

POLÍTICA PÚBLICA DE LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU/PE: TRABALHO E RESISTÊNCIAS

NASCIMENTO, Cícera Maria
Mestra em Educação – UFPE/CAA
FARIAS, Maisa dos Santos
Mestra em Educação – UFPE/CAA

Resumo: O presente artigo está inserido no contexto da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação Contemporânea da UFPE/CAA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade, cujo objeto foi a política para formação de leitoras(es) de literatura, na perspectiva do Plano Nacional do Livro Leitura (PNLL), efetivada na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE. No Brasil, o PNLL é apresentado à sociedade em 2006, enfatizando a influência da leitura para a construção de sociedades democráticas e para o exercício da cidadania, destacando a escola como instituição imprescindível para o sucesso dessa empreitada. Ao considerarmos que as políticas educacionais atuais, hegemonicamente, enfatizam os resultados dos índices de desempenho, enquanto a referida política de leitura propõe organizar as práticas sociais e culturais de leitura, com ênfase para a consolidação da democracia e para o exercício da cidadania, nesse artigo temos como objetivo problematizar sobre as condições para a materialização da política de leitura, em contexto escolar, apresentada no PNLL, refletindo sobre algumas das contradições desses objetivos com a política educacional em vigência no Brasil. Na intenção de atendermos ao objetivo proposto, consideraremos os discursos de professoras (es) de bibliotecas e de supervisoras escolares que trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE, onde a política de leitura apresentada no PNLL é desenvolvida. A partir do dito e do não-dito pelos sujeitos dialogaremos com as formas de resistências ACANDA (2013) que emergiram do campo, relacionando-as às categorias trabalho, educação e organização da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Política pública de leitura. Trabalho. Resistências.

Abstract: This article is placed in the context of the survey, completed by the author, Master in Education Contemporary UFPE / CAA, in line Education Research, State and Diversity, whose object was the policy for readers formation (s) literature in view of the National Reading Plan Book (PNLL), effective at the Municipal Network Caruaru Education / PE. In Brazil, the PNLL is presented to the company in 2006, emphasizing the influence of reading to building democratic societies and to the exercise of citizenship, highlighting the school as an institution essential to the success of this enterprise. When we consider that the current educational policies, hegemonic, emphasize the results of performance indicators, while said reading policy proposes to organize social and cultural practices of reading, with emphasis on the consolidation of democracy and the exercise of citizenship in this Article we aim to discuss the conditions for the materialization of reading politics, in schools, presented in PNLL, reflecting on some of the contradictions of these goals with the educational policy in force in Brazil. Intending to heed the proposed objective, consider the speeches of teachers (s) libraries and school supervisors working in Municipal Network of schools of Caruaru / PE teaching, where the reading of policy presented in PNLL is developed. From the said and the

unsaid by the subjects dialogaremos with forms of resistance ACANDA (2013) that emerged from the field, relating to the categories work, education and organization of culture.

KEYWORDS : Public reading policy . Job. Resistances.

Introdução

Nas últimas décadas, em grande parte dos países da América Latina, dentre eles o Brasil, vem sendo desenvolvida, por seus governos, uma estrutura econômico-social neoliberal. No cenário desses países, o que se sobressai são os altos índices de desigualdade econômica e social, a ausência da oferta de serviços públicos que garantam a efetivação dos direitos econômicos, sociais e coletivos da população e o estabelecimento de políticas sociais assistencialistas de caráter compensatório (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A ausência de condições concretas para a materialização das políticas que buscam a afirmação dos direitos fundamentais, como o da educação e, portanto, o direito à leitura, são representativas da atual configuração política preponderante nos países capitalistas que, seguindo as orientações das agências internacionais multilaterais, implantam modelos de educação de cunho neoliberal onde tentam assegurar a manutenção do sistema econômico hegemônico.

As políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do Século XX – e em desenvolvimento nesse início de Século XXI – devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. As reformas educativas implementadas atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios neoliberais (CABRAL NETO, 2007, p. 13).

