o Curso de Biblioteconomia da UFAM no período de 2006/2007 discutiu com a SEMED a realização de um curso especial para formação de bibliotecários, em nível de bacharelado, para os seus servidores que tivessem concluído o segundo grau, readaptados ou não: o projeto foi apresentado, mas a SEMED encerrou unilateralmente os contatos.

Uma explicação possível para essas e outras ocorrências pode ter sido a compreensão de que a biblioteca escolar é um recurso bibliográfico e não um serviço pedagógico, como está sendo defendido neste estudo. Por isso, nesta condição, a biblioteca apenas precisa de um pequeno espaço físico e uma coleção de livros didáticos para existir e funcionar nas escolas da rede pública municipal de Manaus. E esse parece ter sido o entendimento dominante, uma vez que a infraestrutura da maioria das bibliotecas escolares públicas municipais tem sido reduzida a esses recursos, pelo menos no período deste estudo.

A compreensão manifesta pelo ex-Secretário D ao ser solicitado a comentar sobre a falta de bibliotecários nas bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus parece não deixar dúvida sobre a prioridade adotada na sua gestão no tocante à contratação de recursos humanos especializados para as escolas da SEMED. Para ele os professores são os únicos profissionais realmente necessários para fazer a escola existir e funcionar; todos os demais seriam dispensáveis, pois a escola só precisaria deles caso fosse para fazê-la funcionar de forma adequada ou para ela funcionar melhor. Para justificar a sua opinião explicou que as despesas com a contratação de pessoal, entre salários e obrigações sociais, são altas e por isso seria necessário fixar prioridades, pois não haveria recursos suficientes para a contratação de todos esses profissionais envolvidos com a prática pedagógica.

Ainda que o ex-Secretário não tenha dito explicitamente que essa *filosofia do existir por existir* ou *do existir para não cumprir a sua finalidade* foi adotada pela sua gestão temse a impressão de que essa forma de pensar parece ter sido recorrente nas bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus no período estudado, e até antes dele. Não apenas pela falta de bibliotecários que a pesquisa revelou existir nas bibliotecas (das 7 escolas da amostra, 5 possuíam bibliotecas e nestas só uma possuía bibliotecário de formação), em descumprimento à legislação que regulamenta a profissão de bibliotecário no Brasil (Lei nº. 4.084/1962 e Lei nº. 9.674/1998), mas pela utilização do professor readaptado e de servidores administrativos para coordená-las, mesmo que as pesquisas nacionais de Paiva; Berenblum (2009) e MEC/OEI/AECID (BRASIL, 2011) tenham demonstrado que essa medida não tem eficácia em nenhum município brasileiro.

Outro aspecto foi a ausência quase absoluta de esclarecimentos sobre a conceituação, a filosofia de atuação, os serviços e as responsabilidades da biblioteca escolar, como se esses conhecimentos fossem de domínio público. Sob o ponto de vista das suas objetivações, no caso da biblioteca escolar, esses documentos não orientam nem propõem, apenas registram o existente. Para uma rede de bibliotecas escolares que dificilmente conta com bibliotecários de formação, como já foi evidenciado ser o caso da rede pública

municipal de Manaus, esse tipo de procedimento é a garantia de problemas e desserviços a comunidade escolar interna dessas escolas. Mesmo porque não se pode esperar que os servidores leigos nelas alocados, sejam professores readaptados ou outros profissionais, dêem conta de suas dinamizações e possam fazê-la atuar a favor da formação cultural e da emancipação dos alunos se, antes disso, elas já foram reduzidas a instrumentos de barbárie, nos termos de Adorno (2003) e Mattéi (2002), pela política de bibliotecas praticada pela SEEMD.

Nestas condições é impossível às bibliotecas escolas contribuírem com efetividade para as metas que as Orientações Pedagógicas da SEMED de 2005 afirmavam pretender alcançar a educação pública municipal, no sentido de elevar o padrão de gestão nas escolas, visando a formação holística do homem e a garantia, não só do ingresso do aluno na escola, mas sua permanência com aprendizado. Sem bibliotecas escolares, ou com as bibliotecas escolares reveladas nos documentos e entrevistas, essas projeções parecem terem se tornado apenas exercício de retórica.

Igual raciocínio aplica-se às Orientações Pedagógicas de 2008. Já na sua apresentação encontra-se registrado que a educação pode formar cidadãos críticos e conscientes das suas precárias condições sociais e políticas, oferecendo os conteúdos para a sua reversão a favor de uma sociedade mais justa. Isto é possível. Freire (1985a) e Adorno (2003) admitem esse potencial, mas advertem que a educação também pode construir práticas e seres desumanos, na medida em que os programas de ensino sejam inconsistentes ou mal executados, devido à falta de infraestrutura ou quando ela e os seus instrumentos operacionais (escola, biblioteca escolar, etc.) são colocados a serviço da barbárie.

As informações obtidas sobre a gestão que implantou essas Orientações Pedagógicas indicam muitos avanços, sobretudo na parte das atividades de promoção da leitura, mas ainda assim a desestruturação das bibliotecas escolares dessa rede pública municipal de ensino não foi alterada ao fim da gestão, tendo apresentado os mesmos problemas das gestões anteriores: ausência de pessoal com capacitação apropriada; recorrência aos treinamentos em serviço de curta duração voltados para a organização de acervo; criação de salas de leitura para mascarar a falta de bibliotecas; utilização majoritária do professor readaptado; e desregulamentação das bibliotecas escolares, além dos históricos problemas de espaço físico e acervo. Aspectos sugestivos de que as bibliotecas escolares públicas municipais perderam a condição de serem objetivadas como serviço da emancipação.

Não obstante as dificuldades, as bibliotecas escolares e as salas de leitura existentes nas escolas dessa rede pública de ensino continuaram e continuam atuando, embora a

maioria de forma precária, sem uniformidade de organização e funcionamento e dependendo mais das ações voluntaristas dos gestores escolares públicos municipais do que mesmo do Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED.

 c) A biblioteca escolar nos projetos-políticos pedagógicos das escolas públicas municipais de Manaus

O projeto político-pedagógico das escolas é um documento que orienta e dá sentido às ações da escola, bem como contempla os seus compromissos filosóficos, políticos e sociais. Além disto, define como deve ser a comportamento de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, dada à sua relação direta com as finalidades da escola, mesmo que tal formalização não assegure o seu cumprimento.

Em termos operacionais, esse documento representa a formalização dos projetos que a escola intenta realizar e dos meios indicados como necessários a tal realização, decorrendo daí a sua relevância como ferramenta de planejamento e avaliação. Possui natureza de projeto porque reúne as propostas de ações a serem executadas durante determinado período de tempo; possui sentido político, porque a escola é o campo social de embates e confrontos de valores culturais que tanto pode promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis pela construção/reconstrução da sociedade, quanto reproduzir desigualdades; e possui sentido pedagógico, porque define e organiza as atividades e os projetos educativos considerados mais adequados para que a escola alcance os seus objetivos e cumpra as suas intencionalidades.

Orientado por esse conteúdo, buscou-se identificar nos projetos político-pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus informações que dessem conta não apenas da existência da biblioteca escolar, mas também que a definisse e apresentasse os fundamentos teórico-práticos para a sua organização e funcionamento. Além disto, procurou-se observar se essas informações poderiam indicar uma atuação como recurso pedagógico e prática social a serviço da emancipação ou da barbárie, aspecto relacionado à tese defendida neste estudo. No caso da emancipação, projetando ações favoráveis à formação cultural dos alunos, associadas aos princípios de civilidade e convivência coletiva, nos termos de Freire (1985aa; 1985b; 1985c) e Adorno (2003); e quanto à barbárie, contemplando ações contrárias a tal formação, por não contribuírem para a superação das desigualdades consequentes.

Práticas contraditórias que Freire (1985a) e Adorno (2003) admitem como possíveis, pois, para ambos, mesmo que a educação tenha por finalidade a conquista da humanização do homem e o usufruto dos bens culturais produzidos pela humanidade, considerando a dialética das condições sociais e da racionalidade humana, o processo educativo também pode assumir formas que levem à construção de formação seres e práticas desumanas.

A identificação e a recuperação dos projetos-políticos pedagógicos das escolas dessa rede pública municipal de ensino foram realizadas diretamente nas escolas que participaram da amostra e de forma simultânea à aplicação das entrevistas junto aos gestores, pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas ou pelas salas de leitura, caso esta fosse a realidade encontrada na escola visitada.

O primeiro projeto político-pedagógico analisado foi o da Escola Alfa. Concluídas as análises, constatou-se que a Escola já possuía biblioteca desde o primeiro quarto da década de dois mil. Apesar desse fato, não constam no seu projeto político-pedagógico informações sobre a sua filosofia de atuação, os serviços que serão oferecidos à sua comunidade interna e a forma de relacionamento que a biblioteca manterá com as demais estruturas da Escola.

As únicas referências identificadas encontram-se registradas nos itens que apresentam as propostas de programações elaboradas pelas áreas de Gestão de Serviços e Recursos e de Gestão Pedagógica. Esses registros apenas compreendem propostas de atividades dirigidas à área de leitura, as quais foram incluídas no projeto para mitigar a acentuada desvalorização da biblioteca. De acordo com o gestor dessa Escola, ocorrência devida a pouca utilização do seu espaço e acervo: durante quase todo o período coberto pelo estudo a biblioteca funcionou sem um responsável direto, por isso a frequência dos alunos e professores era baixa.

A Escola Beta também já possuía biblioteca desde a segunda metade da década de oitenta, mas as primeiras informações sobre a biblioteca só estão presentes na última versão do projeto político-pedagógico da Escola Beta (2011). Informações essas que diziam respeito aos objetivos da biblioteca escolar, os quais foram estabelecidos da forma seguinte:

[...] prestar serviços de informação às atividades de ensino à comunidade escolar, contribuindo com a melhoria da qualidade da educação e desenvolvendo nos/as alunos/as o gosto pela leitura, pela pesquisa e apoio aos trabalhos escolares. (ESCOLA MUNICIPAL BETA, 2011, p. 36).

Embora diretamente nada esclarecer sobre os aspectos filosóficos que dão significado e sentido aos serviços da biblioteca escolar dessa Escola, o texto do objetivo destacado acima projeta uma biblioteca para envolver-se com a comunidade escolar e para

contribuir com a qualidade da educação oferecida pela Escola Beta. Mas de uma forma bem objetiva: por meio da leitura, da pesquisa e do apoio aos trabalhos escolares, embora não haja informações que esclareçam o sentido dado à leitura: se como mera decodificação de sinais e compreensão de um sentido que está dado no próprio texto ou, além destas ações, também como atividade de produção de sentidos. (ZILBERMAN; SILVA, 1988).

Mas o projeto político-pedagógico da Escola Beta também esclarece que o acesso à biblioteca será restrito à sua comunidade interna, define a quantidade de obras e o tempo de duração dos empréstimos e apresenta um cronograma com datas e horários para disciplinar o atendimento das turmas. De acordo com esse cronograma, os alunos só podem ir à biblioteca se acompanhados pelos seus professores, condição obrigatória que parece conflitar com os objetivos da biblioteca, pois essa obrigatoriedade não favorece a autonomia dos alunos nem o gosto pela leitura e a pesquisa.

Quanto à análise processada no projeto político-pedagógico da Escola Gama (2010), ficou constatado que apesar de a mesma possuir uma ótima biblioteca e ser bem estruturada, condições adquiridas a partir de 2012, quando passou a coordenada por um bibliotecário de formação, não se identificou nesse documento nenhum item que esclarecesse a sua filosofía de atuação, os serviços oferecidos à sua comunidade escolar e a forma do seu relacionamento com as estruturas da Escola. Nesse documento só o há registro da sua existência, constatação que sugere a precarização dos seus serviços, até porque no período coberto pela pesquisa a biblioteca dessa escola não contava com servidores para fazê-la funcionar.

Já a Escola Delta não possuía um projeto político-pedagógico no período coberto pelo estudo, realidade que continuava inalterada até 2013, quando a entrevista foi realizada. Nessa ocasião, foi esclarecido pela sua gestora que a primeira versão da proposta do projeto, que foi elaborada em 2010, havia sido entregue em 2011 à SEMED para ser enviada ao Conselho Municipal de Educação (CME), que a analisaria e deliberaria sobre a sua aprovação.

Ainda de acordo com a mesma gestora, a Escola já tinha conhecimento de que sua proposta de projeto não fora aprovada, porque estava inconsistente, mas a mesma ainda não havia sido devolvida com o parecer para as correções necessárias, fato ocorrido no início do segundo semestre de 2013. Até o final de dezembro de 2013, contudo, essas recomendações (sobre as quais não se teve acesso) não haviam sido atendidas.

Na primeira versão da proposta de projeto político-pedagógico a Escola reconhece a necessidade da instalação de uma biblioteca e até explicita a intenção de criá-la. O texto que

justifica a medida, porém, apresenta uma concepção bem elementar de biblioteca escolar, não superando a concepção de depósito de livros ou recurso bibliográfico, ou seja, espaço físico e coleções de livros a espera dos usuários. A parte relativa às contribuições que a biblioteca poderia oferecer à democratização da cultural, à formação cultural dos alunos, às atividades dos professores e à implantação dos programas e desafios da Escola não foi sequer citada.

Refletindo a lógica positivista instrumental, essa concepção contraria até mesmo as informações técnicas repassadas aos servidores administrativos que atuavam nas bibliotecas das escolas públicas municipais pelo pessoal do Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED nos cursos de formação de Auxiliares de Biblioteca (MANAUS, 2008 e 2010).

De forma consciente ou não, a Escola deu a essa concepção o sentido conservador dos ideais positivistas, manifesto na recorrência aos argumentos da neutralidade e da objetividade científica, que a desviam do seu objetivo emancipatório e a sujeitam aos conteúdos e valores culturais reprodutores de desigualdades. Responsabilizada só pela parte técnica de tratamento e guarda das coleções do seu acervo, e apenas à espera de quem recorra a eles, essa biblioteca perdeu as condições concretas de poder contribuir para a emancipação dos indivíduos e da sociedade. (HORKHEIMER; ADORNO, 1989; ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Com respeito à Escola Épsilon, observou-se que o seu projeto político-pedagógico, elaborado em 2010 e entregue em novembro de 2011 à SEMED, para ser enviado ao CME para apreciação e parecer, não fazia referência à Sala de Leitura, que funcionou na Escola e foi desativada 2011, nem a projetos de criação de uma biblioteca. Ocorrência sugestiva de que a decisão de desativar a Sala de Leitura já havia sido tomada um ano antes. Soube-se depois, durante a entrevista com a sua gestora, que o espaço físico da Sala de Leitura, onde uma biblioteca poderia vir a ser instalada, deu lugar às atividades do Programa Mais Educação do governo federal (Programa já qualificado na apresentação do perfil da Escola).

Esses fatos parecem precarizar ainda mais as atividades de leitura, estudo e pesquisa da comunidade interna da Escola Épsilon, penalizando, além dos seus alunos e professores, os demais moradores das áreas circunvizinhas, sejam estudantes ou não. Isto porque, sem o pequeno acervo da Sala de Leitura e sem a perspectiva de virem a contar com os serviços que uma boa biblioteca escolar poderia oferecer, terão que se deslocar a outros locais distante da Escola para realizar essas atividades, ou até nem mesmo as realizar.

Esses fatos parecem sugerir que não é o Núcleo de Biblioteca Escolar nem qualquer outro setor da estrutura organizacional da SEMED que, na impossibilidade de instalação de

bibliotecas em todas as escolas públicas municipais, analisa e decide quais escolas possuem condições para o funcionamento de bibliotecas e salas de leitura, mas os gestores das próprias escolas, inclusive as suas desativações. Realidade que fere, pelo menos, uma das finalidades atribuídas à SEMED pela Lei nº 1.314/2009, além de também comprovar o seu descaso com o provimento dos recursos necessários à estruturação das escolas e à oferta dos serviços de educação à sociedade. É isto que se observa pelo trecho extraído do Anexo Único desta Lei, abaixo destacado:

[...] planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover os recursos necessários, métodos e profissionais para oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município. (MANAUS, 2009, p. 5).

Com referência ao projeto político-pedagógico da Escola Sigma, realizada as análises, inicialmente se constatou que a mesma possui uma biblioteca com uma boa estrutura e conta com uma bibliotecária de formação para gerenciá-la desde a sua inauguração, em 2009. Não obstante esse fato excepcional, considerando-se a realidade encontrada nas demais escolas pesquisadas, não existe nesse documento um item que se reporte à sua filosofia de atuação, aos serviços oferecidos às suas comunidades interna e externas nem que esclareça sobre o seu relacionamento com as demais estruturas pedagógicas da Escola. Nesse documento há apenas o registro da sua existência, fato que reproduz o descaso observado em relação à estrutura do projeto político-pedagógico da escola anterior, sugerindo não ter havido orientação específica sobre esse assunto em particular nem acompanhamento das fases de sua elaboração.

Por fim, quanto à Escola Ômega, o seu projeto político-pedagógico foi elaborado em 2011 e, de acordo com a sua gestora, desde o segundo semestre de 2012 encontra-se em poder do CME, para apreciação e parecer, e até junho de 2013 não havia retornado.

Realizadas as análises, constatou-se a existência de um item específico apenas para tratar da biblioteca da Escola, cujo texto segue abaixo destacado:

A biblioteca escolar é um complemento do processo ensino/aprendizagem da instituição na qual está inserida. É nela que a maior parte dos estudantes terá a oportunidade, muitas vezes única em suas vidas, do contato com livros e outros documentos. Sem a biblioteca escolar o universo do futuro cidadão se reduz apenas a quantidade de informações repassadas pelo professor e pelo livro didático.

A biblioteca escolar possui a função de democratizar o conhecimento, incentivar o gosto pela leitura, disseminar o saber acumulado, estimular e fundamentar as pesquisas escolares, apoiar o trabalho didático-pedagógico do professor, bem

como estimular o uso de outras bibliotecas. Portanto, à biblioteca escolar, através de seu acervo, empenho dos professores, direção, equipe pedagógica, e ao bibliotecário (a), [tem] o grande papel social de agente de transformação da sociedade escolar, pois a informação contida na leitura essencial para que o aluno tome consciência do meio social em que vive e que seja capaz de lutar por uma sociedade melhor onde a educação, a saúde, os direitos humanos e a igualdade social sejam prioridades. (ESCOLA MUNICIPAL ÔMEGA, 2011, p. 61).

Embora o projeto político-pedagógico dessa Escola não tenha se referido diretamente aos serviços que serão prestados à sua comunidade escolar nem definido as particularidades relacionadas como a forma de acesso às suas instalações, estantes e acervo, desconsiderados alguns problemas redacionais, é o projeto que apresenta a mais bem elaborada concepção de biblioteca escolar. Isto porque se reportou com correção à sua filosofia de atuação e deixou claro que todas as estruturas da Escola, incluindo a biblioteca, deverão atuar integradas em prol do alcance dos seus objetivos.

Terminadas as análises dos projetos político-pedagógicos dessas Escolas, com relação à biblioteca escolar, dois aspectos ficaram bastante evidentes, embora também neste caso não se possa estabelecer uma relação direta de causa/efeito a partir deles, a ponto de serem eles considerados determinantes para tais ocorrências.

Um desses aspectos foi a baixa ocorrência de informações destinadas à organização e ao funcionamento dessas bibliotecas nas escolas da rede de ensino estudada, quem sabe em decorrência da ausência de regulamentação do assunto. Isto porque, no plano municipal, as Orientações Pedagógicas elaboradas pela SEMED, de 2005 a 2010, justamente para orientar as escolas públicas municipais a planejarem as suas atividades não trataram desse tema; no plano nacional aconteceu o mesmo, pois a LDBEN vigente, o PNE e os PCN também não o fazem.

