

**A BIBLIOTECA ESCOLAR NA LEI E PARA ALÉM DA LEI – UMA
ANÁLISE**

THE SCHOOL LIBRARY IN THE LAW AND BEYOND THE LAW – AN ANALYSIS

LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN EL DERECHO Y MÁS ALLÁ DEL DERECHO – UNA
ANÁLISIS

Fabíola Ribeiro Farias¹ 0000-0001-7042-9433
Luiz Percival Leme Britto² 0000-0001-6825-7927

¹ Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola / UFOPA – Santarém, Pará, Brasil, Brasil; fabiolarfarias@gmail.com

² Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; luizpercival@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo reflete sobre os fundamentos e razões de ser da biblioteca escolar, considerando um modelo de educação formativa e, desde essa perspectiva, examina a Lei nº 14.837/2024, com ênfase na concepção de biblioteca que sustenta a implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, especialmente no que concerne à sua relevância para a Educação. Para isso, expõem-se os pressupostos da educação formal como direito e necessidade; em seguida, exploram-se os princípios que sustentam a biblioteca da escola; finalmente, discute-se a Lei, destacando seus limites e problemas, tendo como base o que deve ser uma biblioteca da escola. Conclui que a distância conceitual entre Educação e Biblioteconomia está na centralidade dos desafios que se colocam para que as bibliotecas existam e funcionem nas escolas.

Palavras-chave: educação escolar; biblioteca escolar; sistema nacional de bibliotecas escolares; políticas públicas; desenvolvimento humano.

ABSTRACT:

This paper reflects on the foundations and reasons for being of the school library, considering a model of formative education and, from this perspective, examines Law No. 14,837/2024, with an emphasis on the conception of a library that supports the implementation of the National School Library System, especially with regard to its relevance for Education. To this end, the assumptions of formal education as a right and necessity are exposed; then, the principles that support the school library are explored; Finally, the Law is discussed, highlighting its limits and problems, based on what a school library should be. It concludes that the conceptual distance between Education and Librarianship lies in the centrality of the challenges that arise for libraries to exist and function in schools.

Keywords: school education; school library; national school library system; public policies; human development.

RESUMEN:

Este artículo reflexiona sobre los fundamentos y razones de ser de la biblioteca escolar, considerando un modelo de educación formativa y, desde esa perspectiva, examina la Ley nº 14.837/2024, con énfasis en la concepción de una biblioteca que apoye la implementación del Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, especialmente en lo que respecta a su relevancia para la Educación. Para ello, se exponen los supuestos de la educación formal como derecho y necesidad; luego, se exploran los principios que sustentan la biblioteca escolar; Finalmente, se analiza la Ley, destacando sus límites y problemáticas, en función de lo que debe ser una

biblioteca escolar. Se concluye que la distancia conceptual entre Educación y Biblioteconomía radica en la centralidad de los desafíos que surgen para que las bibliotecas existan y funcionen en las escuelas.

Palabras clave: educación escolar; biblioteca escolar; sistema nacional de bibliotecas escolares; políticas públicas; desarrollo humano.

Introdução

A atual questão da biblioteca da escola remonta pelo menos aos anos de 1980, quando, na esteira da redemocratização do país, ganharam impulso as proposições de uma nova escola, com perfil mais aberto e diversificado, de caráter interdisciplinar e menos verticalizado. À ideia de formação de um sujeito crítico, atento ao mundo e ao conhecimento, capaz de aprender com autonomia e desenvoltura, associava-se a ideia de um sujeito leitor, o que justificava os movimentos e projetos na área e, junto deles, de proposta de desenvolvimento de práticas leitura na escola.

Embora muitas vezes de inspiração idealista ou pragmática, quando não de caráter de negação da escola e de afirmação subjetivista – tendências típicas da pedagogia não-crítica –, tal movimentação tinha o mérito de destacar a necessidade de uma formação intelectual (científica, política, cultura e artística) que superasse a simples cotidianidade ou a aprendizagem mecânica e de repetição que predominava (e ainda predomina) nas formas mais comuns da educação escolar.