No caso do Brasil, Lúcia Camini (2013) fala sobre a tentativa de democratização da educação através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo a autora, o PDE apresenta a perspectiva da educação empresarial em contraposição a uma política pública de educação que considere a participação dos sujeitos sociais. Saviani (2007, p. 1241), ao analisar o PDE em relação aos planos anteriores, especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou até 2011, constata que, “a palavra ‘plano’, no contexto do PDE, não corresponde ao significado que essa mesma palavra adquire no contexto do PNE”. Nesse

sentido, o mesmo autor ressalta que o PDE é mais um programa de ação do que um plano propriamente dito. Programa de ação que pouco contempla o PNE.

Como repercussão das políticas de resultado, evidenciada na busca de se alcançar os índices estabelecidos pelo PDE, em escolas onde há bibliotecas e uma equipe que planeja e desenvolve ações de estímulo à leitura literária, fortes conflitos se desencadeiam diante das contradições entre a política de índice e a política para formação de leitoras(es), orientadas pelo Plano Nacional do Livro e Leitura.

Esclarecemos que o sentido de contradição que assumimos está de acordo com a definição de que indica um antagonismo social subjacente que produz conflito (WRIGHT et al., apud POWER, 2011). Dessa forma, no que se refere à política para formação de leitoras(es) em contexto escolar, tem-se de um lado uma prática educativa que busca apresentar aos sujeitos escolares a possibilidade da leitura enquanto fruição, ao passo que, por outro lado, temos as pressões desencadeadas para se alcançar as metas apresentadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse contexto, a promoção da leitura, enquanto possibilidade de inserção crítica no mundo (BRASIL, 2014), e não somente como influência sobre os aspectos cognitivos, fica relegada a ações pontuais. Entretanto, Claudia Pimentel defende: “O direito à leitura, e particularmente à literatura para toda escola básica brasileira não pode ser entendido fora da dimensão sociopolítica de democratização de acesso e apropriação das produções culturais”(PIMENTEL, 2011, p. 48).

Por isso, compreendemos que, pensar a leitura na perspectiva sócio-histórica contribui para refletirmos sobre suas possíveis influências na formação de sujeitos críticos da realidade. Acreditamos que a criticidade por si mesma não transforma a realidade. No entanto, sem a consciência crítica das contradições do mundo que o cerca, os sujeitos terão mais dificuldades de questionar as desigualdades sócio-históricas da produção da sua existência.

1. A leitura de literatura e a escola

Quando nos referirmos ao termo contexto escolar, compreendemos esse enquanto relação de materialização de ações para a formação de leitoras(es) a partir da Biblioteca Escolar (BE). No entanto, entendemos que as ações não têm que ser materializadas, exclusivamente, no espaço físico da escola, mas consideramos, como pressuposto, que seja a

Biblioteca Escolar o lugar de planejamento e articulação dessas ações. Nesse sentido, são nas relações político pedagógicas da escola que se materializam as ações de leitura a partir da BE. Relações essas permeadas de conflito, pois parece que leitura e escola não dialogam.

A leitura engloba processos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos, simbólicos e considera a influência desses elementos na vida cultural da sociedade da qual o sujeito faz parte (JOUVE, 2002). No entanto, nossa abordagem está centrada na leitura literária e na relação dessa com a formação leitora em contexto escolar a partir da Biblioteca Escolar, portanto, com o acesso ao livro e à leitura enquanto direito.

A perspectiva sobre literatura que consideramos está em conformidade com a apresentada por Terry Eagleton em “Teoria da literatura: uma introdução”:

Um dos temas desse livro é de que inexiste uma reação puramente “literária”: todas as reações à *forma* literária, aos aspectos de uma obra que são por vezes ciosamente reservadas ao “estético”, estão profundamente arraigadas no indivíduo social e histórico que somos. (...) Romper com as instituições literárias não significa apenas oferecer interpretações diferentes de Beckett: significa romper com as maneiras pelas quais são definidas a literatura, a crítica literária e os valores sociais que as apoiam (EAGLETON, 2006, p. 135-136, grifos do autor).

Historicamente, a leitura literária, marcada pelas relações ideológicas que a legitimam ou desqualificam (EAGLETON, 2006), foi/é alvo de censura e silenciamento nos mais diversos espaços sociais e na escola não é diferente, haja vista que, essa não é uma instituição independente das demais, além de acentadamente ser chamada a acomodar os sujeitos em relação aos seus conflitos e não a criar situações que estimulem a transformação da sociedade. Ao fazermos essa observação não estamos a defender que a educação escolar seja a responsável pelos rumos tomados pela sociedade, mas dizendo que a mesma faz parte de um sistema e que em certa medida contribui para a manutenção ou questionamento do *status quo* (FRIGOTTO, 2010).