De sorte que a única legislação que, mesmo parcialmente, regulamenta esse assunto é a Lei nº. 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Além de definir a biblioteca escolar como uma coleção de livros e outros materiais, ou seja, apenas recurso bibliográfico, destinada à consulta, pesquisa, estudo e leitura, também indica o padrão mínimo de quantidade de título para cada aluno matriculado para a formação do seu acervo. Respeita-se posições em contrário, mas uma lei que somente oficializou uma concepção instrumental há tempos superada e, pior que isso, que reflete um contexto social europeu da metade da década de vinte. (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 1962).

Outro aspecto foi a desassociação entre inexistência/existência de biblioteca escolar e entre bom/mau funcionamento das bibliotecas existentes com a ausência de regulamentação

sobre a organização e o funcionamento dessas bibliotecas nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipal de ensino. Possivelmente porque a inexistência contumaz de regulamentação tenha fortalecido a cultura popular equivocada de que *a teoria na prática não se aplica* ou *de que a regulamentação apenas cumpre uma legalidade textual*.

Inquestionável a necessidade de regulamentação da biblioteca escolar para orientar as suas atividades nas escolas dessa rede pública municipal, especialmente porque, ao arrepio da legislação que regulamenta a profissão de bibliotecário no Brasil, a maioria dessas bibliotecas tem funcionado com servidores administrativos ou professores readaptados. Os bibliotecários são muitos necessários, mas é fato que não há bibliotecário formado no mercado de trabalho manauara em número suficiente para atender a demanda de todas as bibliotecas escolares, na hipótese de o município abrir concurso para preencher as vagas existentes na SEMED.

Nesses casos, mas não apenas para esses casos, a elaboração de um Regimento Interno para a biblioteca escolar pública municipal, que a definisse e estabelecesse a sua filosofia de atuação e esclarecesse sobre os seus serviços de rotinas e formas de integração ao universo pedagógico da escola, ajudaria muito a sistematizar e dar continuidade ao seu funcionamento. Instrumento administrativo que seria essencial para que os servidores da biblioteca, fossem bibliotecários ou não, pudessem auxiliar aos alunos a realizarem as suas leituras, estudos e pesquisas, e o mesmo aconteceria em relação aos professores.

Mas a desregulamentação da biblioteca escolar pública municipal de Manaus parece ser institucional, orientada por uma determinação regimental para uso do método intuitivo, a exemplo do que ocorreu nas escolas públicas do Estado do Amazonas na primeira década da República, como se observa pelo Art. 36, do Decreto nº 13, de 31 de dezembro de 1892, que estabeleceu o Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado: "Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com programmas minuciosamente especificado". (AMAZONAS, 1892, p. 19).

A desuniformidade de procedimentos observada nos projetos político-pedagógicos analisados evidencia isso, ocorrência sugestiva de que nem o Núcleo de Biblioteca Escolar nem outro setor da SEMED têm produzido esse tipo de orientação. O resultado dessa conduta descuidada é a criação e organização de bibliotecas escolares e salas de leituras sem qualquer padrão mínimo em termos de estrutura e serviços, ou a desativação das existentes, decidida unicamente pelo critério subjetivo dos gestores escolares, em prejuízo dos seus usuários.

## 4.3.2 A biblioteca escolar no imaginário dos executores das políticas públicas da educação municipal de Manaus

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 são os dois instrumentos mais importantes em termos de definição dos fundamentos e princípios das políticas públicas da educação brasileira. Conjunto de normas constitucionais e lei ordinária de alcance nacional que motivaram a aprovação dos conteúdos dos PCN (1997) e das diretrizes, objetivos e metas do PNE (2001), referências para a organização e o funcionamento das instituições de ensino em todo o país. Os planos decenais de educação locais e os projetos político-pedagógicos dessas instituições são duas tarefas que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estão obrigados a realizar, a partir da vigência do PNE.

O problemático é que os seus dispositivos dependem da ação humana para saírem do campo das intencionalidades para serem objetivados, sejam os de alcance geral, como os da LBBEN e do PNE, sejam os mais tópicos, como os dos projetos político-pedagógicos das escolas. Ademais, em qualquer dos casos, os profissionais da educação precisarão conhecer e dominar os seus conteúdos para aplicá-los com sabedoria. Sem isso, as propostas e projetos educativos até podem ser implantados, mas a possibilidade de êxito será reduzida.

Esses conteúdos foram essenciais para a escolha dos caminhos e procedimentos das pesquisas de campo, já que se entendia que era imperativo para o alcance dos objetivos do estudo saber como a biblioteca escolar e as suas responsabilidades haviam sido concebidas nos instrumentos das políticas públicas municipais da educação fundamental de Manaus. Sem isso não se poderia identificar se a organização e o funcionamento das bibliotecas escolares públicas municipais tinham obedecido alguma diretriz das políticas públicas municipais ou as subjetividades dos seus responsáveis diretos ou dos gestores escolares.

Resolvidas essas questões, passou-se à realização das entrevistas com os profissionais que nos anos de 2001 a 2010 haviam exercido, na SEMED e nas sete escolas selecionadas, os cargos de Secretario de Educação, Gestor, Pedagogo e Responsável de Biblioteca ou Sala de Leitura. Foram entrevistados 4 ex-Secretários; 15 Gestores; 11 Pedagogos; e 4 Responsáveis por biblioteca ou sala de leitura, sendo 1 bibliotecário e 3 professores readaptados.

a) A biblioteca escolar segundo os ex-Secretários da SEMED

\_

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Conforme o Art. 61 da LDBEN atual são considerados profissionais da educação escolar básica todos aqueles servidores que nela estejam em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos pelo MEC.

Dada às diferenças de responsabilidades peculiares a cada uma dessas categorias de servidores no contexto da atuação da SEMED e das escolas, órgãos que têm sobre os seus encargos a formulação e a execução das políticas públicas municipais de educação, os dados e informações levantados sobre a participação de cada grupo também foram distintas.

As entrevistas realizadas com os ex-Secretários da SEMED procuraram levantar os fios condutores das políticas públicas municipais de educação de suas épocas, tendo em vista a obtenção de informações que explicassem como se dava a institucionalização da biblioteca escolar no âmbito da SEMED e das escolas. Mas também levantaram informações sobre as suas ações administrativas dirigidas à biblioteca escolar, com o propósito de tentar inferir, a partir da abrangência dessas ações, qual era o conceito de biblioteca escolar prevalente nas suas gestões: se biblioteca-depósito de livros ou biblioteca serviço de informação.

Quanto à institucionalização da biblioteca escolar nas políticas públicas municipais de educação, as falas dos ex-Secretários confirmaram a inexistência de práticas sistematizadas destinadas à sua organização e funcionamento no âmbito atuação da SEMED (os documentos administrativos que fixaram a sua estrutura organizacional, elaborados e mandados publicar pelo Poder Executivo Municipal entre 2001 a 2010, já haviam indicado essa ocorrência).

Uma dessas falas é a do ex-Secretário A. Foi-lhe informado que, de acordo com as informações obtidas na SEMED, até a data da entrevista Manaus a mesma não possuía um Plano Municipal de Educação para orientar as atividades pedagógicas das escolas públicas da rede municipal de ensino. Também lhe foi dito que, na falta desse documento, ainda hoje as escolas são instruídas mediante Orientações Pedagógicas anuais. Após essas considerações, ao ser indagado sobre os documentos que orientavam as escolas na sua gestão, disse ele que

[...] embora a gente tenha tentado várias vezes formular por completo o Plano Municipal de Educação, nunca se chegou a um final, não houve. Existiam várias propostas, mas, por vários motivos, também não se concluía esse documento. Trabalhava-se com os regimentos internos, os projetos político-pedagógicos dentro das escolas e através de decretos ou de orientações pedagógicas. (EX-SECRETÁRIO A).

A fala desse ex-Secretário merece reparos, não apenas devido à desregulamentação da biblioteca escolar na SEMED e nas escolas públicas municipais de Manaus, mas com

relação aos instrumentos de política pública da educação municipal. Note-se essa desregulamentação contempla a década na qual o governo brasileiro disponibilizou aos Estados, Distrito Federal e Municípios instrumentos de planejamento educacional para orientá-los: além da LDBEN e dos PCN, que já existiam, respectivamente, desde 1996 e 1997, foram aprovados o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2001, e no final da década, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental.

Mas esse ex-Secretário e os demais que lhe sucederam, em flagrante desobediência à lei federal que aprovou o PNE (Lei nº. 10.172/2001) e obrigava os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a elaborarem seus planos decenais correspondentes, optaram pela elaboração de Orientações Pedagógicas anuais. As razões para essa conduta não foram esclarecidas, mas não foi por incapacidade dos profissionais da educação que atuavam na SEMED nem pela falta de referencial teórico, sobretudo depois da publicação da legislação supracitada.

É possível que a motivação tenha sido política. Note-se que ao optar pela elaboração das Orientações Pedagógicas, a SEMED também optou por um instrumento de planejamento educacional meramente administrativo, aprovado internamente, e de aplicação flexível, que não tinha nem tem força de lei. Isto significava que o cumprimento das suas recomendações não era nem é obrigatória, ao contrário do que ocorreria com o Plano Municipal de Educação, que, antes de ser transformado em lei, portanto de aplicação obrigatória, mesmo que no nosso país isso nem sempre ocorra, passaria pela apreciação e aprovação do Legislativo Municipal. Processo que poderia modificar os rumos da política pública de educação dualista/excludente que segue o seu curso desde o período colonial, como foi visto no Capítulo II.

Além disto, embora esses documentos dêem conta das rotinas das escolas, não fazem referência às atividades de organização e funcionamentos da biblioteca escolar nas escolas públicas municipais de Manaus só a situa na estrutura organizacional da SEMED e define as competências do Núcleo de Biblioteca Escolar. Igual procedimento ocorre com o Regimento Interno da SEMED. Aspectos que explicam porque dos sete projetos político-pedagógicos que foram analisados, apenas dois registram informações parciais sobre esses temas.

Subordinado a essas informações, pode-se afirmar com pequena margem de erro que na gestão desse ex-Secretário as bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino que foram ou estavam instaladas nessa época foram organizadas de forma assistemática,

pois no âmbito da SEMED e das próprias escolas inexistiam informações técnicas específicas para orientar as suas organizações e funcionamentos.

Os demais ex-Secretários entrevistados admitiram a ausência de institucionalização formal da biblioteca escolar da SEMED e a inexistência de políticas públicas dirigidas a ela, mas procuraram explicá-las a partir dos percalços político-administrativos que teriam levado a gestão das estruturas físicas das escolas públicas municipais de ensino de Manaus a essas situações incômodas. Ao que parece, o legado recebido nesse aspecto, foi um dos principais problemas administrativos e pedagógicos que as suas gestões enfrentaram.

O ex-Secretário B, por exemplo, assumindo um tom crítico, analisou a situação das precariedades das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada a partir, sobretudo, da estrutura física da rede de escolas da SEMED. Dizia ele:

[...] nós recebemos [...] uma rede escolar complicada sob o ponto de vista físico, sob o ponto de vista das políticas de gestão, de gerência de pessoal, melhor dizendo, [...], e de questão pedagógica. Mas vamos centrar no que interessa de forma resumida. Na questão física, foi um susto muito grande. Só para você ter uma ideia, quando nós assumimos [...] mandamos fazer um levantamento [...] para ver quais as escolas que precisavam de reformas emergenciais, e nós tivemos cento e nove escolas, [...] de um universo de trezentos e oitenta, salvo engano, [...] numa situação, assim, de cair na cabeça das crianças; as que não tinham risco de cair na cabeça das crianças literalmente, porque, quando eu falo literalmente é porque estavam apoiadas com pernamancas, vigas apoiadas com pernamancas. [...]. Muito bem, por que eu estou te falando isso e o que isso tem a ver com as bibliotecas? No seguinte sentido, [...] o número de escolas sem bibliotecas é assustador, brutal, perverso. E o que vinha acontecendo? [...]. Eu estou falando nos últimos vinte anos, [...]. Invés de esses homens públicos construírem as escolas na medida e na proporção do seu crescimento vegetativo, [...], por exemplo, a população cresceu tanto, precisa mais de cinco escolas, [...] eles alugavam coisas fétidas, barracos horrorosos e botavam a placa na porta: Escola. [...]. Então, nós tínhamos uma situação grave. Eram prédios que não tinham sequer onde botar uma mesa de refeição, e a biblioteca, então, ia para segundo plano, porque ninguém na nossa cultura, infelizmente, os Secretários mesmo de Educação não têm essa mentalidade, não entendem que os alunos se alimentam de leitura, de cultura e de informação, de educação, não só de merenda escolar. (EX-SECRETÁRIO B).

De acordo com esse ex-Secretário, a inexistência de bibliotecas escolares na rede de ensino estudada está diretamente relacionada ao modelo de gestão adotado nos últimos vinte anos na SEMED. Opção que privilegiou o aluguel de imóveis para a adaptação de escolas ou seus anexos de forma precária, alguns deles sem as condições estruturais mínimas para essas atividades, em detrimento da construção de prédios novos e conforme as recomendações dos Objetivos e Metas 4 do PNE (BRASIL, 2001). De acordo com a sua entrevista, a sua gestão retomou a construção de prédios novos para as escolas da rede municipal de Manaus e, por sua decisão, em todos os projetos foram previstos espaços

físicos para as bibliotecas. Essa informação foi confirmada pelo Núcleo de Biblioteca Escolar.

Ainda que esses fatos, apenas por si, não justifiquem a não institucionalização formal da biblioteca escolar, também durante a gestão desse ex-Secretário, eles permitem inferir que essa má conduta assumida de forma contumaz pelos gestores públicos, de alugarem prédios, muitos deles em condições precárias, adaptando-os para funcionarem como escolas, ao invés de construí-los, remonta à época em que o Amazonas ainda era uma província imperial. Os relatórios dos presidentes que a administraram entre os anos de 1877 a 1884, no item relativo à Instrução Pública, já registravam essas práticas. Um desses relatos foi elaborado pelo Dr. Theodoreto Carlos de Faria Souto, que presidiu a Província do Amazonas durante um curto período de 4 meses, de 11 de março de 1884 a 12 de julho de 1884. Diz o seu relato:

Máo é o estado material, em geral, das escolas publicas. Existem 6 predios proprios da provincia destinados ás escolas publicas, os quaes constantemente necessitam de concertos, ressente-se de uma grande necessidade, qual a de latrinas, de modo que os alumnos, para satisfazerem as necessidades corporaes, expõem-se a chuva e ao sol e acham n'estas occasiões motivos bastantes para vadiação.

Quanto aos predios que são particulares, e nos quaes funccionam as escolas publicas, na maioria, não tem elles as acommodações precisas para os alumnos e geralmente são anty-hygienicos, [...]. (AMAZONAS, 1884, p. 5-6).

O ex-Secretário C manteve esse mesmo tom crítico e também analisou o status das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada a partir da estrutura física das escolas, mas admitiu que a ausência de políticas públicas de biblioteca escolar foi uma falha da sua gestão, sem procurar justificá-la. E ao ser indagado sobre a estrutura da política administrativa da sua gestão, esse ex-Secretário explicou que os mesmos constituíam

[...] um sistema de coordenadores e dentro dessas coordenações você dividia as atribuições de ensino – educação infantil, ensino fundamental, educação indígena, etc. – e tinham gerentes também por área, por zona da cidade, que tinham ao seu encargo um determinado número de escolas. Então, você tinha esse filtro do Sub-Secretário Pedagógico para acompanhar todas as questões pedagógicas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e ensino fundamental, e a biblioteca ela não tinha um espaço definido dentro dessa hierarquia. A preocupação com a biblioteca ela vinha no bojo do que era demandado pelas escolas da SEMED. (EX-SECRETÁRIO C).

Apesar dessa modernidade, sobretudo com relação à organização e o funcionamento da biblioteca escolar, esse modelo descentralizado de administração acabou ferido de morte devido ao pouco domínio que os gestores e pedagogos escolares municipais possuíam sobre

esses assuntos. Além disto, na época da sua gestão, praticamente não havia bibliotecários para assessorar esses gestores e pedagogos escolares, pois na absoluta maioria das bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus os responsáveis eram servidores administrativos ou professores readaptados. Realidade que seguiu inalterada até dezembro de 2013.

Mas o fator político determinante parece ter sido mesmo a indefinição da posição da biblioteca na estrutura da SEMED. O ideal teria sido situá-lo numa posição hierárquica com a representatividade de uma gerência administrativa, responsabilizando-o pelo planejamento e supervisão das atividades de organização e funcionamento das bibliotecas escolares de toda a rede. Ao refletir sobre a sua gestão, o ex-Secretário D concordou com essa ideia:

> [...] o que precisávamos [...] era ter um gestor para a questão da biblioteca, mas que fosse alguém que tivesse interlocução com o Secretário [...] e que pudesse ordenar as demandas, assim como tem na universidade [...] o diretor da Biblioteca Central, porque se fosse só as bibliotecárias soltas, isoladas, o poder de interlocução diminui, não é verdade? [...]. Nós não tínhamos essa interlocução. É como dissestes, [...], se tivesse um diretor atendo às necessidades, à importância, ele desenvolveria uma [política para as bibliotecas]. (EX-SECRETÁRIO D).

Os dados a seguir apresentados no Quadro 1, onde se faz uma síntese do estado atual das bibliotecas escolares e salas de leitura públicas municipais de Manaus, registrando até o seu quadro de pessoal, parece confirmar os percalços político-administrativos que as teriam levado às situações incômodas suprarelatadas.

Quadro 1 – Status das bibliotecas escolares e salas de leitura públicas municipais de Manaus.

Div. Distrital	Estruturas Físicas			Pessoal Existente		
	Escolas	B. Escolar	S. Leitura	Btcários	Outros	Vago
DDZ Sul <sup>40</sup>	68	33(49%)	2(3%)	8(23%)	20(57%)	7(20%)
DDZ Oeste <sup>41</sup>	78	42 (54%)	2(3%)	8(18%)	31(71%)	5(11%)
DDZ Norte <sup>42</sup>	61	24(39%)	1(2%)	7(28%)	10(40%)	8(32%)
DDZ Norte I <sup>43</sup>	52	21(40%)	2(4%)	1(4%)	13(57%)	9(39%)
DDZ Leste I <sup>44</sup>	71	37(52%)	1(1%)	9(24%)	14(37%)	15(39%)

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Esta Divisão é responsável pelas escolas localizadas nos bairros das Zonas Sul e Centro-Sul de Manaus: Raiz, Morro da Liberdade, Colônia Oliveira Machado, Educandos, Cachoeirinha, Centro, São Geraldo, Adrianópolis, São Francisco, Petrópolis, Nossa Senhora da Graças, União, Parque Dez e outros circunvizinhos. <sup>41</sup> A esta Divisão estão vinculadas as escolas situadas nos bairros das Zonas Oeste e Centro Oeste de Manaus:

Alvorada, Planalto, Redenção, Santo Agostinho, Compensa, São Jorge, Vila da Prata, Santo Antônio, São Raimundo e outros das áreas adjacentes.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Vinculadas a esta Divisão estão as escolas localizadas nos bairros da Zona Norte de Manaus: Colônia Santo Antônio, Novo Israel, Monte das Oliveiras, Monte Pascoal, Santa Etelvina, Terra Nova, Manoa, Flôres, Nova Cidade, Cidade Nova, Monte Sinai, Vale do Sinai e outros circunvizinhos.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Esta Divisão tem sob a sua responsável as escolas situadas nos bairros das Zonas Norte e Leste de Manaus: Alfredo Nascimento, Riacho Doce, Amazonino Mendes, Cidade Nova, Novo Aleixo, Campo Dourado e Cidade de Deus, entre outros circunvizinhos.

DDZ Leste II <sup>45</sup>	66	32(48%)	0	5(16%)	12(37%)	15(47%)
DDZ Rural <sup>46</sup>	29	2(7%)	14(48%)	0	4(25%)	12(75%)
TOTAL	425	191(45%)	22(5%)	38(18%)	104(49%)	71(33%)

Fonte: Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED (2013).