A biblioteca escolar – ou algum tipo de aparelho ou espaço que se aproximasse dela, como as chamadas “salas de leitura” – passou a constituir um dos elementos a serem considerados nos projetos político-pedagógicos das escolas, havendo programas especiais em nível municipal, estadual e federal que incentivassem de diferentes maneiras essa ação. Docentes poderiam ter horas de seu trabalho pedagógico dedicadas a um “projeto de leitura” ou de biblioteca, acervos de livros de literatura passaram a ser comprados pelos governos e enviados às escolas com certa regularidade, sendo o Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE, que existiu entre 1997 e 2017, o maior e mais longo.

Em certa medida, estabeleceu-se um quase consenso de que as escolas deviam ter bibliotecas dinâmicas e funcionais, com acervos apropriados e ações de leitura, ainda que, no mais das vezes, tal consenso se conformasse à difusa ideia de que ler é importante, sem crítica ou ação consequente.

Tal consenso serviu de fundamento e impulso para que se promulgasse em 2010 a Lei nº 12.244 / 2010, que estabelecia a universalização obrigatória de bibliotecas nas instituições de ensino do país, com prazo de dez anos para sua consecução. Não houve, entretanto, avanços significativos em sua execução. Com pouca movimentação dos sistemas de ensino nessa direção, o prazo estabelecido, embora estendido, caducou sem que houvesse significativa mobilização dos segmentos envolvidos, com exceção das instituições de classe em defesa da criação de postos de trabalho para bibliotecários. Com a percepção de que o documento legal carecia de parâmetros mais precisos e de atualizações, uma em 8 de abril de 2024 foi promulgada a Lei nº 14.837, agora sem definição de prazos e com detalhamentos do que se entende por biblioteca escolar.

Este artigo reflete sobre os fundamentos e razões de ser da biblioteca escolar, considerando um modelo de educação formativa e omnilateral e, desde essa perspectiva, examina a Lei nº 14.837/2024, com ênfase na concepção de biblioteca que sustenta a implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, especialmente no que concerne à sua relevância para a Educação. Para isso, expõem-se os pressupostos da educação formal como direito e necessidade; em seguida, exploram-se os princípios que sustentam a biblioteca da escola; finalmente, discute-se a Lei, destacando seus limites e problemas, tendo como base o que deve ser uma biblioteca da escola; nas considerações finais, apresentam-se alguns desafios que se colocam para que as bibliotecas existam e funcionem nas escolas.

A educação como direito e necessidade

A Constituição de 1988 é um marco no estabelecimento de direitos e na compreensão das formas e fundamentos de políticas públicas com o entendimento do que, naquele momento, se compreendia como desenvolvimento humano.

Distintamente da ideia de crescimento econômico como motor de crescimento, cuja lógica limita-se a contabilizar as riquezas como fim em si mesmo, o desenvolvimento humano tem no horizonte a criação de condições para que as pessoas vivam com integridade, tomando os recursos produzidos como meio para tal. Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia e um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, aponta claramente esta direção, a qual, pode-se dizer, predominava no momento da elaboração da Carta:

O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também

permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (Sen, 2010, p. 29).

Disso decorre que a Constituição de 1988, embora de ancoragem neoliberal e expressando interesses negociados entre distintos grupos de poder, produziu um ambiente relativamente favorável para que demandas e anseios populares fossem nela incorporados. No campo da educação básica, que se tornou obrigatória para a faixa etária entre 4 e 17 anos, ampliou-se o acesso à escola e consolidou-se o debate sobre o tema em distintos aspectos, desde a garantia de vagas em todas as etapas da educação básica até a formação e a valorização docente, passando, inevitavelmente, pela participação social na elaboração de políticas públicas, pelo financiamento adequado e por sistemas de avaliação. Os ganhos, no entanto, são limitados frente às reivindicações vocalizadas pelos movimentos sociais, além de estarem aquém dos parâmetros mínimos apresentados pelos indicadores de bem-estar social internacionais.