Antonio Gramsci (1978) ao fazer referência ao princípio educativo da escola unitária nos apresenta:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1978, p. 125).

Para Liliane Silva (2006, p. 22), “[...] a literatura, como toda arte, transpõe os limites das convenções e dos estereótipos.” Logo, sendo arte, é considerada pela escola como subversiva, pois apresenta possibilidades de instigar os sujeitos a interlocuções efetivas com o meio social, estimulando-os à criatividade e à crença de que a realidade é passível de mudança. Nessa perspectiva, Antonio Candido corrobora,

[...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2004, p. 18).

Segundo Aparecida Paiva et al. (2005), a construção do prazer pela leitura literária não se dá sem uma mediação articulada. Nesse caso, a mediação deve se propor ao desenvolvimento de habilidades leitoras, pois o puro discurso da leitura por prazer, pode se perder ou na complexidade do texto que distancia o leitor(a) em dado momento, ou senão pela pura falta de atrativos, desafios. Nesse sentido, as ações que buscam a formação leitora consideram que, “quando falamos de livro e leitura falamos, portanto, de expansões e de potencialidades” (BRASIL, 2006, p. 4). Desafio que se coloca nas ações planejadas e desenvolvidas no contexto escolar, haja vista os elementos já destacados a respeito da instrumentalização da leitura literária que, historicamente, se apresenta na escola, assim como no âmbito das exigências apresentadas pelas políticas de avaliação da educação, considerando como exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que,

Diante desse quadro, duras críticas têm sido tecidas contra esse tipo de política de avaliação, visto que desconsideram que parte dos problemas educacionais advém do próprio formato do projeto ideológico neoliberal, no qual se reduz a qualidade da igualdade de acesso às escolas, mas em contrapartida, se estimula a competição e o ranqueamento entre elas, gerando espaços para ricos e espaços para pobres, segregando ainda mais as camadas populares no interior dos sistemas de ensino (PAZ, 2013, p. 109).

Ante o exposto, entendemos que a busca por compreensão de como se materializam ações para a formação de leitoras(es) em contexto escolar, pode contribuir em relação ao nosso posicionamento político sobre o direito à educação de qualidade onde todos os sujeitos disponham de condições justas de acesso.

2. Materialização da política de leitura literária na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE

No percurso para o desenvolvimento da nossa pesquisa, a qual tem como objetivo geral compreender como, através do Plano Nacional do Livro e Leitura, têm sido materializadas ações, em contexto escolar, para a formação de leitoras(es) de literatura, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE, a partir do Projeto Escola Leitora, delimitamos como campo três (03) escolas as quais estão inseridas no contexto de desenvolvimento das ações para formação de leitoras(es) no âmbito do Projeto Escola Leitora.

Contemplamos as professoras(es) de bibliotecas como informantes na coleta de dados porque, no contexto escolar, são essas profissionais as responsáveis por planejar, articular e desenvolver as ações de estímulo à leitura a partir da Biblioteca Escolar, estando a seu cargo também buscar estratégias de inclusão de toda a comunidade escolar nas vivências com a leitura literária. Quanto às supervisoras escolares, a opção se deu por serem as responsáveis pela mediação entre as atividades das salas de aula e as demais atividades desenvolvidas no contexto escolar. Acreditamos que essas trabalhadoras(es) da educação ao se constituírem enquanto intelectuais orgânicas (GRAMSCI, 1978) da política de leitura na escola nos ajudam a compreender a materialização dessa.

O roteiro para as entrevistas que realizamos teve como propósito identificar as propostas de ações para formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, apresentadas no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), relacionando-as com os eixos do Projeto Escola Leitora e a Lei Municipal 5.082/2010. Realizamos o mapeamento das categorias emergentes das entrevistas, considerando os eixos de ação comuns aos três documentos, que são democratização do acesso; fomento à leitura; estímulo à formação de mediadoras(es) de leitura. Tendo em vista que, no contexto da nossa pesquisa, a Biblioteca Escolar (BE) encontra-se imbricada com os três eixos acima mencionados, no processo de mapeamento conceitual realizado com base nas entrevistas, elegemos o lugar da BE na escola para conduzir o levantamento das possíveis categorias.