Os dados acima expressam os números da distribuição das bibliotecas escolares e salas de leitura atualmente existentes nas escolas da rede pública municipal de Manaus, inclusive em relação aos seus responsáveis técnicos, considerando a realidade de cada uma das Divisões Distritais estabelecidas pela SEMED. De acordo com eles, 50% dessas escolas não possuem nem mesmo uma sala de leitura para auxiliar os alunos nos trabalhos escolares, pesquisas e atividades de leitura e apenas as DDZ Oeste e DDZ Leste I apresentam índices um pouco superiores ao registrado no quadro geral. Aspectos que não deixam dúvidas sobre os danos causados à aprendizagem e à formação cultural dos alunos.

Com relação à existência de pessoal especializado para permitir às bibliotecas e salas de leitura existentes a organização e a prestação dos serviços relacionados com as atividades supracitadas, nota-se que só em 38 (18%) delas há bibliotecários de formação. Nas demais essas atividades estão sob a responsabilidade de professores readaptados e/ou servidores administrativos (49%) e não há servidor designado em 71(33%) delas. Realidade sugestiva de que a utilização de pessoal leigo para atuar nas bibliotecas escolares é praticamente uma regra, embora os resultados de pesquisas nacionais já tenham demonstrado que tal opção não apresentou resultado satisfatório em nenhum município brasileiro. (PAIVA; BERENBLUM, 2009; BRASIL, 2011).

Com relação aos problemas de infraestrutura das bibliotecas escolares que existiam na rede pública municipal de ensino Manaus e da ausência de bibliotecas na maioria das escolas da rede (de um universo de 366 escolas, só 174 possuía biblioteca), para esse ex-Secretário eles eram resultado da precarização do sistema público municipal de educação, das escolas à SEMED. Os conteúdos das entrevistas dos outros ex-Secretários sugerem que a compreensão deles sobre esse tema era convergente. O trecho abaixo destacado, extraído da entrevista com o ex-Secretário C, resume bem o pensamento do grupo, a despeito do intervalo de tempo que separavam as suas gestões. Dizia ele:

<sup>44</sup> Fazem parte desta Divisão as escolas situadas nos bairros da Zona Leste I de Manaus: Coroado, Zumbi, São José, Armando Mendes, Tancredo Neves, Mauazinho e outros adjacentes.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Estão incluídas nesta Divisão escolas localizadas nos bairros da Zona Leste II de Manaus: João Paulo, Jorge Teixeira, Nova Floresta, Grande Vitória, Colônia Antônio Aleixo, Novo Reino, Santa Inês, Puraquequara, Comunidade Bela Vista, Gilberto Mestrinho e Val Paraíso, entre outros das áreas circunvizinhas.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Esta Divisão é responsável pelas escolas das Zonas Rural e Rodoviária de Manaus, localizadas na BR-174, AM-010, Estrada da Vivenda Verde e em algumas comunidades dos rios Negro e Cuieiras, entre outras.

Nós tínhamos à época mais de quatrocentas escolas, grande parte dessas escolas era em prédios que foram alugados, mas que não foram construídos com uma estrutura de escola, com tudo que a política de educação preconiza em termos de quadra de esportes, área para biblioteca, laboratório de informática, etc. Então, o primeiro [problema] que eu vejo, que chega na questão da biblioteca, é isso: não havia infraestrutura adequada para o funcionamento de escolas. Nós tínhamos um número muito grande de anexos, porque a gente tinha um sistema de matrícula, até obedecendo a Constituição, que nenhum aluno podia ficar fora da escola. Então, a gente fazia [...] matrícula virtual. A matrícula era feita pela área residencial do aluno e, posterior à matrícula, a SEMED tinha que alocar os alunos nos prédios anexos ou fazer aluguel de prédios antes de iniciar o período escolar. Então, você tinha prédios totalmente inadequados para serem escolas. [...]. Então, quando você não tem estrutura física, dificilmente você tem condição de ter uma biblioteca na escola. (EX-SECRETÁRIO C).

As informações acima permitem socializar os fatos que levaram esse ex-Secretário e os demais a seguirem com a política do aluguel de prédios, mas não explicam o porquê de terem dado continuidade à política do abandono das bibliotecas das escolas da rede pública municipal estudada, embora o ex-Secretário B tenha ensaiado uma mudança de atitude. Mas o que causa estranheza é saber que eles tinham conhecimento dessa realidade de inexistências e improvisos: espaço físico, acervo, recursos humanos e serviços.

Aceitar esses argumentos como justificativas para a continuidade dos problemas de infraestrutura das bibliotecas escolares implica concordar que todas as bibliotecas escolares existentes à época possuíam instalações adequadas, contavam com acervo e pessoal técnico e auxiliar adequados e ofereciam serviços de forma continuada e com qualidade, o que não era verdade. Além disto, à exceção do ex-Secretário A, todos os outros assumiam a SEMED pela primeira vez e desconheciam a máquina administrativa pública municipal; os ex-Secretários C e D, por exemplo, não tiveram nem ano e meio de gestão.

Por isso parece ser mais razoável acreditar que a falta de um Plano Municipal de Educação para mediar essas questões, porque eles não receberam nem providenciaram um, e o reconhecimento gradual dos problemas e desafios que foi ocorrendo no caminhar da gestão tenham precipitado a alteração dos projetos e das prioridades dos seus grupos políticos, na tentativa de sobrevivência. Até porque recursos financeiros não faltavam, já que no período coberto pelo estudo o Produto Interno Bruto (PIB) de Manaus estava entre os seis maiores do país, embora o desempenho da educação não refletisse isso.

Note-se que no final da sua fala o ex-Secretário recorre ao advérbio *dificilmente* para relativizar o alcance explicativo dos seus argumentos, indício de que, no seu íntimo, nem ele acreditava plenamente que a decisão pelo aluguel de prédios precários fosse mesmo a causa da ausência dessas bibliotecas escolares tampouco de suas desestruturações. Até porque a

precarização dos serviços dessas bibliotecas, revelada neste estudo, só deu materialidade às decisões políticas desses gestores.

O ex-Secretário D seguiu a mesma trilha dos dois anteriores: com relação à política pública da biblioteca escolar, reconheceu a sua não institucionalização formal e quanto aos fatos que lhe deram causa também a explicou com uma decorrência dos problemas de espaço físico da rede de ensino estudada.

Primeiramente, com relação especificamente ao tratamento dado pela sua gestão às bibliotecas escolares dentro da SEMED, afirmou de forma direta:

[...], para falar francamente, não houve uma mudança na política que vinha sendo [...] adotada, de ter uma biblioteca pequena, com títulos básicos e algumas bibliotecas de referência, dez bibliotecas maiores. Elas não estavam implementadas ainda, elas estavam projetadas. Nós terminamos a construção dessas bibliotecas setoriais, [...]. Nesse período que eu estive de um ano e quatro meses não existiu. Então, foi muito mais dando continuidade ao projeto existente. (EX-SECRETARIO D).

Se só foi dada continuidade ao que vinha sendo feito nas gestões anteriores, implica que na gestão do ex-Secretário D a lógica da política de não institucionalização formal das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada manteve-se inalterada. Implica considerar que, nesta condição, a organização e o funcionamento dessas bibliotecas escolares seguiram acontecendo de forma aleatória e assistemática. A fala do ex-Secretário só confirma o que a pesquisa documental já havia demonstrado.

Acerca dos fatos que deram causa a essa ocorrência, o ex-Secretário D afirmou primeiramente que ela se devia ao modelo de estruturação da educação básica no Brasil, que dividiu entre os Municípios e os Estados as responsabilidades pelas suas ofertas: o ensino fundamental organizado preferencialmente pelos Municípios e o ensino médio pelos Estados. Para ele, divisão que tem favorecido a precarização do ensino fundamental. Disse ele em sua resposta:

No Município, a dificuldade é outra. [...]. A dificuldade é que, a despeito de o ensino fundamental dever ser compartilhado entre Estado e município, nas áreas ruins, de dificil acesso, o Estado não se faz presente. [...] o município, como ele só trabalha com o fundamental, aonde não vai o Estado, ele tem de estar. Então, [...] se você for visitar as escolas você vai encontrar nos buraquinhos e nas vielas as escolas municipais, lugares onde não consegue entrar sequer o caminhão da merenda. [...]. (EX-SECRETÁRIO D).

Ao ser perguntado sobre o estado de desestruturação das bibliotecas escolares ou de suas inexistências na rede pública municipal de ensino, assim como fizeram os ex-

Secretários B e C, esse também explicou essas ocorrências como uma decorrência direta dos problemas estruturais das escolas dessa rede. De acordo com os seus argumentos, todos herdados das gestões que lhe antecederam na SEMED, passivos estruturais que em sua resposta anterior foram sutilmente adiantados, evidenciando que a sua gestão não se esforçou para alterar, na medida em que ele próprio afirmou apenas ter dado continuidade ao projeto existente. Dizia o esse ex-Secretário:

[...] talvez você não saiba que das quatrocentas e tantas escolas, quase duzentas são alugadas, [...]. O fato é que tu tens mil alunos sobrando lá no [bairro x da zona leste] e tu não tem absolutamente nada. Aí tu pegas um muquifo que tem lá, de três andares [...], e tu improvisas como escola. Ele não tem, não é só biblioteca, ele não tem área de lazer, ele não tem refeitório para as crianças comerem, elas comem nas salas de aulas, e você é apertado por dois lados do Ministério Público. Você está em março, têm aqueles mil alunos, e você ainda não conseguiu a escola. Aí o Ministério Público, fazendo o seu papel, te diz: Secretário, escolas para esses mil meninos, que estão aqui os pais e tal. Aí você consegue as escolas, e lá vem o outro e te diz: Secretário, esse prédio é uma porcaria, [...]. (EX-SECRETÁRIO D).

Analisadas as explicações desse ex-Secretário, fica-se com a impressão de que, diante desses fatos, ao Município só restaria a opção de alugar prédios com estruturas precárias para a instalação de escolas destinadas à população moradora dos bairros periféricos, para a qual a oferta dos serviços de educação, às vezes, parece deixar de ser uma obrigação para tornar-se um favor (que o Ministério Público ainda vem dificultar a objetivação). É necessário afirmar que esse tipo de postura, quase sempre, se alimenta da compreensão equivocada de que a natureza dualista/excludente da educação brasileira deve ser naturalizada, mesmo sendo ela uma pratica social humana. Concepção contra a qual Gramsci (1989) lutou, tendo proposto a escola unitária como alternativa à escola de classes, que separa o rico do pobre, o urbano do rural e o centro da periferia.

A presença da biblioteca em qualquer escola será sempre, antes que uma necessidade, um direito dos alunos e sempre fará falta se não existir. Mas é forçoso reconhecer que essa ausência será sempre mais sentida nas escolas públicas da educação fundamental, haja vista o passivo cultural que a sua clientela carrega, já que um em cada quatro alunos da antiga 4ª. série do ensino fundamental não tinha à época nenhum livro em casa. (PRADO, 2003).

Reforçando o seu pensamento, mas também adentrando parcialmente no campo dos recursos humanos, diz ainda esse mesmo ex-Secretário:

[...] de todos os profissionais, o professor é o único sem o qual a escola não funciona; os outros precisam para que ela funcione adequadamente, mas o

professor é preciso para a escola funcionar, precariamente ou não, mas ela precisa para funcionar. E a mesma coisa ocorre com os espaços da escola, tu precisas de sala de aula. Se tu não tiveres cantina, [...] para preparar os alimentos, ou o refeitório para os alunos comerem, [...] eles comem nas salas de aula, você ainda consegue improvisar. Moral da história: nesse exemplo simbólico que eu te falei lá no [bairro x da zona leste], a gente vai encontrar um prédio de três andares [...] que não vai ter biblioteca, que não vai ter área de lazer e que não vai ter refeitório. Então, essa é uma realidade, lamentavelmente. (EX-SECRETÁRIO D).

Mesmo que essa realidade social não contemple apenas as escolas desse bairro de Manaus, ainda assim deve ser entendida dentro dos limites do que realmente é: uma realidade social construída pela ação dos homens e não pela ação da natureza. Além disto, mesmo que seja realmente lamentável, como expressou o ex-Secretário, não é uma realidade imutável e definitiva. Mas uma coisa não se contesta: ela não explica a ausência de bibliotecas escolares na rede de ensino estudada.

Note-se que o contato que a pesquisa de campo permitiu realizar com os gestores das escolas nos ambientes das próprias escolas dessa rede de ensino revelou um descompasso entre as suas realidades físicas e os argumentos dos ex-Secretários que tomaram essa linha de raciocínio. Constatou-se que muitas escolas instaladas em prédios alugados e próprios, com e sem as dificuldades acentuadas nas suas falas, não tinham bibliotecas e as que as possuíam nem sempre foram criadas e instaladas por decisão da SEMED. Realidade que parece anular os argumentos que tentam explicar as ausências de bibliotecas escolares nas escolas públicas municipais estudadas a partir das condições estruturais dos prédios onde as escolas estão instaladas. Parece não restar dúvidas de que, apesar dos argumentos que tentam excluir o viés político do processo, a decisão de criar, instalar e manter as bibliotecas escolares municipais não é técnica, mas política. Mesmo quando, como ato de contestação e resistência, a decisão é tomada pelo gestor escolar.

A lógica defendida na última fala do ex-Secretário D, de que o professor e a sala de aula são os únicos recursos que a escola precisa para existir, mesmo que precariamente, e que os demais recursos a biblioteca necessita para o seu funcionamento adequado, fortalece essa inferência. Mas que isto, esses argumentos parecem evidenciar que a presença ou a ausência dessas bibliotecas na rede de ensino estudada não são circunstanciais, decorrendo de uma decisão do grupo político socialmente empoderado no Poder Executivo Municipal, e segundo os valores culturais que defendem.

Por isso não é absurdo supor que essas convições tenham orientado as decisões desse e dos demais ex-Secretários da SEMED, ainda que as escolas organizadas a partir delas, por só contarem essencialmente com professor e sala de aula, tenham a tendência de

apenas se ajustarem às realidades socioculturais que deveriam transformar e a reproduzirem dominação e desigualdades de toda ordem. Resultado de sentido duvidoso, pelo menos para uma parte da população desfavorecida atendida por elas, tendo em vista os danos causados à sua formação cultural, levando-a a processos de semiformação (ADORNO, 2010).

Orientação política que se opõe aos fins da educação, mas oferece o componente que parece explicar a não institucionalização formal das bibliotecas escolares na rede de ensino estudada, em decorrência da falta de informações teórico-práticas sobre as suas organizações e funcionamentos nos instrumentos de gestão da SEMED, que a levou a desestruturação. Mas também parece oferecer pistas para explicar a ausência de bibliotecários nessas bibliotecas escolares, aspecto que muito contribuiu para essa ocorrência, cuja gravidade pode ser mais bem visualizada no Quadro 1, apresentado à página 196.

Com respeito às medidas administrativas tomadas por esses ex-Secretários com vistas a dar cumprimento às responsabilidades das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada, a leitura dos textos das degravações das suas entrevistas revelou que elas cobriram quatro frentes: projeção de espaço físico para as bibliotecas nos novos prédios das escolas; compra de acervo; capacitação de pessoal auxiliar; e formação de leitores. Todas dentro do padrão registrado nas pesquisas nacionais sobre as bibliotecas das escolas públicas (PAIVA; BERENBLUM, 2009; BRASIL, 2011).

A gestão do ex-Secretário A deu prioridade à formação do acervo das bibliotecas escolares, quase sempre recorrendo à compra de livros, embora também tenha promovido campanhas públicas para recebê-los por meio de doações. De acordo com as suas falas, a sua gestão ainda realizou cursos de capacitação de servidores para alocação nas bibliotecas. O trecho abaixo, destacado da sua entrevista, permite identificar detalhes relacionados com essas medidas:

Eu sempre incentivei as bibliotecas. Inclusive, no meu período, nós compramos muito material didático, livros de pesquisa para colocar nas bibliotecas. Eu posso até destacar as várias coleções de Barsa, de autores amazonenses que foram compradas nesse período. E também nós sempre nos preocupamos em colocar um profissional capacitado para que fizesse o acompanhamento, incentivando sempre que o professor possa levar os seus alunos para a pesquisa e as atividades dentro da Escola. Nós tínhamos, inclusive, a capacitação dos bibliotecários, que não são muitos e naquela época também não eram muitos, mas nós aproveitamos os professores readaptados para fazer a capacitação deles e para prepará-los para trabalhar em conjunto, principalmente com o professor de língua portuguesa. [...]. Então, esse trabalho a gente fez, inclusive campanha de arrecadação de livros para que se conseguisse colocar na Escola, onde o aluno não tivesse somente aquele livro didático para pesquisar, mas outros livros de outras editoras e de outros autores para servir de apoio. (EX-SECRETÁRIO A).

Não se tem elementos para apreciar o mérito dessas ações, mas os resultados das pesquisas supracitadas já revelaram a sua baixa eficácia, ao concluírem que só o item acervo não qualificou a atuação das bibliotecas escolares que lhes serviram de campo de observação. Isto porque, muitas vezes, nem os títulos adquiridos por compra guardam relação com os currículos das escolas destinatárias e no caso de títulos doados essa relação praticamente é nula.

Outra dessas medidas sobre a qual se precisa ponderar o alcance e a pertinência é a capacitação de professores readaptados para posterior alocação nas bibliotecas escolares da rede de ensino estudada. O contato com os gestores e pedagogos das escolas pesquisadas permitiu perceber o quanto essa opção tem sido improdutiva. Não por culpa dos professores readaptados, cujas *expertises* poderiam muito contribuir com projetos dirigidos à formação de leitores, mas porque, via de regra, se espera que eles sozinhos assumam atividades que essas *expertises* não contemplam. Para piorar, os cursos de capacitação profissional que lhes são oferecidos não passam de treinamentos em serviço, com cargas horárias muito baixas e sobre temas que os bibliotecários passam, no mínimo, quatro anos em um curso universitário para aprender.

Já o ex-Secretário B se preocupou em assegurar espaço físico para as bibliotecas nos prédios que seriam construídas para a instalação de novas escolas durante toda a sua gestão na SEMED, mas também realizou a compra de livros. Disse ele em seu relato:

Eu vou te dizer, por exemplo, as reformas que eu encontrei já planejadas, que foram poucas, não constavam bibliotecas. Quando nós assumimos, foi uma coisa que eu bati logo: olha, todos os projetos, [...], vão ter bibliotecas. Era biblioteca, era a parte de laboratórios de informática. [...]. Muito bem, então, o que eu fiz? Eu fiz esse levantamento, quando eu identifiquei esse quadro trágico que era o dessas escolas, aí eu determinei o seguinte: que imediatamente a gente chamasse o pessoal da Engenharia e Arquitetura e fizesse um projeto para construir as bibliotecas nessas que não tinham. [...]. Conseguimos treze escolas que tinham espaço para construir biblioteca. Aí eu mandei fazer o projeto das treze escolas, caiu para 11 depois, porque em duas surgiram problemas. [...]. Eu comprei quase um milhão [de reais] de livros, só e somente só de literatura regional. (EX-SECRETÁRIO B).

As observações feitas sobre as medidas dirigidas à formação de acervo, tomadas na gestão do ex-Secretário anterior, também se aplicam a este ex-Secretário. Neste caso, porém, não se trata mais de uma suposição de inadequação, pois essa condição já está explicitada na sua própria fala. E mesmo que tenha sido louvável o reconhecimento da sua gestão ao valor da literatura amazonense, ainda assim é preciso considerar que o acervo de

uma biblioteca escolar não pode ser constituído exclusivamente de coleções de obras literárias ou de livros didáticos, sem também contemplar os paradidáticos e as obras de lastro para a pesquisa. Isto porque, além de o seu currículo compor-se de outros assuntos, essa limitação contraria as recomendações dos PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental.

Já a medida tomada para assegurar espaço físico para as bibliotecas nos novos prédios que seriam construídos para instalação das escolas da rede de ensino estudada revelou-se de grande alcance e pertinência. Não só porque explicitou a política da sua gestão com relação a esse assunto, mas também e sobretudo porque levou as gestões posteriores a adotar postura igual, ou, pelo menos, a dar continuidade ao que estava planejado. Mas essa decisão não foi institucionalizada formalmente, pois não aparece registrada em nenhum documento oficial da SEMED.