Os desafios de uma educação básica que tenha efeito na democracia social são muitos e de naturezas distintas e enfrentam uma visão disseminada negativista de sua potência e realidade. A fragilidade das escolas é alvo contínuo de denúncia nos noticiários e nas mídias sociais, majoritariamente repercutindo concepções pragmático-utilitaristas de educação, sem compromisso com o interesse público, reforçando imaginário desfavorável sobre a escola. Predominam a divulgação dos resultados negativos da performance dos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais, a desvalorização sistemática do magistério, os discursos pragmáticos e radical-liberais que atribuem caráter obsoleto à educação formal, principalmente em aspectos que escapam à lógica produtiva e competitiva, com alegação de que os currículos e os modos de ensinar estariam distantes da realidade e desconsiderando as atuais condições, econômicas, políticas e tecnológicas.

É o investimento financeiro, no entanto, que figura como lacuna principal para a realização de uma educação efetiva, equilibrada e democrática. As limitações orçamentárias são inegáveis, consideravelmente inferiores aos recursos de países com os quais, comumente, os resultados brasileiros são comparados. O Brasil, como qualquer outro país, deve ser considerado em sua própria realidade, com suas condições de oferta e realização das políticas educacionais. É dessa concretude que devem emergir projetos de educação e políticas públicas de acesso da população à escola, com condições adequadas de permanência e formação.

A oportunidade é a não existência de barreiras para a chegada aos portões da escola. As condições vão além. Elas implicam o oferecimento de um padrão de qualidade, que exige insumos pedagógicos; pluralidade de concepções e métodos pedagógicos;

valorização formativa e salarial do corpo docente (sem os quais os conteúdos de ensino/aprendizagem voltados para todos tendem a reproduzir padrões de desigualdade educacional); e gestão democrática no ensino público. A escola é lugar da circulação do pensamento e do conhecimento críticos, daí o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e da divulgação do pensamento, das artes e dos saberes (Cury, 2023, p. 12).

Tais condições devem ser estabelecidas à luz de uma concepção de educação que, guardadas as variações nas formas de realização, sustente um projeto de sociedade. As escolhas teóricas e metodológicas, o trabalho pedagógico, a percepção e o uso do tempo, os espaços disponíveis e as relações entre estudantes e educadores, assim como as condições objetivas para que a escola se realize plenamente todos os dias, anunciam, ainda que idealmente, seus horizontes:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Assim, a educação formal, aquela que se realiza pela escola, deve se orientar pela ação pedagógica que conduza os estudantes a se apropriarem do conhecimento universal – histórico, científico e artístico –, tomando-o como instrumento de compreensão do mundo, do tempo, do espaço e das relações de que participam, individual e coletivamente, concorrendo para a promoção do desenvolvimento integral de cada pessoa e da coletividade. Trata-se, em termos exatos, de promover, sem desprezo às formas de saber consuetudinárias, o acesso às e o domínio das “formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem as objetivações duradouras”, isto é, a arte, a ciência, a filosofia e a política (Heller, 2004, p. 26).

A disponibilidade ilimitada de informação de toda natureza, mas predominantemente a informação fragmentada ou a pura opinião calcada no imediatismo cotidiano, assim como as concepções de sociedade e de subjetividade de cunho idealista-relativista, cria e multiplica a ilusão de conhecimento e de que a simples vivência no mundo hipoteticamente aberto seria suficiente para uma formação intelectual, cultural e política que permitisse a plena participação social de todos e de cada um. Ao advertir sobre o fato de que há formas de conhecimento que não se subsomem nem se conformam às formas da vida cotidiana – prática, imediatista, impressionista –, Heller (2004), seguindo a tradição analítica de Marx e Lucaks, pontua a necessidade de valorização e de instrução formal daqueles conteúdos que são mais orgânicos, estruturados e que supõem apreensão mediata e mediada. É exatamente essa perspectiva que faz com que o conteúdo escolar – incluindo a língua (especialmente nas formas de escrita e no