Os conteúdos que apareceram sobre a BE a definiram como o lugar de acesso à literatura; ausência; castigo; conveniência; depósito; descaso; descontinuidade; diversidade cultural; disputa; encontro; escape; espera; força/pulsão; identidade profissional; insistência; investimento financeiro; isolamento; mudança; planejamento; prazer; preconceito;

privilégio; trabalho; transformação. Entretanto, após análise mais apurada, percebemos que parte dessas categorias se relacionavam entre si. Nesse sentido, buscamos um segundo mapeamento onde agregamos todas as categorias relacionadas à **resistência** e à tensão. A partir da construção do *corpus* elaborado através do mapeamento dos dados das entrevistas, supomos que as situações que geram tensão acontecem quando há o confronto entre a **resistência** enquanto **luta** e a **resistência** enquanto **impedimento**. Contudo, dada a dialética da realidade, algumas categorias aparecem nos discursos tanto como **resistência/luta** quanto como **resistência/impedimento**. Nessa perspectiva abordamos as categorias, analiticamente, dentro do contexto das formas de resistências que se materializam. Nesse sentido não as trouxemos em fragmentos, mas articulando-as nos diversos discursos que as perpassam. Essas relações contraditórias foram evidenciadas através das práticas das professoras(es) de bibliotecas (PB)¹, das supervisoras escolares (SE)² e nas relações estabelecidas com o trabalho desenvolvido em contexto escolar, a partir da Biblioteca Escolar (BE).

3. Resistência(s)

Em levantamento bibliográfico a respeito do conceito de **resistência** tivemos noção da polissemia do termo tanto nas ciências humanas e sociais como nas ciências naturais. Somente o dicionário Michaelis (2009) traz quatorze definições para esse substantivo feminino, enquanto o Aurélio (1975) apresenta treze. Encontram-se dentre elas conceituações do campo da física, do direito e da botânica. Dada a natureza do nosso estudo, o conceito de **resistência** que deu suporte às nossas análises está ligado ao campo das ciências humanas e sociais (CHAUI, 2014).

Ao trabalhar com o conceito de **resistência**, na sua tese de doutoramento, Andréa do Rocio Caldas salienta que, [...] o comportamento de oposição ou **resistência** em si não representa uma potencialidade transformadora; é preciso compreendê-lo num contexto mais amplo, a partir do interesse que encarna, sob pena de se romantizar a cultura dos grupos subordinados [...] (CALDAS, 2007, p. 06, grifo nosso).

¹ Na citação das falas, a sigla PB significa o professor(a) de biblioteca.

² Na citação das falas, a sigla SE identifica a supervisora escolar.

Assim, ao nos debruçarmos na análise das entrevistas e percebermos o emergir da categoria **resistência**, optamos em analisar as formas (ACANDA, 2013) de **resistência** à materialização das ações para formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru (RMEC).

[...] “forma” puede ser entendida como un modo de existencia: algo existe sólo en y a través de la forma o las formas que toma. [...] La idea de la forma como un modo de existencia hace posible ver lo esencial como algo que existe en lo específico. El concepto de forma señala la necesidad de comprender que todo objeto se nos presenta a través de un conjunto de manifestaciones externas, sensorialmente perceptibles, que enmascaran, de maneras específicas, su esencia (ACANDA, 2013, p. 29-30).

Nessa concepção, tomamos como pressuposto não somente o lugar de onde o sujeito fala, mas também o interdiscurso que perpassa a sua fala (ORLANDI, 2013). A partir dessa escolha metodológica, trabalhamos com as categorias de **resistência** enquanto **luta** e de **resistência** enquanto **impedimento** e as formas que essas se apresentam. As formas de **resistência** enquanto **luta** aparecem no mesmo contexto em que acontecem as formas de **resistência** enquanto **impedimento** à concretização de ações que têm como objetivo o acesso à leitura de literatura a partir da Biblioteca Escolar. Esse confronto desencadeia situações de tensão.