O ex-Secretário C relatou que a primeira ação da sua gestão foi a realização de um diagnóstico circunstanciado sobre área educacional afeita à jurisdição da SEMED, com propósito de identificar os seus problemas e mapear as suas demandas. Medida que gerou os conhecimentos que serviram de parâmetro para a elaboração do Plano de Ação da sua gestão, inclusive para a formação de grupos de trabalhos específicos.

De acordo com a sua entrevista, no tocante à biblioteca, esse diagnóstico apenas confirmou o que já era de conhecimento na SEMED: a existência de poucas bibliotecas escolares e de um número insignificante de bibliotecários no seu quadro permanente, se comparado com o tamanho da rede de ensino estudada.

Apesar de dispor dessas informações, as medidas adotadas pela sua gestão para dar solução ao problema, ou mesmo mitigá-lo, não atingiram o êxito desejado, sobretudo quando se projeta os seus impactos sobre as atividades das escolas. O trecho abaixo, destacado da sua entrevista, permite essa inferência:

No tocante à biblioteca o que foi constatado e o que se programou? A construção de onze bibliotecas em escolas que tinham espaço físico para que a biblioteca fosse construída. [...]. E outro problema também referente às bibliotecas: a SEMED trabalhava com um número muito insuficiente de bibliotecários. Então, existiam ainda situações de você dispor da biblioteca e não dispor de bibliotecário e não ter como contratar bibliotecário. [...]. O que se pensou em relação a isso? A promoção de curso prático de organização de acervo para auxiliar de biblioteca. (EX-SECRETÁRIO C).

Conforme se constatou pela fala do próprio ex-Secretário, e também na de outros ex-Secretários, o projeto de construção dessas onze novas bibliotecas era remanescente de outras gestões, que a sua gestão só deu continuidade. Quanto à falta de bibliotecários, como aparece registrado no trecho da sua fala, a situação das bibliotecas seguiu inalterada porque o Plano de Cargos, Carreira e Salários do Município não os incluía no quadro que foi proposto pela lei que o aprovou, e isso impediu a sua gestão de realizar concursos para contratação desses profissionais. De acordo com as informações do ex-Secretário, não havia amparo legal para incluí-los nos editais.

Ante esse impedimento legal, foram tomadas duas medidas paliativas. Uma dela foi o treinamento de servidores administrativos para atuarem como auxiliar nas bibliotecas da rede de ensino estudada, conforme a sua própria fala, sobretudo destinados para a realização das atividades técnicas de organização dos acervos. Medida que a realidade dessas bibliotecas já havia revelado não terem eficácia, menos até que o uso do professor readaptado. E a outra foi a realização de concursos públicos para a contratação e alocação de pedagogos nas escolas, para também orientar e supervisionar as atividades das bibliotecas escolares, especialmente na parte da leitura. Medida que o texto abaixo, destacado da fala desse ex-Secretário, afirma ter apresentado bons resultados, especialmente no caso da formação de leitores. Isto porque os novos pedagogos foram

[...] subsidiando as gerências, a coordenação e a Sub-Secretaria Pedagógica para pensar ações mais práticas em relação à política educacional. Uma que eu estou lembrando [...] em relação à biblioteca, [...] foi o Asas das letras, [...]. E qual era a ideia? Era que não adiantava só aumentar o acervo nas bibliotecas sem despertar no aluno a necessidade de estudar. O Asas das letras foi um projeto, foi uma prática de concurso nas escolas públicas para premiar as poesias que os alunos faziam, e ele vinha combinado com outro, que levava os autores amazonenses para ler as suas poesias nas escolas públicas, e outro para a educação infantil, que era o Contando histórias, que também era sessões de leitura. (EX-SECRETÁRIO C).

Por fim, cabe destacar as medidas registradas na entrevista do ex-Secretário D, para aferir os seus alcances e pertinências. Suas ações também fizeram referências ao projeto de construção das bibliotecas pólos registradas nas entrevistas dos dois últimos ex-Secretários, embora este tenha afirmado que eram dez e não onze bibliotecas escolares que teriam sido concluídas na sua gestão: "Elas não estavam implementadas ainda, elas estavam projetadas. Nós terminamos a construção dessas bibliotecas setoriais". (EX-SECRETÁRIO D).

Mas se encontram também registradas em sua entrevista referências à aquisição de livros que teriam sido comprados para atender demandas de projetos de leitura em andamento nas escolas da rede pública municipal estudada, e não para atender necessidades

específicas das bibliotecas, por exemplo, para atualizar as suas coleções. Salvo essas medidas, todas as demais privilegiaram o aspecto mais visível da biblioteca escolar: o prédio.

Não se discute a necessidade de a biblioteca estar instalada em um prédio apropriado à realização das suas atividades, mas são necessárias outras medidas complementares, como pessoal, equipamentos e mobiliário, acervo e serviços, para que possa efetivamente contribuir com a formação cultural dos seus usuários, sobretudo os alunos, ajudando a qualificá-los para a leitura, o estudo e a pesquisa. Recursos materiais e simbólicos que estariam incluídos em qualquer proposta de padrão mínimo de infraestrutura elaborada com o fim de disciplinar a estruturação e o funcionamento de bibliotecas, e não só a escolar, porquanto são eles que as condicionam para o cumprimento das suas responsabilidades institucionais.

 A biblioteca escolar segundo os gestores escolares públicos municipais de Manaus

Nas entrevistas com os gestores escolares da rede de ensino estudada, realizadas para aferir as suas influências na organização, estruturação e funcionamento das bibliotecas e salas de leitura das escolas em que atuavam, foram observados três aspectos: o modo de concebê-las, a forma de vinculá-las aos objetivos das escolas e as medidas administrativas que foram tomadas para fazê-las cumprir as suas responsabilidades. <sup>47</sup>

Com relação ao primeiro aspecto, ou seja, as suas concepções sobre o propósito da presença da biblioteca nas escolas, todos os gestores destacaram a sua vocação para a ambientação das atividades de leitura, estudo e pesquisa, embora apresentando nuanças diferentes.

Foram entrevistados três gestores da Escola Beta. Um deles, o identificado como Gestor C, expressou a sua compreensão a partir das contribuições da biblioteca escolar às atividades de pesquisa e leitura. Mas concebendo a leitura como prática humana que, para além da decodificação e da compreensão do sentido dado no texto lido, implica a produção e a construção de sentidos. Resgatando a sua fala, eis como ele expressou essa compreensão: "[...] eu vejo esse espaço como um espaço não somente de pesquisa, mas um espaço em que a criança vai se interessar pela leitura e interagir com ela".

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Durante as entrevistas priorizou-se a biblioteca escolar. As informações sobre salas de leitura só foram surgindo nas falas de alguns entrevistados como uma decorrência da realidade das suas escolas, quase sempre para justificar as precariedades de espaço físico, acervo, recursos humanos e serviços oferecidos às comunidades.

Esta também foi a quantidade de gestores entrevistados na Escola Delta. Embora em alguns momentos de suas falas esses gestores tenham feito referências à biblioteca escolar, o que efetivamente existiu e funcionou de forma precária nessa Escola, até meados de 2012, foi uma pequena Sala de Leitura. Suas concepções, entretanto, sobre a biblioteca escolar não destoaram das visões apresentadas pelos demais entrevistados. O seu Gestor B, por exemplo, compreendia a biblioteca escolar como uma "[...] forma de conhecimento amplo que o aluno busca para realizar os trabalhos escolares". Mas defendia que a biblioteca deveria contar, obrigatoriamente, com servidores, seja um bibliotecário ou um professor, para ajudar o aluno a encontrar o livro que ele procura. Parece que o fato de a Escola jamais ter contado com os serviços de uma biblioteca escolar com bibliotecário formou nesse gestor o conceito de que a biblioteca é só um espaço físico com livros para serem repassados aos alunos quando eles os procurar e que, para realizar essa ação, não faz diferença se quem a executa é bibliotecário ou professor. Essa redução filosófica que nulifica a razão pedagógica da existência da biblioteca escolar (formação cultural crítica e a emancipação social dos alunos) tem entre as suas causas a institucionalização do servidor readaptado como responsável pelas bibliotecas das escolas públicas municipais de Manaus, seja ele professor ou não, com ou sem treinamento.

Com relação a este aspecto, destaca-se ainda a visão do Gestor A, da Escola Épsilon. Esta Escola também não contava com os serviços de uma biblioteca e a Sala de Leitura que possuía foi desativada a partir de 2011, por decisão da gestora que lhe sucedeu. Para ele, na essência, a biblioteca escolar e um espaço destinado à formação de leitores. Dizia ele em sua entrevista:

A biblioteca para mim é um espaço onde a criança pode chegar, ou qualquer outra pessoa pudesse chegar lá e tirar um momento para a leitura de um livro interessante. Então, a biblioteca é um espaço para o aluno que está na escola, desde pequenininho, para gostar de aprender a gostar de ler.

Ante essas informações, tende-se a acreditar que as dificuldades de estruturação e de funcionamento das bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino estudada não passam por essa questão conceitual. Pelo contrário, muitos gestores escolares até afirmaram terem usados recursos das escolas e próprios para tentar minorar os problemas estruturais das bibliotecas inseridas nas escolas onde atuam, especialmente comprando livros e até tomadas elétricas. Mas o grande diferencial negativo é que na SEMED, além de não existir um Plano Municipal de Educação (pelo menos, até junho de 2013), inexistem instrumentos

normativos para regulamentar as condições de criação e funcionamento das bibliotecas escolares nas suas escolas. E sem esses instrumentos de política educacional as ações beiram o improviso.

O segundo aspecto levantado nas entrevistas com os gestores dessas escolas públicas municipais de ensino alude à maneira como eles vinculavam as bibliotecas escolares aos objetivos das escolas. Analisados os conteúdos das entrevistas, três temas foram comuns a todas as falas: a formação de leitores, a complementação das atividades de sala de aula e a participação no planejamento das atividades dos professores. Ações incluídas pelos PCN entre os objetivos do ensino fundamental (BRASIL, 1997).

Particularizando os resultados relacionados a este aspecto, o Gestor B, da Escola Alfa, um dos gestores entrevistados desta Escola, entendia que a biblioteca escolar contribuía para o alcance dos objetivos das escolas à medida que ela pode ser uma alternativa às lacunas causadas pela ausência de leitura à formação cultural dos alunos: o contato com os livros e com a leitura. Ao ser indagado sobre a importância da biblioteca escolar para a escola na qual atuava, disse ele:

Só esse contato que os meninos têm com o livro, que eles [...] não têm livros em casa, e aqui ele chega na hora do almoço e no intervalo pega o livro e leva para casa; ele traz, ele pega outro... Então, na biblioteca ele tem acesso à leitura que ele não tem em casa. (GESTOR B, DA ESCOLA ALFA).

Já o Gestor A, da Escola Beta, entendia que a biblioteca escolar contribuía para a consecução dos objetivos das escolas quando ela pode complementar as atividades que o professor realiza na sala de aula, ao disponibilizar regularmente aos alunos os serviços de suas rotinas. Argumentava ele:

[...] eu passei um período de um ano, mais ou menos, trabalhando na biblioteca. Então, eu entendia a importância da biblioteca, de fazer um trabalho com os alunos e de a própria comunidade participar. [...] nós tínhamos os alunos que iam emprestar livros, tinham alguns alunos que iam fazer trabalhos dentro da biblioteca.

Ainda com respeito a este aspecto, destaca-se a compreensão manifesta pelo Gestor B, da Escola Gama ao ser ele indagado sobre a importância dos serviços da biblioteca escolar para que a escola alcançasse os seus objetivos. Para ele, a importância da biblioteca escolar revela-se na medida da sua participação no planejamento das atividades dos professores das escolas. Complementando a sua fala, explicou:

Para mim a biblioteca é fundamental. Em todas as minhas gestões eu privilegiava sempre a biblioteca e fazia com que o bibliotecário interagisse com e os professores, [...]. Então, no dia do planejamento dos professores o bibliotecário tinha que participar. A gente sempre fez esse trabalho de passar para o bibliotecário o conteúdo que estava sendo dado, porque ele já separava os livros que iam ser usados pelos professores naquele bimestre. Então, ele já oferece na hora do planejamento o que tem na biblioteca.

O último aspecto a ressaltar das entrevistas realizadas com os gestores escolares diz respeito às medidas administrativas que foram tomadas por eles com vistas ao cumprimento das responsabilidades das bibliotecas escolares. Para as suas análises, elas foram agrupadas de forma arbitrária em três temas: infraestrutura, acervo e serviços.

Com relação às medidas infraestruturais, um dos registros mais contundentes foi feito pelo Gestor B, da Escola Alfa, ao destacar as providências tomadas para alterar o estado de precarização ao qual estava exposta a biblioteca da escola sob a sua gestão, por isso a relevância da sua intervenção. Essas providências foram apresentadas da forma seguinte:

Primeiro, foi brigar muito por um profissional que ficasse tomando conta da biblioteca. Porque, para eu abrir, para todo mundo ter acesso, tem que ter alguém responsável pelas obras, que cuide da biblioteca. Então, a primeira coisa foi conseguir essa pessoa. [...]. Eu tenho tentado arrumar computadores para a pesquisa. A gente mandou colocar tomadas, fui eu quem mandou colocar, não foi a Prefeitura, porque não tinha. Agora a gente está vendo a Internet. Só tem um ponto, mas a gente quer colocar mais, para que os alunos tenham acesso à pesquisa, [...].

Não surpreende a falta de providências por parte da SEMED, para sanar problemas simples, como a troca de uma tomada. Mas agride e impressiona a afirmação desse gestor de que presença do servidor que alocado na biblioteca da escola não tinha o propósito técnico de fazê-la atuar com mais qualidade, mas literalmente para tomar conta do seu espaço e do seu acervo. As informações sobre o perfil profissional do servidor disponibilizado pela SEMED para essa Escola parecem justificar a forma da sua utilização na biblioteca:

A gente tem um Auxiliar de Biblioteca, que [...] passamos a ter ano passado, não desde o início do ano, nós temos há alguns meses. Nós passamos muito tempo sem um funcionário específico e hoje temos um Auxiliar de Biblioteca, um professor readaptado, que não entende da catalogação, do empréstimo, da divulgação... Então, eu acho que esse servidor deveria ser um profissional qualificado, que trabalhasse melhor esse espaço, que com certeza seria um grande instrumento para somar no processo de ensino-aprendizagem. (GESTOR B, DA ESCOLA ALFA).

Outra manifestação também impressionante foi a do Gestor C, da Escola Beta, pela empolgação com que falava das mudanças promovidas pela sua gestão na biblioteca escolar da Escola sob o seu comando. Expressando-se com enorme orgulho e satisfação, dizia ele:

Nós inovamos a biblioteca. [...] a biblioteca não tinha cor, não tinha um atrativo para as crianças. Então, nós procuramos colorir aquela biblioteca de forma didática. Encapamos todas as mesas, colocamos as caixinhas coloridas em cada mesa com os livros do acervo, tem uma estante específica só de literatura infantil. [...]. Nós temos um cronograma de horários em que o professor [...] leva as crianças naquele horário para a biblioteca. Lá tem o ciclo de leitura, as crianças se familiarizam com os livros que estão no centro das mesas e há uma troca desses livros e bastantes empréstimos. [...]. Mas o principal que eu vejo não é a biblioteca ficar com empréstimo e sim funcionar como um suporte de leitura, como um atrativo para a leitura, fortalecendo a leitura e o senso crítico da criança.

Também mereceram destaques as medidas tomadas pelo Gestor, B da Escola Gama. Nesta análise serão acentuadas duas delas: uma dirigida à formação do acervo da Biblioteca da Escola e a outra que faz referência aos serviços que a mesma biblioteca oferecia sobretudo à comunidade interna dessa escola.

A medida relacionada com o acervo chamou atenção pela coragem e a ousadia de ter investido uma quantia de recursos relativamente vultosa na biblioteca da escola, atitude que possivelmente representou uma mudança de paradigma no âmbito da Escola Gama. O texto a seguir destacado, retirado da sua entrevista, expressa bem o alcance e a pertinência dessa medida:

Nós utilizamos um recurso federal para atualizar o acervo, por exemplo, dicionários que estavam ainda na ortografia anterior; nós investimos em gramáticas novas, porque as gramáticas que tinham eram ainda naquela ortografia. A SEMED não compra isso e nós compramos com dinheiro da APMC. Então, houve um investimento e compramos coleções, inclusive a nova Barsa e livros, mídia e livros, que agora eles estão vendendo os dois; compramos também uma vasta literatura infanto-juvenil, que era também muito pobre, porque dessa área a SEMED não manda, nem o próprio MEC. Acho que investimos uma média de 6 a 8 mil reais ou mais. Eu tive uma oportunidade como PDE. Nós recebemos uma verba de 20 mil e eu investi quase todo na biblioteca.

As outras medidas relacionadas com os serviços ofertados pela biblioteca escolar da mesma Escola não foram inspiradas na ousadia da anterior, mas também chamaram atenção pela criatividade e capacidade de multiplicar-se por toda a rede como exemplos positivos: a natureza artística das atividades com fantoches e o caráter formativo do trabalho com alunos monitores. O texto a seguir destacado, extraído da sua entrevista, destaca essas ações:

[...] outra coisa também foi que a gente conseguiu fazer um trabalho diferenciado com a biblioteca. Nós fizemos trabalhos com fantoches: os alunos liam os livros e depois apresentavam o trabalho. Trabalhamos todas as datas comemorativas, mas através de fantoches, [...], e criamos um grupo de monitores, porque como ficou muito grande o número de alunos frequentando, o computador ajudou muito a chamar o aluno para a biblioteca. A gente começou a trabalhar com monitores, alunos da própria Escola, que trabalhavam nos horários em que não estavam na sala de aula, no contraturno. Isso surtiu muito efeito. (GESTOR B, DA ESCOLA GAMA).

E a última medida a destacar, também relacionada a serviços, foi tomada pelo Gestor C, da Escola Delta. Reitera-se que nessa Escola só existiu e funcionou de forma precária, até o segundo semestre de 2012, uma pequena Sala de Leitura. A relevância da sua medida está no ineditismo, pois pode ter sido a primeira experiência de Biblioteca Escolar Ambulante Interna nas escolas públicas municipais de Manaus. Acerca dessa iniciativa, explicou:

[...] tive muitos problemas para organizar o trabalho da biblioteca lá, porque as pessoas questionavam que as turmas eram muito grandes e o espaço da biblioteca pequeno. Então, não dava para trabalhar com os alunos. Aí nós encontramos uma alternativa para começar a instigar esse processo de lidar com os livros: [...] nós construímos dois carrinhos que chamávamos de Biblioteca Ambulante, [...] nós enchíamos os carrinhos de livros [...] e quando os alunos abriam era como se fosse uma caixinha mágica. E aí se começou a tirar da biblioteca livros e levar para os meninos trabalharem em baixo das árvores, que lá têm algumas no jardim, porque eu sempre acreditei no trabalho com a biblioteca.

Apesar do voluntarismo dessas ações, natureza que não as desqualificam, não se pode perder de vista que elas só ocorreram devido ao vazio institucional deixado pela SEMED e ao descaso do poder público municipal com a educação fundamental que a Constituição Federal de 1988 (§ 2º, do Art. 211) e a LDBEN atual (Inciso V, do Art. 11) lhes responsabilizam pela organização, oferta e atendimento qualificados. Por isso devem ser valorizadas pelo impacto positivo que causaram no comportamento dos professores e dos alunos das escolas públicas municipais participantes deste estudo. Os relatos dos responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura dessas escolas atestam tais ocorrências.

Mas também as entrevistas realizadas com os gestores escolares revelaram atitudes nada edificantes, de apatia e resignação, diante do estado de desestruturação das bibliotecas e salas de leitura instaladas nas escolas sob os seus comandos, onde se portaram como meros contempladores da precarização dos serviços oferecidos. Alguns simplesmente desistiram de lutar por elas e as desativaram, para substituí-las pelo Programa Mais Educação, do governo federal, ou para transformá-las em sala de aula.

De todos os relatos que tiveram esse perfil, dois em especial caracterizam muito bem essas ocorrências, ainda que algumas delas também revelem o cansaço do gestor, por não

ver as suas demandas atendidas. Um desses exemplos foi extraído da entrevista com o Gestor B, da Escola Épsilon, do trecho em que ele procura remontar um pouco da sua história nessa Escola. Dizia ele em seu relato:

[...] eu trabalhei aqui, em 2005, como professora; ainda não era gestora, e a sala de aula em que eu trabalhava era justamente o espaço da biblioteca da Escola. Quer dizer, tinha a sala da biblioteca, mas não tinha biblioteca. Aí, em 2007, eu retornei já como gestora, tinha o espaço da biblioteca, mas tinham pouquíssimos livros. O acervo era muito pequeno, só com livros didáticos e alguns paradidáticos. Não tinham coleções, não tinha a Barsa, coleções para pesquisa, para a comunidade utilizar também juntamente com os alunos não tinha, tinha só uma prateleira. Aí eu solicitei da Secretaria as estantes, aí começou a chegar alguns livros do MEC, diretamente do MEC, e também da SEMED. Aí nós começamos a trabalhar a biblioteca. [...]. Em final de 2011 começou o Programa Mais Educação, que é um Programa vindo do MEC, e a Escola não tinha espaço físico. Aí o que aconteceu: o Programa Mais Educação tomou conta do espaço da biblioteca, até o dia de hoje.

Acerca deste relato cabe uma correção importante: o Programa Mais Educação não foi implantado nessa Escola e instalado no espaço da sua Sala de Leitura por imposição do MEC, porquanto a adesão a ele é voluntária. Essa decisão foi acordada entre as duas maiores responsáveis pela parte pedagógica da Escola: a gestora e a pedagoga, por acreditarem que esse Programa seria mais útil para a Escola. Medida de alcance e pertinência questionáveis, porque outras escolas da mesma rede e do mesmo porte aderiram ao mesmo Programa, mas não desativaram as suas bibliotecas escolares ou salas de leitura.

Para apresentar o outro exemplo de resignação diante dos problemas estruturais das bibliotecas escolares da rede de ensino estudada, recorreu-se à entrevista do Gestor A, da Escola Gama. Em seu relato, ao ser indagado se havia tentado solucionar junto à SEMED os problemas da falta de pessoal que a Escola e a biblioteca nela instalada enfrentavam, ele assim se pronunciou:

Tentamos, mas a resposta sempre era nesse sentido: no momento, o profissional disponível era aquele. A Escola era nova, recém inaugurada e passando por muitas dificuldades com relação ao funcionamento, até mesmo de pessoal, e, apesar das tentativas, infelizmente, a gente não pôde contribuir muito. [...].

Outro aspecto que eu achava, e continuo achando, é que os próprios professores deviam valorizar mais o acervo da biblioteca. Não existia na época essa preocupação, e eu acho que ainda hoje também não há. [...]. Eu acho que deveria ser mais funcional. Os professores poderiam procurar conhecer os livros, eu acredito que têm muitos professores que não conhecem o acervo das bibliotecas hoje; os professores têm que conhecer esse acervo para que possam orientar os seus alunos a consultá-lo.

Além de destacar a falta de pessoal da Escola Gama e à forma como esse problema era tratado pela SEMED nas vezes em que ele a procurou para resolvê-lo, a sua fala assumiu

o tom discursivo de alguém que se referia à gestão de outra pessoa. Colocando-se distante dos problemas da biblioteca, apenas se refere à sua desvalorização por parte dos professores, como se nada tivesse tido a ver com eles nem com a solução deles durante a sua gestão. Pareceu até que a sua fala não era de alguém que tivesse sido gestor dessa Escola por mais de dois anos.

Ainda com relação ao conteúdo do seu relato, fica evidente que os problemas da falta de servidor que a Escola enfrentava foi tentado resolver, especialmente no caso de professor, mas a sua fala não sugere que tenha havido igual empenho para dar solução aos problemas da biblioteca da escola: instalação, pessoal e acervo. Possivelmente as causas, ou os argumentos, para a baixa frequência dos professores.

Ao final dessas análises, dada a não institucionalização formal da biblioteca escolar na estrutura administrativa da SEMED e na pedagógica das escolas públicas municipais, tende-se a acreditar que a sua existência, estruturação e funcionamento, com todos os erros e acertos, são mais decorrências do empenho do gestor escolar que consequências da política institucional adotada para a biblioteca. Os relatos revelaram que na expressiva maioria das vezes é o gestor escolar que decide se a biblioteca é importante ou não para a escola que ele comanda e faz funcionar ou não. É grande o distanciamento institucional entre as escolas e o Núcleo de Biblioteca Escolar, em tese, o representante da SEMED nesses assuntos.

As atitudes reveladas nas entrevistas com os gestores escolares que aceitaram relatar as suas experiências do período em que estiveram à frente das escolas públicas municipais de Manaus parecem evidenciar que as políticas desenvolvidas nas bibliotecas escolares dessa rede de ensino foram construídas a partir de uma perspectiva criada pelas escolas e não pelo Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED.

 c) A biblioteca escolar segundo os pedagogos escolares públicos municipais de Manaus

As entrevistas realizadas com os pedagogos das escolas da rede pública de ensino estudada buscaram identificar as influências exercidas por esses profissionais sobre a atuação das suas bibliotecas escolares, especialmente com relação ao planejamento e a execução das suas atividades. Orientados por esses objetivos, durante as entrevistas buscouse levantar informações sobre a concepção que os pedagogos escolares tinham sobre a biblioteca escolar e sobre as atividades por eles programadas com o propósito de promover a integração da biblioteca ao universo pedagógico das escolas.

Com relação às concepções dos pedagogos escolares, procurou-se identificar nas suas falas a razão pedagógica de justificação da presença da biblioteca escolar na rede de ensino estudada. Foram analisadas as entrevistas dos pedagogos das Escolas Alfa, Gama, Delta e Épsilon, porquanto somente estes se posicionaram sobre o assunto.

As análises das concepções indicaram que todos os pedagogos entrevistados tinham clareza de que a formação de leitores é um dos objetivos da biblioteca escolar, já que todos incluíram a leitura como uma das suas responsabilidades, até porque o domínio da leitura (em sentido amplo) é condição imprescindível para a formação cultural dos alunos. O estímulo à pesquisa, contudo, não foi citado por nenhum deles sequer, fato que pode ter decorrido de um esquecimento ocasional, mas também pode revelar uma fragilidade conceitual em relação às responsabilidades da biblioteca escolar.

Desconsiderado esse aspecto relativo à pesquisa, a concepção que mais se aproximou da razão pedagógica da existência da biblioteca na escola foi a apresentada pelo Pedagogo A, da Escola Alfa. Isto porque ele, além de compreendê-la como esse espaço físico projetado para o ato da leitura, a reconheceu como um dos equipamentos sociais públicos onde o aluno originário das classes populares pode ter acesso à cultura registrada nos livros. Disse ele em sua entrevista:

[...] eu entendia a biblioteca como um espaço imprescindível para você estimular o gosto pela leitura, para você desenvolver na criança aquele hábito, [...], para ele parar para ler, [...] já que em casa a gente sabe que é dificil [...] as crianças terem esse contato, por não terem esse referencial. Geralmente em casa o pai e a mãe não têm dinheiro para comprar um jornal, uma revista, um livro, que são coisas caras. Então, eu entendia que a biblioteca era esse espaço, principalmente, de estímulo para as crianças, para o hábito de leitura, que é o que favorece o crescimento intelectual [...].

Com referência ao segundo tema, procurou-se identificar as medidas tomadas pelos pedagogos dirigidas às bibliotecas escolares da rede de ensino estudada. Analisadas as suas falas, identificou-se dois grupos de medidas: as aplicadas aos ambientes internos das bibliotecas e as que contemplavam o universo pedagógico das escolas.

As medidas internas foram registradas nas falas dos pedagogos das escolas Alfa, Beta e Sigma. O Pedagogo A, da Escola Alfa, por exemplo, destacou as iniciativas relacionadas com o horário de atendimento da biblioteca, a organização do seu acervo e até as normas de empréstimo de livros. O texto abaixo, extraído da sua fala, evidencia bem essa postura:

[...] depois de certo tempo lá, eu sentei com os professores e nós esquematizamos um horário para a biblioteca, mas formalizado, com os alunos de sala de aula, [...] e essa professora que ficava na biblioteca atendia aos alunos naquele horário. Eu acho que era 30 a 35 minutos, uma coisa assim. [...] depois de certo tempo, a gente conseguir ver que eles adoravam, ficavam ansiosos para chegar esse dia [...]. Aí a gente começou a fazer outras coisas, [...]. Primeiro, antes de tudo, quando eu cheguei lá, nós catalogamos todos os livros da biblioteca, todos. Aí nós fizemos um mutirão com as próprias crianças, nós tiramos um dia e eles encaparam os livros que estavam, assim, rasgados, que precisavam de certo cuidados, [...]. Então, ali, eles já tiveram conhecimento [...] do material que tinha na escola, e inclusive os professores, eu que estava chegando e todo mundo da escola [...]. Aí a gente começou a fazer o primeiro projetinho pedagógico para eles emprestarem os livros. Cada um [...] tinha direito a pegar um exemplar, ficava com ele a semana toda e na sexta-feira devolvia. Para pegar outro livrinho, ele tinha que devolver aquele, até para ativar o senso de responsabilidade, de cuidado.

O Pedagogo B, da Escola Beta, limitava-se ao aconselhamento dos professores para emprestarem os livros da biblioteca, "[...] por mais que não tivesse alguém para atender na biblioteca, mas que fizesse aquela solicitação de livros com antecedência para se trabalhar dentro da sala de aula".

Já o Pedagogo A, da Escola Sigma, justificou que as poucas contribuições dadas por ele à atuação da biblioteca da escola deviam-se à sua sobrecarga de atividades, pelo fato de ser o único responsável pela parte pedagógica da Escola. Mas esclareceu que tinha muitas ideias para a escola e a biblioteca e que, quando tinha tempo, convidava os professores para irem visitá-la. O trecho abaixo destacado registra essas informações em detalhe:

Na nossa Escola nos temos matriculado mais de 1.500 alunos, 22 salas de aula, mais de 30 docentes e apenas eu como Pedagogo nos dois turnos, manhã e tarde. Eu tenho muitas ideias para a Escola, inclusive para a biblioteca. Por exemplo, criar uma escala para que cada turma tenha um dia e um horário para ir à biblioteca para consultar o livro e desenvolver a leitura, [...] só que a demanda de serviços nessa Escola é muito grande e fica quase humanamente impossível eu realizar essas minhas ideias. Como você vê, os problemas são muitos, mas sempre que posso vou às salas de aula e convido os alunos, convido os professores para irem lá à biblioteca.

Acerca da sua fala, cabe uma observação. O convite que esse pedagogo sugere que faz, mas só quando tem tempo, aos professores da escola para eles irem à biblioteca, a julgar pela sua sobrecarga de trabalho, possivelmente não deve estar acontecendo com a frequência que deveria.

Já as medidas tomadas com propósito de integrar as bibliotecas escolares ao universo pedagógico das escolas, executadas com a participação direta dos seus responsáveis, foram registradas nas entrevistas com os pedagogos das Escolas Alfa, Gama, Delta e Épsilon. Todas elas contemplando atividades programadas com a finalidade de comemorar datas

cívicas e históricas ou realizar as semanas culturais (a semana da literatura amazonense, por exemplo) e concursos diversos.

A fala do Pedagogo B, da Escola Alfa, é exemplar porque consegue contemplar o conjunto das atividades identificadas nos relatos de todos os pedagogos das demais escolas e também as dificuldades comuns a todos eles. Esse Pedagogo esclareceu que na época em que atuava nessa Escola a participação da biblioteca nas atividades pedagógicas só acontecia nas datas comemorativas e nas programações que envolviam a leitura, abarcando apenas as ações que ela entendia ser da competência da biblioteca. O trecho destacado abaixo, extraído da sua fala, evidencia isso:

[...] os trabalhos da pedagogia, os trabalhos pedagógicos que eu e a outra pedagoga fazíamos eles eram mais isolados sim. Nas datas comemorativas que faziam alusão à biblioteca, aí havia uma união, uma parceria, mas, geralmente, a gente pensava mais isoladamente, não envolvia tanto, ou, quando envolvia, éramos nós que executávamos, não era necessariamente a pessoa responsável. [...]. Quando pensávamos num projeto, eu e a outra pedagoga, nós não inseríamos a biblioteca. A gente fazia os trabalhos, mas em datas mais chamativas, como as comemorativas, aí a gente fazia essa parceria.

Ao ser indagado sobre as causas dessa programação limitada, esclareceu que embora considerasse a biblioteca um serviço importante dentro da escola, havia fatores de ordem técnica e conceitual que justificavam esse procedimento. Primeiro, era difícil contar com a professora readaptada responsável pela biblioteca a época, "[...] que mesmo de *bom coração*, tinha limitações, pois já era uma senhora e faltava muito". E, segundo, nem os responsáveis pelas bibliotecas nem eles tinham domínio sobre a abrangência dos fazeres da biblioteca, e isso difícultava a programação e a execução de outras atividades conjuntas.

Concluídas as análises dos aspectos levantados nas entrevistas com os pedagogos das escolas da rede de ensino estudada, acredita-se que eles só conseguiam justificar a presença da biblioteca nas escolas como responsável pela formação de leitores. Mas não se identificou em suas falas elementos para inferir o sentido de leitura que adotavam, porquanto algumas vezes falavam de estímulo ao gosto da leitura e em outras de formação do hábito de leitura, sem vinculá-la à decodificação de sinais ou à produção e a construção de sentidos em relação à realidade social externa ao texto, conforme discutem Zilberman; Silva (1988).

Tende-se também a crer que a baixa integração das bibliotecas escolares ao universo das escolas à época devia-se a uma convergência de fragilidades conceituais sobre o fazer dessas bibliotecas, tanto dos pedagogos quanto dos seus responsáveis, já que a maioria deles

era formada por *servidores capacitados* em treinamentos de curta duração. Aspectos que dificultavam o planejamento e a execução de atividades conjuntas.

 d) A biblioteca escolar segundo os seus responsáveis públicos municipais em Manaus

As entrevistas realizadas com os responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura das escolas da rede pública de ensino de Manaus objetivaram identificar a forma de inclusão dessas bibliotecas ao universo pedagógico das escolas dessa rede, para inferir sobre a efetividade das suas contribuições à consecução dos seus objetivos.

Guiados por esses objetivos, levantou-se junto a esses profissionais a concepção que eles detinham sobre a biblioteca escolar na época em que exerceram essa função; a natureza das orientações que recebiam da SEMED, destinadas ao funcionamento das bibliotecas; o uso das bibliotecas e salas de leituras das escolas pelos seus alunos e professores e as atividades por meio das quais a biblioteca escolar integrava-se ao universo pedagógico das escolas.

Dada à impossibilidade de realização da etapa de coleta de dados e informações nas Escolas Gama, Ômega e Delta, já que as Bibliotecas das duas primeiras e a Sala de Leitura da última estavam desativadas ou sem responsáveis diretos, essa operação só ocorreu nas Bibliotecas das Escolas Alfa, Beta e Sigma e na Sala de Leitura da Escola Épsilon.

Com relação à concepção da biblioteca escolar, das quatro responsáveis ouvidas na coleta, três expressaram a sua visão com alguma clareza, mas sem terem dado conta de toda a abrangência da sua atuação. A professora readaptada que atuava na Biblioteca da Escola Beta a enxergava como um espaço para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e a outra professora, também readaptada, que atuava na Sala de Leitura da Escola Épsilon, afirmava que era uma sala de estudo e pesquisa, sem mais nada explicar.

Já a bibliotecária de formação, que atuava na Biblioteca da Escola Sigma desde o seu ato inaugural, baseada na sua experiência, representava a biblioteca escolar como um espaço dinâmico de construção de conhecimentos. O trecho destacado abaixo, extraído da sua fala, esclarece os aspectos que deram causa a esse entendimento:

É um espaço dinâmico, é um espaço de construção também, onde os alunos e os professores podem se utilizar para fazer qualquer trabalho didático-pedagógico. A ideia é fazer com que ele seja mais que uma extensão da sala de aulas e para a realização de todas as atividades dos alunos e professores da Escola.

Por certo, essa foi a concepção que mais se aproximou de uma explicação da razão pedagógica para a presença da biblioteca nas escolas, ainda que as suas responsabilidades relativas à pesquisa e ao domínio da leitura só estejam subliminarmente incluídas na sua fala, na parte em que explica porque a biblioteca escolar é um espaço dinâmico e construção de conhecimentos: "[...] onde os alunos e os professores podem se utilizar para fazer qualquer trabalho didático-pedagógico".

Quanto às informações elaboradas pela SEMED e repassadas às bibliotecas com o fim de orientar a atuação das bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino, todos os responsáveis ouvidos afirmaram recebê-las. Mas não se entrevistou nenhum responsável por biblioteca escolar ou sala de leitura que tenha exercido essa função antes de 2005, por isso o alcance dessas informações é limitado ao período de 2005 a 2010.

De acordo com as suas falas, as informações eram repassadas majoritariamente de forma oral, durante a realização de cursos e reuniões com os responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura das escolas. Os cursos tinham mais o perfil de treinamento em serviço, pois, além de serem de curta duração, os conteúdos eram quase sempre destinados ao tratamento e à organização do acervo. Já as reuniões, sem periodicidade regular (as falas variaram entre mensal a trimestral), cumpriam o objetivo de permitir à SEMED a comunicar às escolas a realização de campanhas e outros assuntos de interesse geral e às escolas apresentarem os seus relatórios de atividades.

Os trechos abaixo, extraídos das falas dos responsáveis pela Biblioteca da Escola Alta e pela Sala de Leitura da Escola Épsilon, evidenciam esses limites:

[...] havia todos os meses uma espécie de acompanhamento de alguém da SEMED, responsável pela biblioteca, e eles vinham aqui e olhavam como é que estava a questão de acervo, se estava tudo catalogado, e todo final de mês eu tinha que participar de uma reunião e levar um relatório das atividades que aconteciam na biblioteca, como frequência de alunos, professores e comunidade.

[...] as informações eram dadas oralmente durante essas reuniões mensais com a coordenação das bibliotecas da SEMED. (RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA DA ESCOLA ALFA).

Nós tivemos vários cursos para nos ensinar a fazer um acervo de livros, e os livros que estavam faltando. [...]. E como é que funcionava e não funcionava o atendimento às pessoas. Isso tudo nós pegamos orientação de lá da SEMED. [...]. Assim, como é que a biblioteca deveria interagir com a Escola, com os alunos, [...] e que nós deveríamos participar até do planejamento dos professores. (RESPONSÁVEL PELA SALA DE LEITURA DA ESCOLA ÉPSILON).

Com relação ao uso das bibliotecas e salas de leituras das escolas da rede de ensino estudada pelos alunos e professores, as falas dos seus responsáveis dão conta de que a

frequência era muito baixa. A única exceção a essa regra foi registrada na Biblioteca da Escola Beta, possivelmente em virtude do êxito do Projeto de Leitura que a sua Responsável B executou no biênio 2005/2006. O trecho abaixo destacado dá detalhes da execução desse projeto:

[...] tinha um projeto próprio para trabalhar com as crianças na biblioteca. Eu fiz um calendário e a gente levava as crianças 40 minutos para a biblioteca. Todos os dias a gente levava duas turmas, ficava com uma em cada horário. Com os maiores a gente fazia alguns comentários, explicava o objetivo, separava livros e pedia que eles escolhessem uns para ficarem lendo. Depois da leitura, tinha um tempo para eles fazerem comentários para a turma. [...]. E os menores, na época havia alfabetização, eu os levava para a biblioteca e lá procurava histórias interessantes para contar para eles; às vezes eu só as lia, e eles ficavam muito interessados. E aí, eu selecionava livrinhos de acordo com o nível deles e distribuía entre eles. [...]. Além disso, a gente também trabalhava com empréstimo. [...]. Então, no período das 7:00 às 9:00, a gente atendia as turmas na biblioteca. [...] e das 9:30 às 11:00 atendia os trabalhos de pesquisa, e nesse período tirava um tempinho para empréstimo. Cada dia era uma turma, para não tumultuar. [...]. Nesse período que eu fiquei lá até algumas colegas chegaram a dizer que as crianças tinham passado a se interessar mais pela leitura. (RESPONSÁVEL B, PELA BIBLIOTECA DA ESCOLA BETA).