3.1. Democratização do Acesso ao Livro e à Leitura

A **resistência/impedimento** se apresenta de diversas formas. Dentre essas, a solicitação de substituição de professoras(es) de sala de aula e o pedido de ajuda para distribuição de materiais didáticos. Essas solicitações para auxiliar, contribuir, ajudar, partem, na maioria das vezes, de sujeitos externos à BE:

Bem, é... muitas vezes a gente de certa forma não consegue dar continuidade a algum projeto a alguma coisa que a gente tenha, porque surgem algumas coisas extras, no nosso trabalho, onde é solicitado a nossa participação. Então nós é... ficamos com outras atividades da escola e precisamos auxiliar em outros momentos e isso realmente tira a gente do nosso trabalho. Às vezes é algum material que chega para os alunos. Chega um recurso diferente e é pra ser entregue aos alunos e pra ser distribuído em outras salas. Então, isso realmente atrapalha porque a gente tem que parar aquilo que tava, muitas vezes, planejado, para auxiliar. Ou seja alguém da secretaria, ou seja alguém da supervisão. Algum material... Alguma coisa extra que chega, material escolar de aluno e tudo isso é solicitado a gente também pra contribuir. E que vai precisar da ajuda da

gente. Então isso realmente atrapalha bastante a atividade da gente (PB, Karina, grifo nosso).

Essas formas de **resistência/impedimento** são legitimadas tanto pelo interdiscurso relacionado à Biblioteca Escolar como lugar de castigo³ e invisibilidade profissional, como também em situações de conveniência para o professor(a) que espera definição da sua situação profissional. Conforme Barros (2002), essas relações se configuram como clientelismo e troca de favores.⁴ Nesse sentido, a autora alega que, “Há uma clara relação de amor e ódio nos deserdados do clientelismo, vêm a política mais como uma relação entre as pessoas do que entre idéias e interesses” (BARROS, 2002, p.108).

Como forma da **resistência/luta** pela superação de situações como as relações de clientelismo e a busca de garantir o acesso à BE e fomentar a leitura, o sujeito a seguir destaca:

*Nós enquanto equipe de professoras em biblioteca também temos que ter real clareza de qual é nossa função de quais são os nossos objetivos e essa clareza não a nível simplista a senso comum, mas mesmo teórico de você saber o que é que um professor em biblioteca tem que fazer, né? O próprio professor de biblioteca também tem que saber se impor mediante a gestão que está na sua escola e realmente apresentar o que é o seu trabalho aos demais funcionários que aqui estão, né? Nós aqui do [...], eu percebo, que a gente teve grandes avanços. Óbvio que ainda existem os embates que ainda existem. Mas a gente enquanto equipe que somos quatro, quatro professoras, sempre estamos lutando pela manutenção desse espaço, de ser um espaço de leitura, de ser um espaço de prazer, de ser um espaço de pesquisa, de ser um espaço que as pessoas se sintam bem em estar aqui. Mostrando, vamos dizer assim, quem somos e pra que estamos. Dizer: “Olha, esse é nosso espaço de trabalho, nós estamos abertos a toda a escola, mas nós não somos, num dito popular, **quebra galho**. Nós temos obrigações tão importantes como qualquer funcionário da escola. Nós somos membros dessa escola (PB, Marina, grifo nosso).*

Nesse fragmento também identificamos a **resistência/luta** para a construção da identidade profissional do professor(a) de biblioteca. Esse aspecto apresenta diversas contradições. Uma delas é que o professor(a) de biblioteca é chamado para ser um mediador(a) entre os suportes de leituras e as alunas(os), sendo a formação de mediadoras(es) de leitura elemento destacado nos documentos orientadores da política pública de leitura. No entanto, na análise dos dados podemos perceber que, devido a formação acadêmica inicial; a

³ O castigo pode ser também para o estudante, que por perturbar a ordem da sala de aula é dela retirado, sendo, a BE o lugar onde é levado para “ler e fazer pesquisa”.

⁴ Cf. dissertação da professora Ana Maria de Barros (2002), nela a autora investiga e analisa as formas de resistências criadas pelas(os) educadoras(es) frente o clientelismo na educação do município de Caruaru.

grande demanda de atividades; a não clareza, no contexto escolar, das atribuições do professor(a) de biblioteca; a formação continuada insuficiente; nas práticas de mediação, prevalece a pedagogização/escolarização da literatura (SOARES, 2011), especialmente com ênfase na literatura infantil.

3.2. Formação de Mediadoras(es) de Leitura

Em documentos orientadores da política pública de leitura, aparece o resultado do movimento dos profissionais em biblioteconomia/ciência da informação⁵ que reivindicam a garantia de atuação de um profissional formado na área, nas BEs. Nessa perspectiva, o Plano Nacional do Livro e Leitura apresenta:

[...] deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade (BRASIL, 2014, p. 15).

O manifesto da Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias, junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IFLA/UNESCO) para biblioteca escolar, ao fazer referência ao quadro de pessoal que atua nesse espaço, aponta:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros (IFLA/UNESCO, 1999, p. 03).

No entanto, a realidade das escolas evidencia que essa norma não é cumprida e nos casos que acontece é permeada por **resistências/impedimentos** e tensões. Um dos resultados apresentados no relatório da pesquisa “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil” explicita essa situação:

(...) em apenas 17 das 46 escolas visitadas foi relatada a existência de, pelo menos, um bibliotecário (em 14 delas); dois bibliotecários em uma escola; e três em duas escolas. Esses dados parecem reforçar os equívocos entre o conceito propriamente de biblioteca escolar e o de sala de leitura, cantinho de leitura, **depósito** de livros, etc. [...] Os poucos bibliotecários encontrados, ao fazerem menção a rotinas e tarefas, destacavam a catalogação, a

⁵ Campello (2009) realiza debate sobre a repercussão desses termos para os profissionais que trabalham em bibliotecas, não somente escolares.

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 a implantação de projetos de incentivo à leitura a partir da biblioteca escolar (BRASIL, 2011, p. 64-65).

Em estudo que trata das práticas educativas exercidas por bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares de Minas Gerais e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, Campello (2009) destaca que esses profissionais desejam marcar a biblioteca como espaço peculiar de aprendizagem, diferente da sala de aula. No entanto, esse posicionamento causa tensão, devido à **resistência/impedimento** do professor(a) de sala de aula ao acolhimento das propostas de atividades de leitura a partir da BE e da falta de reconhecimento da identidade do profissional que nela atua. A autora afirma que um dos desafios que as bibliotecárias(os) têm que enfrentar é a questão das mais variadas atividades que a comunidade escolar a atribui. Como exemplo, a pesquisadora destaca, a operação de xérox.

Aliaga (2013), realizou estudo do estado da arte sobre pesquisas, compreendidas entre (2000-2010), dedicadas a pensar as relações entre a leitura e a biblioteca escolar. Na sistematização dos dados, a autora destaca que foi evidenciada uma produção com características marcadamente diversas, mas que se concentra, majoritariamente, em programas de pós-graduação em educação. Esse resultado nos ajuda a pensar que, mesmo que a legislação apresente a obrigatoriedade do trabalho de um profissional bibliotecário nas Bibliotecas Escolares, como aponta a lei 12.244/2010,⁶ essa ainda não repercute na realidade. Todos os profissionais que atuavam nas BEs tinham formação acadêmica na área de educação e, a maioria deles, estavam lá alocados por causa da readaptação.⁷ Compreendemos que essa realidade traz diversas tensões, como podemos perceber nos resultados que obtemos.

A lei complementar nº 035, de 22 de fevereiro de 2013, que “Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Remuneração – PCCDR dos profissionais da Educação do Município de Caruaru, e dá outras providências”, no capítulo XIV, Art. 34, apresenta as disposições sobre a readaptação:

⁶ Art. 3º Os sistemas de ensino do país deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas [Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962](#), e [9.674, de 25 de junho de 1998](#). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112244.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

Readaptação é o aproveitamento do servidor efetivo no quadro de pessoa do magistério público municipal em cargo de atribuições afins e responsabilidades compatíveis com a limitação que lhe tenha sido atribuída com base em sua capacidade física e mental, verificada em inspeção médica competente (CARUARU, 2013, p. 06).

Entretanto, mesmo que a legislação apresente que o aproveitamento do servidor do magistério público municipal readaptado seja em conformidade com suas capacidades físicas e mentais e não preferencialmente em determinada função, observa-se que, preponderantemente, as professoras(es) de bibliotecas são readaptadas. Situação diferente da observada em relação às supervisoras escolares que participaram da nossa pesquisa, pois nenhuma delas estava readaptada. Essa constatação nos provoca a reflexão da repercussão do trabalho desses intelectuais na organização da cultura e das formas que a política de leitura é materializada em contexto escolar (GRAMSCI, 1978).