Por fim, quanto às atividades por meio das quais as bibliotecas escolares e salas de leitura integravam-se ao universo pedagógico das escolas da rede de ensino estudada, as falas dos seus responsáveis ratificaram a integra das informações reveladas pelos pedagogos em suas entrevistas: a integração das bibliotecas e salas de leitura das escolas ao universo pedagógico das escolas da rede só ocorriam durante o planejamento das atividades de alguns professores e nas programações para comemoração das datas cívicas e históricas e semanas culturais, especialmente nas semanas da literatura amazonense e outras alusivas ao livro e a leitura.

Concluídas as análises dos relatos dos responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura das escolas públicas municipais de Manaus, ficou evidenciado que a dissociação entre a natureza das atividades a serem realizadas e a *expertise* dos seus responsáveis não bibliotecários, fossem professores readaptados ou não, foi uma das causas da precarização das suas existências e dos seus serviços. Ao que pareceu, faltaram conhecimentos profissionais específicos para perceber os problemas, compreender-lhes as causas e propor e executar as ações necessárias ao cumprimento das suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais, implicando oferta de serviços de baixa qualidade ou inexistência destes. Tudo isso acabou não favorecendo a formação cultural e a emancipação dos alunos. Aspectos que os gestores e os pedagogos escolares já apontavam em suas entrevistas ao relacionarem essas

ocorrências à falta de bibliotecários para organizarem e fazerem funcionar as bibliotecas escolares das escolas em que eles atuavam.

Aspecto conceitual limitador que parece explicar e justificar a falta de atrativos para a ida dos alunos e professores à maioria absoluta das bibliotecas da rede, realidade que já restou confirmada pela baixa frequência relatada nas falas dos responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura entrevistados e pelas dificuldades de suas integrações ao universo pedagógico das escolas.

Encerrada a apresentação dos resultados das análises dos dados e informações obtidos nas pesquisas de campo, alguns aspectos serão retomados devido às suas relevâncias para a afirmação de que as práticas sociais ambientadas nas bibliotecas escolares e salas de leitura públicas municipais de Manaus, no período estudado, foram inefetivas quanto à formação cultural dos alunos e à humanização da sociedade manauara. Possivelmente em decorrência das condições infraestruturais que lhes foram disponibilizadas.

Um desses aspectos diz respeito às suas condições infraestruturais. Os resultados não deixam dúvidas de que essas bibliotecas não possuíam as condições para contribuírem para a emancipação dos alunos. Sem contar com pessoal qualificado durante quase todo o período estudado e sendo coordenadas por professores readaptados ou servidores administrativos, e muitas vezes nem com eles, poucas bibliotecas escolares ultrapassaram a existência física. Resultados que só ratificaram aqueles alcançados pela pesquisa de Santos (2002), aplicada às bibliotecas escolares da mesma rede agora estudada. Observe-se que de todas as bibliotecas estudadas a única que se aproximou dessa condição, mas apenas a partir do último ano, foi a Biblioteca da Escola Beta. Por isso não existe paralelo entre as atividades dessas bibliotecas e a emancipação dos alunos.

Ao negarem os conhecimentos necessários à formação cultural dos alunos, de forma involuntária ou por inércia, as práticas sociais nelas ambientadas assumiram o mesmo sentido da violência simbólica que Bourdieu; Passeron (2009) afirmam serem próprias das práticas pedagógicas que ocorrem das escolas, especialmente nas salas de aula. Até porque também ferem os dispositivos da legislação que responsabiliza o Município pela a organização, oferta de serviços qualificados de educação (o § 2º, do Art. 211, da Constituição Federal de 1988, e o Inciso V, do Art. 11, da LDBEN de 1996). Se nesta condição as bibliotecas escolares não reproduziram os interesses e as ideologias das classes dominantes, ou se não contribuíram para impor às classes dominadas os seus valores socioculturais e políticos, nada ou pouco puderam fazer também para contrariá-los.

Os resultados indicam que essas bibliotecas não foram preparadas pela SEMED para contribuírem para o alcance das finalidades das escolas nem da educação, pois nessa década os seus serviços pouco ajudaram no desenvolvimento das competências e habilidades básicas de leitura, estudo e pesquisa dos alunos. Recursos mínimos necessários para a construção do capital cultural que Bourdieu (1983) afirma condicionar a mobilidade social e o usufruto dos bens culturais socialmente produzidos e dos avanços científicos e tecnológicos.

Dependendo unicamente da mediação processada entre os conteúdos dos acervos das bibliotecas das escolas estudadas e as necessidades de aprendizagem dos alunos, é forçoso admitir que eles deixaram de receber os conhecimentos mínimos estruturantes do estado de emancipação que qualifica os indivíduos para projetar e construir o próprio desenvolvimento, em condições de superar as influências dos valores culturais hegemônicos. E mesmo que as atividades ocorridas nas salas de aulas possam ter minimizado as consequências desse vazio, embora seja pouco provável, pelas condições relatadas pelos gestores escolares ouvidos, não se pode negar essa falha.

Nesse estado de precarização a formação cultural dos alunos acabou danificada, pela ocorrência do processo que Adorno (2010) denominou de semiformação cultural, ou seja, as práticas sociais que levam à aquisição de conhecimentos com conteúdos de pouco alcance e pertinência, que acabam por restringir a mobilidade social dos indivíduos. Nestas condições, reduzidos em suas capacidades intelectuais de contextualização dos conhecimentos e saberes com os quais se vêem envolvidos, se limitam à contemplação das realidades socioculturais e políticas.

O outro se refere à desregulamentação dos serviços da biblioteca escolar na SEMED e nas escolas públicas municipais de Manaus. Os resultados das análises processadas na documentação que trata desse assunto (leis e decretos municipais, orientações pedagógicas da SEMED e os político-pedagógicos das escolas) demonstram que a inserção de informações sobre a biblioteca escolar só ocorreu para posicioná-la hierarquicamente, registrando a sua existência, e para criar a fixar as competências do Núcleo de Biblioteca Escolar da SEMED. O registro de informações sobre a filosofia de atuação da biblioteca escolar, estrutura mínima de infraestrutura física, pessoal, acervo e serviços, que em conjunto determinariam a razão pedagógica da sua existência, não foi encontrado em nenhum desses documentos. De forma parcial, apenas duas escolas fizeram constar em seus projetos político-pedagógicos algumas informações a biblioteca, mas uma delas só foi reativada a partir de 2012.

Quando esses resultados são cruzados com a realidade concreta das bibliotecas que foram estudadas, começando pela institucionalização do servidor readaptado, tanto professor quanto administrativo, e terminando pela estrutura dos serviços organizados e oferecidos à comunidade interna da escola, a falta de uniformidade na estruturação e organização dos seus serviços é explicada. Note-se que as escolas e as bibliotecas são coordenadas pelo mesmo ente público municipal, mas nas propostas dos projetos político-pedagógicos das escolas inexistem informações sobre as bibliotecas, embora elas existam nas escolas, ou naquelas em que há essas informações os conteúdos são distintos entre si. Aspectos que também explicam as atitudes dos gestores escolares de tomarem para si a responsabilidade pelo funcionamento da biblioteca da escola que ele dirige ou decidirem desativá-las por entenderem que não estão contribuindo com as atividades das escolas.

Essas práticas aparentemente desconexas e aleatórias encontram explicação para as suas ocorrências na razão instrumental técnica (HORKHEIMER; ADORNO, 1989). Note-se que um dos ex-Secretários entrevistados ao comentar sobre a falta de bibliotecas nas escolas públicas municipais de Manaus e a ausência de bibliotecários nas então existentes, afirmou que os professores são os únicos profissionais que a escola precisa para funcionar, mesmo precariamente, e que os demais só seriam necessários se fosse para fazer a escolar funcionar adequadamente. Ficou até parecendo que a precariedade e o atraso são realidades sociais induzidas, como sustenta Martins (1994) em suas análises sobre a sociedade brasileira, onde, para ele, ainda são os conteúdos de um passado conservador que determinam as práticas sociais de um presente que só é moderno na aparência e nos discursos.

A razão instrumental que sustenta essa fala e mais a realidade concreta revelada pelos resultados apresentados parecem sugerir que a educação pública municipal de Manaus não tem feito outra coisa senão ajustar-se às condições do presente que ela própria tem ajudado a danificar: as ações pedagógicas são dirigidas por orientações pedagógicas anuais porque não existe um plano municipal de educação; as escolas são ajustadas ou adaptadas às condições precárias dos prédios particulares que são alugados sistematicamente, reproduzindo práticas iniciadas ainda no período provincial; as suas bibliotecas escolares vão sendo adaptadas às condições físicas dos mesmos prédios alugados, ou nem são criadas; para suprir a ausência de bibliotecários adaptam-se os servidores readaptados, professor ou não; e a falta de serviços aos usuários vai sendo substituída pelos cursos de auxiliares de bibliotecas, exclusivamente dirigidos à organização e ao tratamento dos acervos, medida técnica que reafirma a ideia da biblioteca depósito de livros ou da biblioteca como recurso bibliográfico.

Note-se que não há uma ocorrência que não tenha sido decidida pela racionalidade humana, nenhuma é uma decorrência de forças naturais, mas ainda assim esse ex-Secretário as tipifica como fatalidade ou, no mínimo, de forma resignada: "Então, essa é uma realidade, lamentavelmente". Uma *realidade social* imutável como se fosse uma ação da natureza sobre a qual apenas restasse ao ser humano se ajustar e adaptar-se para aprender a conviver com ela, ou seja, uma *realidade social* que não pode ser mudada e deve ser aceita como tal.

Mas deve ser observado, entretanto, que essa não é a fala só de um indivíduo isolado exercendo o seu direito de manifestar a sua opinião sobre a educação brasileira, é a síntese da expressão do pensamento de um grupo político que tem construído e alimentado a natureza dualista/excludente de uma forma de educar, como observado neste estudo por Freire (1985a; 1985b; 1985c), Frigotto (1995), Romanelli (1996), Aranha (2002), Saviani (2008) e outros educadores brasileiros. Somatório de práticas sociais e argumentos onde a emancipação dos seres humanos parece não ser a finalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, registra-se o enorme esforço de pesquisa e análise que foi despendido para realizá-lo e alcançar o objetivo de investigar as condições da existência e atuação da biblioteca escolar pública municipal de Manaus e os fatores que dificultavam e até impediam a execução das suas responsabilidades como serviço pedagógico e prática social dirigidos à formação cultural dos alunos. A preocupação fundamental foi identificar a forma de suas contribuições ao projeto educativo e ao processo civilizatório que estavam em curso na sociedade manauara na época do estudo, este entendido como ações intencionais dirigidas à aquisição das condições materiais e simbólicas de existência dos seres humanos. (FREIRE, 1985a; 1985b; 1985c; ELIAS, 1990).

Sua realização orientou-se pela premissa de que toda ação pedagógica escolar contribui para o projeto educativo que embasa o processo civilizatório do homem, embora nem todas favoreçam ao alcance desse objetivo, pois muitas não asseguram a aquisição dos conhecimentos formadores das competências e habilidades de leitura, estudo e pesquisa necessários à formação cultural dos alunos.<sup>48</sup>

Por isso, orientados por Freire (1985a; 1985b; 1985c) e Adorno (2003), relativizouse a possibilidade de a educação, de uma forma positiva, ser obrigatoriamente uma prática sociocultural emancipatória. Mas, mesmo que seja assim, a educação ainda é a única prática social que pode dar materialidade ao projeto civilizatório dos seres humanos, porque apenas a educação tem por finalidade a emancipação do homem, ou seja: permitir-lhe a conquista do estado de autonomia social e político que o capacita para projetar e construir o seu próprio desenvolvimento, sem se submeter aos valores culturais dominantes.

A concepção desses autores sobre a educação e sua potencialidade como prática social reforçou esse entendimento, pois eles significam a emancipação como um estado de conscientização e de racionalidade, ainda que a relação entre os homens e os bens culturais a

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> No caso da educação municipal de Manaus não havia um Plano Municipal de Educação e sim Orientações Pedagógicas anuais da SEMED, por isso as escolas não orientavam as suas ações pedagógicas por um objetivo geral amplo, dirigido ao processo civilizatório ou à humanização dos homens, mas por objetivos operacionais dirigidos aos Ciclos de Formação Humana e às séries da Educação Fundamental. Essa proposta de estruturação pedagógica em ciclos abrangia o processo de aprendizagem que levava em consideração as idades de formação, os interesses e características próprias de cada fase de desenvolvimento humano, assegurando a continuidade dos estudos com sucesso. Seu objetivo era "Promover a cultura do sucesso escolar, favorecendo uma linha de ação pedagógica que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos educandos, com ênfase na flexibilidade do tempo e do espaço escolar". (MANAUS. PRFEITURA. SEMED, 2005, p. 8). Essa cultura do sucesso escolar não está explicada em nenhum documento que se teve acesso (mas se sucesso escolar significar ser o aluno aprovado em cada série ou ano letivo, então a ideia era não reprovar o aluno).

partir desse estado de esclarecimento, que deveria ser livre de quaisquer embargos, acabou tornando-se autoritária, instrumental, repressiva e desigual. Aspectos que parecem explicar o uso político da educação pelos homens.

Por isso o processo social não é uma via de mão única, como fazia crer a filosofia positivista, sugerindo que as barreiras impostas às atividades dos indivíduos eram naturais, as realidades sociais eram imutáveis e as condições da sua existência estavam preestabelecidas e assim deveriam ser aceitas. Entendimento desconstruído por Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989), para quem o processo social é eivado de conflitos e embates entre projetos de sociedade distintos que disputam entre si, em todos os espaços sociais, a prerrogativa de comandá-lo.

Por isso a educação, prática social relevante nessa operação, ao sabor dos interesses em disputa, pode ser ajustada às condições do presente vivido para construir seres e práticas desumanas, como argumentavam Freire (1985a; 1985b; 1985c) e Adorno (2003). Condição em que a educação perde a sua condição emancipatória e acaba reduzida a instrumento da barbárie, ao negar aos indivíduos a possibilidade de conquista do capital cultural exigido para o usufruto dos bens culturais socialmente produzidos e os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade.

Conteúdos sugestivos de que, em tese, a criação da biblioteca escolar nas instituições de ensino não é algo casual ou espontâneo. Ao contrário, a sua existência institucional e sua presença na sociedade são produtos socioculturais, até porque esse ato administrativo não poderia existir sem que antes existisse a escola onde está inserida. Sua criação, concepção e maneira de atuar, pois se vinculam ao projeto político-educacional que motivou a existência da escola, por isso os seus objetivos são correspondentes.

Se a criação de escolas não pode ser considerada uma medida neutra, tampouco a sua estruturação, pois aspectos como espaço físico, equipamentos e mobiliário, acervo e pessoal técnico e auxiliar apropriados são determinantes para a qualificação dos serviços que serão realizados. Aspectos que condicionam o alcance dos objetivos projetados para a escola e para a biblioteca escolar, seja por favorecer a produção dos bens culturais simbólicos que afirmam e reproduzem os mecanismos de dominação que mantêm a hegemonia dos valores culturais do grupo político dominante; seja por oferecer os conteúdos para a contestação e a resistência a eles.

E mesmo que a biblioteca não exista ou que os serviços das existentes não tenham a qualidade desejada, ainda assim a sua existência é impactante. Neste caso, entretanto, pelos aspectos danosos da disfunção e do desserviço às suas comunidades escolares. Aspectos que

deformam o processo educativo e favorecem a semiformação cultural, por se caracterizarem como atividades formativas de pouco alcance e pertinências, geradoras de conteúdos parciais que restringem as ações dos seres humanos que, reduzidos em suas capacidades intelectuais de contextualização dos conhecimentos e saberes com os quais se vêem envolvidos, não vão além da contemplação das realidades socioculturais e políticas. (ADORNO, 2010).

Especialmente a partir de Freire (1985a; 1985b; 1985c), Saviani (1997; 2002; 2008) e Adorno (2003) observou-se que a razão pedagógica da existência da biblioteca nas escolas está na formação e no desenvolvimento cultural dos seus usuários preferenciais, sobretudo os alunos. Ações que são processadas por meio da mediação que ela realiza entre os conteúdos das obras do seu acervo e as necessidades de informação dos seus usuários, para lhes oferecer os conhecimentos formadores das competências e habilidades de leitura, estudo e pesquisa. Processo muitas vezes prejudicado pelas limitações do acervo ou por ingerências políticas com o fim de controlar o acesso de informações aos usuários.

De acordo com Moraes (2006) e Saviani (2002; 2008), expediente usado no período colonial brasileiro pela Coroa portuguesa, que proibiu a livre circulação de livros e a abertura de tipografias no Brasil, para tentar controlar os resultados da Revolução Francesa (1879). No período republicano amazonense essa medida foi recorrida pelo governo estadual, quando o uso do livro na escola foi limitado, devido à adoção do método intuitivo e à centralidade do ensino na ação do professor (AMAZONAS, 1892; 1893). Extrapolando esse caráter regional, Freire (1985a; 1985b) destacava que essa era uma marca negativa da educação brasileira da década de vinte. Não apenas por ser centralizada na palavra do professor, mas porque essa palavra era apartada da vida e da realidade que deveria transformar, operando uma educação sem os conteúdos pedagógicos necessários à formação cultural do homem brasileiro. No caso regional, do homem amazonense e manauara.

Este é o contexto sociocultural e político da existência e da atuação das escolas e bibliotecas escolares nelas inseridas, cujas práticas pedagógicas e sociais, dialeticamente, dependendo da natureza das suas contribuições ao processo de formação cultural dos alunos, seus usuários principais, podem ser instrumentalizadas para servirem à emancipação, quando suscitam condutas humanizadas, ou à barbárie, quando ambientam ações que as contrariam. Como esclarecido Freire (1985a; 1985b; 1985c) e Adorno (2003), ocorrências relacionadas à pertinência e ao alcance do projeto educativo em execução na escola.

No período do estudo a rede de escolas públicas municipais de Manaus, excluídas as escolas exclusivamente da Educação Infantil (cerca de 60 escolas), estava constituída de 366

escolas, das quais 174 (48%) possuíam bibliotecas. Em 2013, sem exclusões, a rede contava com 425 escolas, das quais 191 (45%) possuíam bibliotecas, embora só 38 (18%) contassem com bibliotecários, e 22 (5%) salas de leitura, a maior parte sem contar nem mesmo com um servidor administrativo, já que estes completavam o quadro de responsáveis pelas bibliotecas escolares da rede. E especificamente com relação ao panorama das sete escolas participantes da amostra, cinco possuíam bibliotecas, das quais uma com bibliotecário, e as outras salas de leitura, que funcionavam de forma precária, as quais foram desativadas em 2011 e 2012.

Considerando a quantidade de escolas públicas municipais com bibliotecas escolares e bibliotecários nelas atuando, as Zonas Oeste e Centro Oeste e à Zona Leste I de Manaus eram as mais bem servidas. Juntas somavam 79 (19%) das escolas públicas municipais com bibliotecas e 17 (8%) bibliotecários dos que atuavam na rede de bibliotecas escolares e salas de leitura públicas municipais de Manaus. Por contraste, números que refletem o descaso do Poder Público Municipal com a educação fundamental em Manaus, em descumprimento das disposições do § 2º, do Art. 21, da Constituição Federal de 1988 e ao Inciso V, do Art. 11, da LDBEN de 1996, já que ambas lhe responsabiliza pela organização, oferta e atendimento das demandas educacionais. E não é possível pensar em educação fundamental de qualidade sem serviços de biblioteca ou com os serviços que a infraestrutura atual das bibliotecas escolares existentes nas escolas públicas municipais de Manaus permite oferecer.

E a infraestrutura disponibilizada às bibliotecas escolares da rede pública municipal de Manaus no período estudado e mais os referenciais existentes à época para orientar as suas organizações e funcionamento sugerem que a prestação desses serviços à comunidade escolar dessas escolas públicas municipais não destoava desse padrão. É isso que síntese apresentada a seguir permite perceber:

- a) não havia um Plano Municipal de Educação que apresentasse em um só documento as diretrizes, objetivos e metas orientadoras dos programas educacionais destinados ao ensino público municipal em Manaus. As informações que afirmavam que essa lacuna estava sendo compensada pelas Orientações Pedagógicas, o Regimento Interno da SEMED e os projetos político-pedagógicos das escolas não se confirmaram, pois esses documentos nada ou pouco informavam sobre a organização e o funcionamento da biblioteca escolar (definição, filosofía de atuação, serviços e responsabilidades);
- b) A criação do Núcleo de Biblioteca Escolar a partir de 2006, órgão responsável pelo planejamento, coordenação, supervisão e avaliação das atividades das bibliotecas escolares da rede pública municipal de ensino, não mudou muita coisa, pois as suas

competências só foram estabelecidas com um ano de atraso, em 2007, com a publicação do Regimento Interno da SEMED. Esta foi a medida que mais se aproximou da institucionalização oficial da biblioteca escolar, mesmo que não definisse a biblioteca escolar, não determinasse os padrões mínimos de infraestrutura, em termos de espaço físico, mobiliário e equipamentos, pessoal e serviços a serem oferecidos à comunidade escolar, nem as suas responsabilidades junto às escolas dessa rede pública de ensino;

- c) Os projetos político-pedagógicos das escolas da rede púbica municipal de Manaus só confirmaram a aleatoriedade do tratamento dado à biblioteca escolar. Das sete escolas que participaram da amostra, uma possuía projeto político-pedagógico no período estudado, outra ainda não tinha elaborado a proposta e cinco só os elaboraram a partir de 2010 e apenas em dois havia registros de objetivos e cronograma para atendimento dos alunos, mas somente um deles esclarecia parcialmente a filosofia de atuação da biblioteca.
- d) As entrevistas revelaram que os ex-Secretários da SEMED se preocupavam mais com infraestrutura física das escolas, pois a maioria delas funcionava em prédios alugados, muitos deles em condições precárias. Com relação às bibliotecas, limitavam-se à aquisição de livros, reafirmando o conceito de biblioteca como depósito de livros e recurso bibliográfico; que os gestores escolares foram os maiores responsáveis pela existência da biblioteca escola, contrariando as diretrizes da política da não existência de biblioteca escolar da SEMED; que os pedagogos só justificavam a presença da biblioteca na escola como espaço para formação de leitores, compreensão limitada sobre as responsabilidades da biblioteca escolar e possível causa da baixa integração desta ao universo pedagógico escolar; e que os responsáveis pelas bibliotecas escolares e salas de leitura não portavam domínio conceitual sobre a biblioteca escolar que possibilitasse o planejamento, a implantação e a execução de atividades técnicas e culturais relacionadas com as responsabilidades técnicas, políticas e sociais.

Todos estes aspectos supradestacados estão relacionados direta ou indiretamente com a construção dos argumentos da defesa da tese que se perseguiu ao longo deste estudo, qual seja: de que a biblioteca escolar é um serviço pedagógico e uma prática social destinados essencialmente à produção de bens culturais simbólicos, mas não é obrigatoriamente um fator de emancipação.

Observou-se em todos os capítulos deste estudo que a ausência de um projeto geral norteador da Educação Fundamental na estrutura da SEMED, comprovada pela inexistência de um Plano Municipal de Educação e pela ineficácia das Orientações Pedagógicas que a SEMED elaborou com o propósito de substituí-lo, tem sido prejudicial ao alcance das suas

finalidades. Também ficou evidente que a desestruturação das escolas públicas municipais de Manaus, atestada pela falta de bibliotecas nessas escolas ou pela precarização dos serviços das existentes, tem sido igualmente desfavorável à mediação das informações necessária à formação cultural dos alunos, tarefa realizada pela biblioteca escolar, por nega aos alunos os conhecimentos formadores das competências e habilidades de leitura, estudo e pesquisa.

Mas nenhum outro é tão relevante e definitivo quanto à negação operacional da razão pedagógica da existência e da atuação das bibliotecas escolares então instaladas nas escolas dessa rede pública municipal de ensino. Não somente porque esse procedimento contumaz tornou inócuas as suas presenças e a contribuições ao alcance dos objetivos das escolas onde estavam inseridas, mas porque, sobretudo, tornaram passivas as suas atuações e as reduziram a depósitos de livros e a recursos bibliográficos. Atitudes que, talvez por desconhecimento da razão pedagógica da biblioteca escolar, não favoreceram o cumprimento dos compromissos da educação com a emancipação do homem, ou seja, a conquista de um estado de autonomia social e político que o capacitasse para projetar e construir o seu próprio desenvolvimento, posto que os alunos acabaram não recebendo os conhecimentos que a mediação da biblioteca poderia repassar.

Não se tratam de fins inalcançáveis como poderiam pensar aqueles que acreditam e defendem que não se pode esperar que a biblioteca escola seja o que ela não é. Mas o que é a biblioteca escolar senão um produto sociocultural nascido do interesse e da vontade política dos homens? A educação não reproduz desigualdades ou assume práticas transformadoras movida pela ação da natureza, são os homens que a estrutura para que as suas ações assumam uma ou outra característica, segundo os valores culturais que comandam as suas concepções de mundo e sociedade. Implica que a desestruturação e o sentido instrumental que marcam a atuação das bibliotecas escolares da rede pública municipal de Manaus não devem ser aceitos de forma resignada como se não houvesse outra alternativa de existência e atuação possíveis. Até porque, de acordo com Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989), as realidades sociais não são irredutíveis ou imutáveis.

Campello (2012) também ajuda a desconstruir essas ideias ao comentar os resultados de uma pesquisa realizada por pesquisadores americanos sobre o potencial pedagógico da biblioteca escolar, quando foi constatado que a biblioteca é mais que um simples estoque de informações. Isto porque em suas atividades cotidianas ajuda os estudantes a construir suas compreensões e conhecimentos, a pesquisar, a identificar ideias pertinentes, a analisar e fazer sínteses, a avaliar informações, a estruturar e organizar ideias, a desenvolver pontos de

vista, a tirar conclusões e a ter opiniões próprias. Nada comparável com a passiva biblioteca escolar construída pelos *homens e mulheres* da SEMED.

Mas também há um exemplo positivo observado nas bibliotecas escolares da própria rede de escolas públicas municipais de Manaus, e mesmo que represente uma exceção à regra que marcavam as atividades das bibliotecas, ainda assim é prova cabal de que essa prática bibliotecária na biblioteca escolar é possível. Durante o período de 2005/2006, a Responsável B, pela Biblioteca da Escola Beta, uma professora readaptada formada em Pedagogia, iniciou uma programação que envolvia os professores e alunos da Escola em atividades de leitura, interpretação de textos e apresentação de comentários à turma e de contação de histórias e discussões sobre as personagens, além dos serviços de referência e de empréstimos de livros. Tudo com horário programado: "[...] no período das 7:00 às 9:00, a gente atendia as turmas na biblioteca. [...] e das 9:30 às 11:00 atendia os trabalhos de pesquisa, e nesse período tirava um tempinho para empréstimo. Cada dia era uma turma, para não tumultuar".

Para Campello (2012), o que diferencia as duas construções filosóficas é o domínio conceitual dos dirigentes, base do apoio e da confiança depositados na atuação da biblioteca escolar. Condições que se originam da maneira como eles se relacionam e avaliam a atuação da biblioteca e a competência e o compromisso dos seus responsáveis técnicos com a escola onde a biblioteca está instalada. Por contraste, a falta de apoio e de confiança estaria ligada à ausência ou à reduzida compreensão dos dirigentes sobre como as atividades da biblioteca escolar podem contribuir para a qualidade dos projetos da escola.

As pesquisas realizadas revelaram que essa ocorrência foi particularmente verdadeira em relação aos pedagogos e responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura da rede pública municipal de Manaus, justamente os profissionais cujas atuações estavam mais diretamente relacionadas com a integração da biblioteca ao universo pedagógica das escolas. Aspecto mais que suficiente para explicar a inefetividade da sua atuação.

Reduções ou desconhecimentos técnicos que se explicam pela dependência jurídica, administrativa e financeira da biblioteca escolar em relação à escola na qual está inserida, já que nenhuma biblioteca é autônoma ou independente. Como asseveram Foskett (1964) e Egan (1978), as bibliotecas não existem por si, todas integram uma instituição maior que elas. São essas instituições que as criam e que as deveriam estruturar e manter, subordinando as suas atuações aos seus objetivos, bem como as fazem funcionar conforme os domínios conceituais dos seus dirigentes.

Por isso são também essas instituições as matrizes definidoras dos seus objetivos e responsabilidades antes mesmo do ato de suas criações, por onde se entende que os fatores sociais, econômicos e políticos que condicionavam a existência e a atuação das escolas da rede pública municipal de Manaus também impactaram na criação, estruturação e atuação das suas bibliotecas. Vínculos que as tornam inseparáveis, salvo quando uma das duas é extinta ou a biblioteca e desativada.

Pode até parecer uma banalidade, mas a biblioteca escolar não tem essa denominação apenas por pertencer fisicamente a uma instituição de ensino da educação fundamental ou do ensino médio, embora este seja o argumento comumente recorrido nestes casos. O sentido dessa denominação deve-se ao fato de essa ocorrência torná-la corresponsável pelo alcance dos objetivos pedagógicos da escola na qual está instalada e pela formação cultural dos seus alunos. Corresponsabilidade que implica ou pressupõe a integração da biblioteca escolar ao universo pedagógico da escola e a existência de condições materiais e simbólicas adequadas, como, por exemplo, espaço físico, pessoal, acervo e serviços, sem as quais a objetivação que a natureza jurídico-administrativa de pertencimento expressa não acontece. Aspectos que as pesquisas de campo demonstraram não existir.

Ao contrário disto, o que os resultados das pesquisas de campo evidenciaram foi o distanciamento operacional das práticas sociais ambientadas na biblioteca escolar daquelas que eram realizadas nos demais ambientes da escola, como se fossem instituições autônomas isoladas, salvo quando a programação envolvia datas comemorativas e atividades de leitura. Talvez porque a política de biblioteca escolar adotada não a reconhecesse como serviço pedagógico e sim como recurso bibliográfico escolar, como ficou suprademonstrado pelos argumentos de Campello (2012). Concepções filosoficamente distintas: a primeira projeta uma biblioteca escolar participativa e integrada ao universo pedagógico da escola e a segunda uma biblioteca escolar passiva, que privilegia a organização do acervo e apenas age à medida do contato do usuário e por iniciativa deste.

Como se observa em Egan (1978), modelo decorrente da ideologização a que foram submetidas às bibliotecas públicas desde que foram instadas a atuar em complementação ao processo educativo formal, orientadas pela lógica da neutralidade técnica forjada pela razão instrumental positivista, como desenvolvido por Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1989). Prática que foi estendida às outras bibliotecas e que encontrou na biblioteca escolar campo fértil, ocorrência que parece explicar porque essa biblioteca avança nos aspectos relacionados à organização do acervo e não alcança igual performance na oferta de serviços

destinados à democratização da cultura, à formação cultural consequente e à emancipação social e política da sua comunidade escolar. Postura que favoreceu a reprodução das desigualdades, sobretudo porque esse avanço técnico poucas vezes impactou positivamente sobre os objetivos das escolas e as finalidades da educação.

Acrescente-se a isso os prejuízos que a desestruturação da biblioteca escolar pública municipal de Manaus tem causado à efetividade dos seus serviços nas escolas dessa rede de ensino, a falta de pessoal técnico especializado é uma das consequências mais sentidas. Não se têm os dados objetivos correspondentes ao período coberto pelo estudo, mas conforme disseram os ex-Secretários em suas entrevistas não eram muitas as bibliotecas que possuíam bibliotecários como responsáveis pelos seus funcionamentos, informações confirmadas pelos dados registrados no Quadro 1, apresentado à página 196.

Ante esse cenário desolador revelado pelos resultados apresentados no Capítulo IV, ao qual se pode ainda acrescer os problemas de espaço, acervo e equipamentos e mobiliário, pondera-se sobre o motivo que teria levado a SEMED a criar bibliotecas nas escolas públicas municipais estudadas. Seguramente que não foi para dar cumprimento a dispositivos legais já que a legislação federal nº. 12.244/2010, que determinou a universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino do país, somente foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 24 de maio de 2010. Também não foi com o propósito de ajudar as escolas da rede pública municipal de Manaus nas atividades relativas ao repasse aos seus alunos dos conhecimentos formadores das competências e habilidades de leitura, estudo e pesquisa, senão as suas condições de funcionamento provavelmente seriam outras.

Qual foi a motivação, então? Não se conseguiu informações nas pesquisas de campo que esclarecesse essa questão. Entretanto, como a atividade de ensino não possui um Plano Municipal de Educação orientador e a política de biblioteca escolar adotada na SEMED tem se afirmado pela não existência de biblioteca escolar e pelos problemas infraestruturais das existentes, é possível que a sua criação no âmbito da educação municipal não seja produto de uma demanda institucional. As pesquisas de campo revelaram que a sua continuidade e a manutenção de algumas têm sido assumidas pelos gestores escolares e não pela SEMED, por isso não é absurdo inferir-se que a sua criação tenha decorrido do interesse pessoal de um Secretário ou gestor escolar em algum momento da história da educação municipal em Manaus.

Refletindo sobre essas questões a partir do referencial trazido por Campello (2012) é muito provável que essa existência inicial tenha surgido mesmo de uma motivação pessoal,

já que a institucionalização da biblioteca não se faz por si, mas depende da ação humana para ser objetivada. Por isso, diante da falta de domínio conceitual por parte dos dirigentes para afirmar o conceito de biblioteca escolar como serviço pedagógico e prática social a serviço da emancipação, o que daria robustez ao projeto inicial, a biblioteca escolar acabou reduzida apenas a depósito de livros e recurso bibliográfico.

Até porque nenhuma biblioteca, especialmente a escolar, é criada intencionalmente para tornar-se instrumento da barbárie, elas são transformadas ou reduzidas a esse estado de violência pela sequência de ações descuidadas ou pela inércia dos dirigentes das instituições onde estão instaladas, com a colaboração dos seus responsáveis diretos. Esse é um estado que não nasce com o ato de criação, mas é construído como em todas as instituições ou serviços que são criados pelos homens.

Não se pode esquecer que a biblioteca escolar também é um serviço da educação e da cultura e por isso também a serviço da civilização ou da humanização dos seres humanos. E como argumentam Freire (1985a; 1985b; 1985c) e Elias (1990) a civilização humana nunca é dada nem está pronta e acabada, mas uma conquista cotidiana que se vai processando com os conhecimentos e saberes que os homens vão adquirindo ao longo de suas vidas, expressadas por meio de suas atitudes e condutas. Além disto, conforme sugere Rousseau (2010), na caminhada pela sua humanização o homem de animal tornou-se bárbaro e aos poucos, por meio de processos informais e formais de acesso aos conhecimentos produzidos pelo próprio homem, é que se foi educando e incorporando novos saberes e assumindo posturas diferentes das suas, civilizadas ou não.

Por isso a civilização do homem é um processo e não um estado permanente e linear de condutas destinadas ao bem-estar coletivo, mas um caminhar que se estrutura de maneira gradual a partir do aprendizado e das transcorrências irregulares da sua trajetória, alternando o significado das suas ações. Algumas vezes definidas como civilizadas, quando alinhadas aos princípios de convivência coletiva elaborados pelos valores culturais dominantes; noutras como atos de regressão à barbárie, quando contrárias a esses mesmos princípios.

No período estudado, diante dos resultados e discussões apresentados no Capítulo IV, restou confirmado que as contribuições da biblioteca escolar aos objetivos das escolas onde atuavam e ao processo civilizatório da sociedade manauara foram inefetivas. Isto porque as suas responsabilidades ante os processos de formação cultural, democratização da cultura e emancipação foram sendo abandonadas aos poucos, reduzidas à semiformação por uma deformação estrutural e pela contumaz ausência de pessoal qualificado, decorrente da

opção pelo professor readaptado e, na impossibilidade de contar com ele, até servidores do quadro de serviços gerais.

Não restam dúvidas de que a solução para as dificuldades da educação municipal de Manaus e das bibliotecas escolares da rede de escolas que a opera exige mudanças no projeto educacional em curso e no compromisso político dos seus dirigentes e educadores. Já seria um bom começo se fossem cumpridos os dispositivos da legislação vigente, sobretudo os da Constituição Federal de 1988 (§ 2º, do Art. 211) e da LDBEN de 1996 (Inciso V, do Art. 11), que determinam aos Municípios brasileiros organizarem e oferecerem educação fundamental de qualidade, e os da Lei nº. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país e recomenda o respeito à legislação que dispõe sobre o exercício da profissão de bibliotecário no Brasil.

Cabe, por fim, como forma de contribuir para o desempenho das escolas e bibliotecas escolares que constituem a rede pública municipal de ensino de Manaus, algumas sugestões ou recomendações à SEMED e à UFAM, especialmente aos seus cursos de Pedagogia e Biblioteconomia.

À SEMED recomendam-se as seguintes medidas:

- a) Elaboração do Plano Municipal de Educação, para dar cumprimento às disposições do Art. 88 da LDBEN vigente, que determina aos municípios a adaptarão da sua legislação educacional e de ensino às diretrizes nacionais, e do Art. 2º do PNE 2001/2010, que os obrigava a tomarem essa medida desde 2002, embora a sua vigência já tenha expirado. Isto asseguraria o uso de instrumentos de planejamento e avaliação mais duradouros;
- b) Criação e institucionalização de um Sistema de Biblioteca Escolar para centralizar a organização e funcionamento das bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus para acabar com a aleatoriedade das atividades realizadas nessas bibliotecas. Esse órgão deverá, entre outras providências, definir a filosofia de atuação dessas bibliotecas escolares e suas responsabilidades técnicas, políticas e sociais junto às escolas, em consonância com os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 7/2010) e o PNE 2011/2020, quando este entrar em vigência. Esse órgão deve ter interlocução direta com o Secretário de Educação ou com os Sub-Secretários responsáveis pelo ensino fundamental na SEMED;
- c) Inclusão, em item específico sobre a Biblioteca Escolar, das informações relativas à sua filosofia de atuação e responsabilidades nas Orientações Pedagógicas da SEMED e

nos projetos político-pedagógicos das escolas, para favorecer as suas repercussões nesse universo pedagógico.

Aos cursos de Pedagogia recomenda-se a criação de uma disciplina de Introdução à Biblioteca Escolar na sua estrutura curricular, como optativa, para ser ofertada aos alunos dos últimos períodos. A disciplina deverá ser ministrada por docente com formação profissional condizente, preferencialmente vinculado ao Curso de Biblioteconomia da UFAM. A estrutura da disciplina (ementa, objetivos, conteúdo programático, carga horária e referências) deve ser proposta pelo Departamento de Arquivologia e Biblioteconomia da UFAM ou submetida à sua aprovação. Deve ser assegurada a participação, como alunos especiais, dos servidores da SEMED e das escolas públicas da educação básica que trabalham na área:

Ao curso de Biblioteconomia da UFAM recomenda-se:

- a) A criação de uma disciplina específica sobre Biblioteca Escolar na sua estrutura, de caráter obrigatório ou não, para apresentar e discutir com os alunos de graduação do curso os fundamentos e a motivação pedagógica para a sua existência e atuação nas escolas. Deve ser assegurada a participação, como alunos especiais, dos servidores da SEMED e das escolas públicas da educação básica que trabalham na área;
- b) A oferta regular do Curso de Especialização em Biblioteca Escolar para capacitar novos profissionais com essa *expertise*.