Sobre os requisitos para ocupar o cargo que denomina de bibliotecário, nomenclatura que se configura como equívoco, pois bibliotecário é o profissional formado em biblioteconomia/ciência da informação, o PCCDR dispõe:

Formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura Plena na área de Educação, curso superior em Pedagogia com licenciatura plena e habilitação em pré-escola; ou curso superior em Pedagogia com formação para docência na Educação Infantil, ou ainda, Graduação em Licenciatura Plena, com habilitações específicas em área própria disciplina relacionada aos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano); nos termos da legislação aplicável (CARUARU, 2013, p. 08).

Na fala do sujeito da pesquisa quando o dito é:

*Apesar dos entraves, apesar das melhorias que devem serem feitas, mas a gente ainda tem um espaço adequado. A gente sabe que tem escolas que tem uma salinha de leitura que a gente sabe que se entra uma pessoa e tem que sair a outra, que não cabe. É... realmente **manter um quadro de funcionários que atendesse esses espaços e que esses espaços estivessem abertos** (PB, Marina, grifo nosso).*

No dito “manter um quadro de funcionários que atendesse esses espaços e que esses espaços estivessem abertos”, temos como o não-dito que a formação continuada, enquanto espaço de fortalecimento profissional e político, é vulnerabilizada devido a expressiva quantidade de professoras(es) readaptadas por problemas de saúde. Sendo que, pelas próprias limitações da situação a qual o profissional se encontra, o atendimento à comunidade escolar fica comprometido, mesmo com pessoa alocada na função. Essa realidade remete ao

interdiscurso de que, quem está na BE não trabalha, além de reforçar o estereótipo da BE como lugar de depósito não somente de materiais, mas também de pessoas.

O quadro a seguir traz o perfil acadêmico do profissional que atua nas BEs, apresentado nos documentos que norteiam a política pública de leitura em Caruaru.

Quadro 11 – Perfil acadêmico do profissional que atua na BE

DOCUMENTO	ANO	PERFIL
Plano Nacional do Livro e Leitura	2006	Bibliotecários com formação em biblioteconomia; Profissionais com formação superior; Profissionais com ensino médio completo e; Voluntários em geral, independentemente do nível de escolaridade.
Projeto Escola Leitora	2007 à 2011	Professoras(es) do quadro de funcionários efetivos da RMEC que participaram de formações com a metodologia do projeto.
Projeto Escola Leitora	2012 à 2015	Professoras(es), na maioria, readaptadas ou com limitações para desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* da pesquisa.

O discurso do sujeito seguinte salienta:

*Ainda encontramos a **resistência** de alguns professores, né? Ainda se encontra a **resistência** de alguns professores. Porque eles é... Eles acham que se o aluno vem praqui pra biblioteca pra ter um momento que seja é... Por **prazer** consciente, né? Que é onde a gente faz isso e... Eles estão perdendo tempo de dá um conteúdo de projeto que eles precisam trabalhar em sala de aula. Pra eles. Pra alguns, né? É perca de tempo. [...] Eu acho que assim...**O professor ele é muito cobrado, né? Então por ele ter que seguir, milhões de coisas! Que são dados e engolidos, né? Eles não são... uma coisa que é... ele possa dizer, não ficaria bem na minha turma. Eu poderia colocar esse momento pra gente ir pra biblioteca junto. O professor não tem esse direito ainda. Por quê? Porque são muitos projetos. São muitos conteúdos. É muita é... é muita coisa. Pouco tempo, né? Eu acho assim, a cobrança é muito grande, pra cima do professor também. Então, dificulta esse... esse espaço de prazer (PB, Marília, grifo nosso).***

Aqui fica demonstrado alguns dos elementos da contradição entre o que trazem os documentos que orientam a política pública de leitura no Brasil e a política educacional com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse sentido, a **resistência/impedimento** do professor(a) de sala de aula às propostas de leitura, enquanto possibilidade de fruição, sugeridas pela BE, ocasiona tensão, visto que devido a cobrança e a falta de autonomia pedagógica, o espaço de prazer é tolhido.

Ao nos referirmos à Biblioteca Escolar como lugar onde se pode desenvolver a leitura enquanto expressão de prazer, alinhamos o nosso posicionamento ao da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, quando essa discorda da perspectiva de se resumir o papel da escola ao simples estímulo da leitura livre e descompromissada, como argumento de leitura por prazer,

[...] se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para realizarem essas descobertas (COLOMER, 2007, p. 44).