Diante da grandeza dos problemas da biblioteca escolar pública municipal, revelada neste estudo, tem-se consciência de que essas medidas, mesmo que sejam implementadas, não serão suficientes para superá-los. Mesmo porque esse descaso com a biblioteca escolar já é reflexo de um descuido histórico ainda maior com a educação pública municipal. Os dados registrados no Quadro 1, apresentado na página 196, expressa bem essa situação. A solução mais apropriada parece ser a promoção de uma reforma no projeto municipal de educação adotado que, do alheamento dos problemas socioculturais da população que hoje se percebe, deveria passar a comprometer-se, para além dos atos declaratórios de intencionalidades, com a efetiva formação cultural dos alunos matriculados e a democratização da cultura.

Essa mudança tem potencial para permitir ao Poder Executivo Municipal e a SEMED adotarem medidas que produzam resultados mais definitivos e adequados ao funcionamento das escolas, fato que, por extensão, abriria espaço para também dar responder aos problemas infraestruturais das bibliotecas escolares públicas municipais de Manaus, sobretudo quanto à falta de uma equipe formada por bibliotecários e auxiliares. A

realização de concurso público para constituir essa equipe, pelo menos nas bibliotecas existentes, e, na impossibilidade de realizá-lo, deveria ser pensada uma alternativa legal que permitisse designar bibliotecários para planejamento e acompanhamento das atividades nessas bibliotecas, na proporção de 1 para até 5 bibliotecas (discussões sobre esse tema já estão em curso no Congresso Nacional). Essa seria uma medida que poderia qualificar os serviços oferecidos pelas escolas.

Os problemas revelados neste estudo não se configuram como uma aporia, mas não há dúvida que reduzem a possibilidade de as escolas públicas municipais de Manaus serem efetivas em relação a um dos fins da educação: a emancipação do homem. Mesmo porque a conquista do estado de autonomia social e político que o capacita para projetar e construir o seu próprio desenvolvimento depende dos seus conteúdos. Redução também extensiva às práticas das bibliotecas escolares nelas instaladas, haja vista a relevância dos seus serviços para a formação das competências e habilidades de leitura, estudo e pesquisa dos alunos.

## REFERÊNCIAS

literatura. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973. p. 17-29.
<b>Dialética negativa</b> . Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). <b>Teoria crítica e inconformismo</b> : novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
; HORKHEIMER, Max. <b>Dialética do esclarecimento</b> : fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
ALTHUSSER, Louis. <b>Aparelhos ideológicos de Estado</b> : notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
AMARO, Regina Keiko Obata Ferreira. <b>Biblioteca interativa</b> : concepção e construção de um serviço de informação em ambiente escolar. 1998. Tese (Doutorado) São Paulo: ECA/USP, 1998.
AMAZONAS. GOVERNO. <b>Decreto nº 10, de 19 de novembro de 1892 – Promulga o Regulamento Geral da Instrucção Pública do Estado</b> . Estado do Amazonas [Manáos]: Typographia do Amazonas, 1893.
Decreto nº 13, de 31 de dezembro de 1892 – Dá regimento interno para as escolas primarias do Estado. Estado do Amazonas [Manáos]: Typographia do Amazonas, 1892.
Decreto nº 191, de 9 de setembro de 1897 – Dá nova organisação á instrucção primaria do Estado. Manáos: Imprensa Official, 1897.
Decreto nº 448, de 25 de setembro de 1900 – Dá novo Regulamento á Instrucção Publica do Estado. Manáos: Imprensa Official, 1902.
Decreto nº 691, de 22 de dezembro de 1904 – Reorganiza a instrucção publica do Estado. [Manáos: Imprensa Official, 1904].
Decreto nº 892, de 19 de Janeiro de 1909 – Dá nova organisação á Instrucção Publica do Estado. Manáos: Imprensa Official, 1909.
Regimento Geral da Instrucção Publica (Lei nº 984, de 14 de Setembro de 1918, alterada pelos Decretos nº. 105 de 19 de Novembro de 1925, e nº 3, de 18 de
Janeiro de 1926). Manáos: Typographia dos Amazonenses Palacio Real. 1926.

Regimento Interno das Escolas Públicas Primarias, de 7 de Janeiro do 1901. [Manáos: Imprensa Official, 1901].
Regimento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primario a que se refere o Decreto 217 de 8 de Janeiro de 1898. Manáos: Imprensa Official, 1898.
Regulamento da Escola Normal, de 22 de Dezembro de 1904. [Manáos Imprensa Official, 1904].
Regulamento da Secretaria Geral de Instrucção Publica, de 22 de Dezembro de 1904. [Manáos: Imprensa Official, 1904].
Regulamento das Escolas Primarias do Estado, de 22 de Dezembro de 1904. [Manáos: Imprensa Official, 1904].
PROVÍNCIA. PRESIDENTE. Exposição com que o Ex-Presidente do Amazona Exm. Sr. Dr. Theodoreto Carlos de Faria Souto, Entregou a administração da mesma ao Tenente-Coronel Joaquim José da Silva Sarmento, Em 12 de Julho de 1884. Manáos: Typographia do Amazonas, 1884.
Exposição com que o ex-Presidente do Amazonas Exm. Sr. Do José Jansen Ferreira Junior, passou a administração da Provincia ao 1º. Vice-Presidente Exm. Sr. Tenente-Coronel Clementino José Pereira Guimarães Em 21 de Setembro de 1885. [Manáos: Typographia do Amazonas, 1885].
Falla apresentada á Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas na abertura da Primeira Sessão da Decima-Sexta Legislatura Em 25 de Março de 1882 pelo Presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá. Manáos: Typographia do Amazonas, 1882.
Falla com que O Exmo. Sr. Dr. Satyro de Oliveira Dias, Presidente da Provincia do Amazonas, abriu a Sessão Extraordinaria da Assembléa Legislativa Provincial Em 1º. de Outubro de 1880. Manáos: Typographia do Amazonas, 1881.
Falla com que O Exmo. Sr. Dr. Satyro de Oliveira Dias, Presidente da Provincia do Amazonas, abriu a 2ª. da 15ª. Legislatura da Assembléa Provincial Em 4 de Abril de 1881. Manáos: Typographia do Amazonas, 1881.
Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas na abertura da segunda Sessão da Decima Sexta Legislatura Em 25 de Março de 1883 pelo Presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá. Manáos: Typographia do Amazonas, 1883.
Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Agesiláo Pereira da Silva. Presidente da Provincia do Amazonas, pelo Dr. Domingos Jacy Monteiro, denoi

Typographia do Amazonas, 1878.
Relatorio com que o Exmo. Sr. Tenente Coronel José Clarindo de Queiróz, Presidente da Provincia do Amazonas, abriu a 1ª. Sessão da 15ª. Legislatura da Assembléa Legislativa Provincial. Em 31 de Março de 1880. Manáos: Typographia do Amazonas, 1880.
Relatorio que, em seguida ao do Exmo. Snr. Prezidente da Provincia do Para, em virtude da Circular de 11 de Março de 1848, fez, sobre o estado da Provincia do Amazonas, depois da installacção della, e de haver tomado posse o seu 1º Prezidente, o Exmo. Snr. João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha. Cidade da Barra: 1º de janeiro de 1852.
SECETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO. Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM): uma construção da sociedade amazonense. Manaus: Governo do Estado, 2008.
SECRETARIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA. <b>Regulamento nº 42, de 14 de dezembro de 1881 – Reforma a Instrucção Publica na Provincia do Amazonas</b> . Manaus: Typographia do Amazonas, 1881.
Publica da Provincia. Manáos: Typographia do Jornal do Amazonas, 1886.
ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. <b>Historia da educação</b> . 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
AZEVEDO, Fernando de. <b>A cultura brasileira</b> : introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.
BARBOSA, Walmir de Albuquerque (Org.). <b>Políticas públicas e educação</b> . Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.
; RAMOS, José Ademir Gomes. <b>Proformar e a educação no Amazonas</b> . Manaus: UEA Edições/Valer Editora, 2008.
BENGE, Ronald C. Libraries and cultural change. London: Clive Bingley, 1970.
BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. <b>A construção social da realidade</b> : tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1995.
BESSA, Amanda de Queiroz. <b>A interação entre bibliotecárias e professoras de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar</b> . 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Florianópolis: UFSC, 2011.
BOURDIEU, Pierre. <b>Questões de sociologia</b> . Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
; PASSERON, Jean-Claude. A <b>reprodução</b> : elementos de uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

BRAGA, Genesino. Nascença e vivência da Biblioteca do Amazonas. 2. ed. Manaus: Imprensa Oficial, 1989. BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2001. \_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, . CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica. Brasília: CNE, 2001. \_. \_\_\_\_\_. Organização dos Estados Ibero-Americanos. Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil. São Paulo: Edições SM, 2011. . CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2010. . IMPÉRIO. IMPERADOR. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879 - Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Império. 1879. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.htm. Acesso: 2 out. 2012. . MEC. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. PNLL Plano Nacional de Livro e Leitura. Rio de Janeiro: FBN, 2006. . SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Manual operacional de educação integral. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso: 11 mar. 2014. . SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v. . PRESIDÊNCIA. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização da biblioteca nas instituições de ensino do país. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. . Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. BUTLER, Pierce. An introduction to library science. 2. ed. Illinois: The University of Chicago Press, 1963. CAMPELLO, Bernadete Santos (Comp.). Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

; SILVA, Mônica do Amparo. A biblioteca nos parâmetros curriculares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.

CASSIRER, Ernest. **A Filosofia do Iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

CHARTIER, R. As utilizações do objecto impresso (séculos XV-XIX). Algés: Difel, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mónica Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, M. Jorge; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar**: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto escolar amazonense, 1852-1910. 2006. Tese (Doutorado)-- Campinas, SP: Unicamp, 2006.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

COSTA, Cristina. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

COSTA, Maria das Graças Pinheiro da. A educação nas Constituintes e na primeira reforma republicana do ensino no Amazonas (1891-1892). 1993. Dissertação (Mestrado)-Manaus: UFAM/FACED, 1993.

CUNHA, Marcus Vinicius. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

DAVIES, Ruth Ann. La biblioteca escolar: propulsora de la educacion. Tradução de Amélia Costa de Aquado. Buenos Aires: Bowker Editores, 1974.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Cidadania e emancipação. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 100, p. 53-72, jan./mar. 1990.

ECO, Umberto. A biblioteca. Lisboa: Difel/Difusão Editorial, 1994.

\_\_\_\_\_. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Barnardini e Homero Freitas de Andrade. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

EGAN, Margaret. The library and social structure. London: Clive Bingley, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. Vol.1.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Chicago: Wiliam Benton, 1962. v. 14.

ESCOLA MUNICIPAL ALFA. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL BETA. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL ÉPSILON. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL GAMA. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL ÔMEGA. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL SIGMA. Projeto político-pedagógico. Manaus: SEMED, 2010.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar**. Disponível em: http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf. Acesso em: 4 abr. 2005.

FLUSSER, V. A biblioteca como um instrumento de ação cultural. **Rev. Esc. Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 12, n.2, p. 145-169, set. 1983.

FOSKETT, D. J. Science, humanism and libraries. London: Crosby Lockwood, 1964.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985a.

Educação e mudança.	Tradução d	de Moacir	Gadotti e	e Lílian Lo	opes Martin	s. 10	. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985	5b.				_		

. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985c.

FREITAG, Bárbara. A teoria crítica: ontem e hoje. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca pública**: princípios e diretrizes. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOMES, Joaquim Ferreira. O Marques de Pombal: criador do ensino primário oficial. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v. 4, 1982. Tomo II.

GOMES, Sonia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da Uff**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 1, p. 75-78, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Maquiavel, a política e o estado moderno. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
 Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

GREGORIO, Vitor Marcos. **Dividindo as províncias do império**: a emancipação do Amazonas e do Paraná e o sistema representativo na construção do Estado nacional brasileiro (1826-1854). 2012. Disponível em:

1989.

<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-12062013-102746/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-12062013-102746/</a>. Acesso em 3 mar. 2014.

HEGEL, George W. Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Tradução de Paulo Menezes, com a colaboração de Karl-Heinz Efken. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. Parte I.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultura, 1989. (Os Pensadores).

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983. p. 195-239.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

IBGE. Atlas do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Tradução de Neusa Dias de Macedo. São Paulo: 2000. Disponível em: <a href="http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/sistema-estadual-de-bibliotecas-publicas/leituras-recomendadas/PIBLIOTECAS%20ESCOLAPES%20MANIFESTO%20DA%20IELA.pdf

recomendadas/BIBLIOTECAS%20ESCOLARES%20MANIFESTO%20DA%20IFLA.pdf> . Acesso: em 18 fev. 2013.

IFLA/UNESCO. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. Tradução para o português (Brasil) do original inglês The IFLA/UNESCO School Library Guideline de Neusa Dias de Macedo e Helena Gomes de Oliveira. São Paulo: 2005. Disponível em:

http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\_br.pdf. Acesso em: 18 fev 2013.

IRWIN, Raymond. The library service in the welfare state. London: Clive Bingley, 1978.

LAGO SILVA, Garcilenil do. **Educação na Amazônia Colonial**. 1976. Dissertação (Mestrado)-- Rio de Janeiro: PUC, 1976.

LARAIA, Roque de barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei n. 9.394/96). Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. Tomo III e IV.

LIMA, Raimundo Martins de. **A construção social da Biblioteconomia brasileira**: a dimensão político-pedagógica do fazer bibliotecário. Manaus: EDUA, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino de Biblioteconomia e realidade social do Estado do Amazonas: o aparente e o concreto de uma relação. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-- João Pessoa: UFPB, 1998a.

Práticas pedagógicas e emancipação: os (des) caminhos da cidadania na sociedade brasileira. **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1998b.

et al. Diagnóstico e proposta de reestruturação das bibliotecas escolares e salas de leitura da rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus de Manaus. **Rev. UA Série Ciências Humanas**, Manaus, v. 2, n. 2, p. 31-44, jul./dez. 1993.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MANAUS. PREFEITURA. Decreto nº 4.934, de 4 de abril de 2000. Revisa o Regulamento Administrativo da Prefeitura Municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus**, ano 1, n. 2, p. 1-45, abr. 2000.

\_\_\_\_. Decreto nº 8.912, de 12 de março de 2007. Homologa Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e adota outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, ano 8, n.1684, p. 17-32, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.054, de 28 de maio de 2007. Altera o Decreto nº 8.396, de 20/04/2006, que dispõe sobre as competências, a estrutura operacional, o quadro de cargos de provimento em comissão e de funções de confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e adota outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, ano 8, n. 1728, p. 2-4, maio 2007.

Lei nº 1.314, de 04 de março de 2009. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura de Manaus. <b>Diário Oficial do Município de Manaus</b> , ano x, n. 2157, mar. 2009, p. 1-56.
SEMED. Curso de formação continuada para Auxiliares de Bibliotecas. Manaus: Núcleo de Biblioteca Escolar, 2008.
Curso de formação para Auxiliares de Bibliotecas. Manaus: Núcleo de Biblioteca Escolar, 2010.
Orientações Pedagógicas 2005. Manaus: SEMED, 2005.
Orientações Pedagógicas 2008. Manaus: SEMED, 2008.
MAROTO, Lucia Helena. <b>Biblioteca escolar, eis a questão!</b> do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
MARQUES NETO, José Castilho (Org.). <b>PNLL textos e história</b> : 2006-2010. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
MARTIN, Lowell. <b>The american public library as a social institution</b> . Hamden, Conn: Shoe String, 1975.
MARTINS, José de Souza. <b>O poder do atraso</b> : ensaio de Sociologia da História lenta. São Paulo: Hucitec, 1994, (Ciências Sociais, 34).
MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Rompendo o silêncio: a biblioteca escolar e a trajetória de um pesquisador. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. <b>Biblioteca escolar</b> : espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 31-38.
MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. <b>Contribuição à crítica da economia política</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 218-226.
. <b>Teses sobre Feuerbach</b> (1845). Lisboa: Editorial Avante! 1982. Disponível em http://www.marxists.org.br/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm. Acesso em: 9 abr. 2013.
; ENGELS, Friedrich. <b>A ideologia alemã</b> . Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed., 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
MATTÉI, Jean-François. <b>A barbárie interior</b> : ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo Editora UNESP, 2002.
MELLO, Guiomar Namo de. <b>Magistério de 1º. Grau</b> : da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
MORAES, Rubens Borba de. Livros e bibliotecas no Brasil colonial. 2. ed. Brasília:

Briquet de Lemos, 2006.

MORIN, Edgar. Da culturanálise à política cultural. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. **Margem**, São Paulo, n. 16, p. 183-221, dez. 2002.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: MORO, Eliane L. da Silva et al. **Biblioteca escolar**: presente! Porto Alegre: Editora Evangraf, 2011. p. 13-70.

MOSTAFA, Solange Puntel. **Epistemologia da Biblioteconomia**. 1985. Tese (Doutoramento)-- São Paulo: PUC/SP, 1985.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Biblioteca e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 7-54, mar. 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional** (1822-1889). Disponível em: <a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\_imperial\_intro.html">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\_imperial\_intro.html</a>. Acesso: 2 mar. 2014.

NOBRE, Marcos. Max Horkheimer: a teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão do bibliotecário**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006. p. 137-206.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andrea. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PARÁ (PROVÍNCIA). PRESIDENTE. Exposição apresentada ao Exmo. Presidente da Provincia do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha, por Occasião de seguir para a mesma Provincia, pelo Exmo. Presidente da do Grão Pará, Dr. Fausto Augusto de Aguiar. Cidade de Belém: 9 de dezembro de 1851.

PAULO NETO, José. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009. p. 667-700.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez/CAPES, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

PRADO, Ricardo. Biblioteca, um tesouro a explorar. **Nova Escola**, São Paulo, ano 18, n. 162, p. 55, maio 2003.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. Uma organização complexa: a escola. In: PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 123- 138.

REIS, Arthur Cézar Ferreira. A conquista espiritual da Amazônia. 2. ed. rev. Manaus: Governo do Estado do Amazonas/Universidade do Amazonas, 1997.

\_\_\_\_\_\_. A política de Portugal no valle amazônico. Belém: 1940.

\_\_\_\_\_. Aspectos da experiência portuguesa na Amazônia. Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização; etapas da evolução sociocultural. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

. Os brasileiros: livro 1 – Teoria do Brasil. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Campinas: Papirus, 1991.

ROCA, Gloria Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

RUGITSKY, Fernando. Friedrich Pollock: limites e possibilidades. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 53-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pósmodernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Kézia de Souza. Estrutura das bibliotecas e salas de leitura das escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus: relatório final. Manaus: 2002.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB: limites e perspectivas. In: SAVIANI, Dermerval. A **nova lei de educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

<b>Educação brasileira</b> : estrutura e sistema. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
. <b>História das ideias pedagógicas no Brasil</b> . 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2008.
Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SHERA, Jesse H. Foundations education for librarianship. New York: Becker & Hayes, 1972.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria crítica. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas constituições brasileiras**. Disponível em: <a href="https://www.metodista,br/revistas/revista-ims/index.php/RFD/.../460">https://www.metodista,br/revistas/revista-ims/index.php/RFD/.../460</a> . Acesso: 2 mar. 2014.

UCHÔA, Júlio Benevides. **Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem**. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, 1966. (Série Euclides da Cunha, 7).

VEIGA, Isabel (Coord.). **Lançar a rede de bibliotecas escolares**. Lisboa: Edição do Ministério da Educação, 1997.

VIEIRA, Liszt. Cidadania e globalização. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (Coord.). A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares: relatório final de pesquisa, 2004-2006. Belo Horizonte: PUC/MG, 2006.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.