Em alinhamento semelhante trazemos Manacorda (2013) e a sua interpretação sobre a organização da cultura em Antonio Gramsci:

[...] se a cultura é o exercício do pensamento, então ‘todos já são cultos, porque todos pensam’, mesmo que seja empiricamente, primordialmente e não organicamente. Mas não se pode adquirir qualquer organicidade de pensamento, diz ele, se não existe uma necessidade real de instrução e isso não pode surgir espontaneamente em uma sociedade de oprimidos e opressores, que constrange os indivíduos a experiências de caráter limitado (MANACORDA, 2013, p. 36-37).

Certamente esse encorajamento é estimulado pela **resistência/luta** à superação das formas de isolamento, analisadas no discurso dos sujeitos. Isolamento que se encontra não somente em relação às ações de leitura desenvolvidas a partir da Biblioteca Escolar (BE), mas também na desarticulação entre a diversidade de programas/projetos que a escola é chamada a realizar. Nesse sentido, destacamos, mais uma vez, que a BE faz parte da escola, logo, as dinâmicas que afetam a educação repercutem no seu fazer ou não-fazer.

Conclusão

Diante o exposto, percebemos que a função de professor(a) de biblioteca e a consequente formação de mediadoras(es), possibilitadora do desenvolvimento de ações que contribuam ao acesso à leitura de literatura, está imbricada de **resistências**. Além da busca pela consolidação da identidade profissional, o trabalho do professor(a) de biblioteca, compreendido como produção da existência material e subjetiva, encontra-se invisibilizado no contexto das políticas educacionais. Dessa forma, fragilizando as ações que contribuem para a materialização de uma política pública de leitura que contemple a chamada feita pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), da leitura de literatura enquanto possibilidade de acesso

à cidadania plena. Entretanto, a **resistência/luta** à garantia de acesso a cultura literária provoca a visibilidade do trabalho dessas profissionais da educação.

Referências

ACANDA, Jorge Luis. *Significacion de Marx para la teoria social: los conceptos de crítica, forma y fetichismo*. In: FORENCIO, A. M. G.; DIÓGENES, E. M. N.; CAVALCANTE, M. S. A. O. (Orgs.) **Políticas públicas e Estado capitalista: diferentes olhares e discurso circulante**. Maceió: EDUFAL, 2013.

ALIAGA, Renata. **A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações**. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

BARROS, Ana Maria de. **Educação e clientelismo: os educadores e a educação municipal no Nordeste**. João Pessoa: Idéia, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília: Diário Oficial da União, 25 de maio de 2010.

_____. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**. Coordenação: Jane Paiva. São Paulo: Edições SM, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura: diretrizes para a política nacional do livro e leitura**. 2006. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/directrices_brasil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A; CASTRO, A. M. D. A; FRANÇA, M; QUEIROZ; M. A. de. (Org.) **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese de doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

CAMINI, Lúcia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)**. São Paulo: Outras expressões, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico.** Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **O direito à literatura e outros ensaios.** Coimbra: AngelusNovus, 2004.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARUARU. **Lei nº 5.082, de 15 de dezembro de 2010.** Estabelece a política municipal do livro, sua difusão e estímulo à leitura em Caruaru.

_____. **Lei complementar nº 035, de 22 de fevereiro de 2013.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Remuneração – PCCDR dos profissionais da Educação do Município de Caruaru, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Caruaru. Ano II, Nº 65.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência.** Organizador: Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Ideb. Índice de desenvolvimento da educação básica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

IFLA/UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. 1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/por-tuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Tradução: Willian Laços. Campinas: Editora Alínea, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAZ, Fábio Mariano da. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. (Org.) **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real.** Curitiba: Appris, 2013.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

RESISTÊNCIA. In: Michaelis Moderno da Língua Portuguesa. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=resist%EAncia>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SAVIANI, Dermerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Liliane Maria Jamir e. **A tessitura lúdica e o desenho da realidade: a teia ficcional em O anjo do quarto dia de Gilvan Lemos.** Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras Literatura e Cultura, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia
Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação
23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE
Anais da Jornada: ISSN 2526-6950