uso reflexivo), a história (especialmente a documentada e analítica), a ciência (com seus fundamentos epistemológicos, e não como almanaque) e a política (muito além da doxa – isto é, das predileções, opiniões e dos jogos de aparência e “narrativas”) –, considerado clássico por Dermeval Saviani, demanda tratamento sistemático e independente das formas de pensamento próprio da cotidianidade:

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Seu tratamento escolar supõe disciplina e investimento intelectual, estudo organizado e compreensão de que o fundamento de sua aprendizagem está além do imediatismo pragmático (Saviani, 2015, p. 287).

Desse padrão de educação faz parte, inquestionavelmente, a biblioteca escolar, cujos acervo, serviços e atividades contribuem decididamente na ampliação e no aprofundamento dos conteúdos ministrados em salas de aula, em distintos campos de conhecimento, além de propor, em razão de sua natureza, uma constante e orgânica reflexão sobre a produção, a circulação e a aquisição do conhecimento.

A escola e a biblioteca: políticas públicas para o desenvolvimento humano

As políticas públicas são mais comumente compreendidas como ação governamental dedicada a identificar e a resolver problemas da população em distintos aspectos da vida individual e coletiva. Na Educação, por muito tempo, tomou-se como prioridade, pelo menos no plano discursivo, a existência de equipamentos satisfatórios, docentes e gestores bem formados e material didático adequado e de boa qualidade. Sob certo ponto de vista, isso seria suficiente para garantir a boa educação escolar.

Contudo, mesmo a análise superficial mostra que, ainda que esses elementos básicos estivessem garantidos, há outras demandas significativas de parte da população não contempladas neste escopo, tomado como central pelo grupo que há décadas vinha definindo as políticas públicas educacionais. Historicamente, grupos sociais à margem do poder político e econômico foram silenciados e suas necessidades foram elaboradas, arbitrariamente, por instituições e gestores que definiam, muitas vezes sem estudos que sustentassem suas decisões, o que e como deveria ser a política educacional brasileira.

Desde meados do século XX, no entanto, a definição de situações problemáticas que precisam de intervenções públicas se complexificou, em razão da “capacidade coletiva, disseminada na sociedade, de problematizar e participar na formulação de agendas públicas,

com a intensificação do exercício da cidadania e do desenvolvimento de uma cultura política compatível” (Giovanni; Nogueira, 2015, p. 18-19). Assim, o que se estabelecia unilateralmente começou a ser considerado pela sociedade como um todo, que passou a exigir participar das decisões que afetam sua vida, alargando o entendimento das questões que carecem da intervenção pública.

Nesse contexto,

a política pública passa a ser tratada como uma forma de exercício do poder em sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre Estado e sociedade. E é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades da intervenção estatal. Em sua determinação, pesam diferentes aspectos da economia, da estrutura social, do modo de vida, da cultura e das relações sociais (Giovanni; Nogueira, 2015, p. 18-19)

As políticas públicas são definidas e praticadas em termos históricos e, por isso, os problemas e as demandas se alteram. Nos últimos 40 anos, especialmente desde a Constituição de 1988, movimentos sociais de distintos pertencimentos apresentaram suas demandas e ampliaram sua participação na formulação das políticas públicas, seja em instância específica, como conselhos e conferências setoriais municipais, estaduais e federal, seja com a ocupação por seus representantes de cargos eletivos nos poderes executivo e legislativo. A presença de pessoas de origem popular em cargos de representação ampliou as possibilidades de que pautas invisibilizadas fossem debatidas e encaminhadas institucionalmente.

Nesse contexto, crescem o combate agudo à desigualdade, com impactos diretos na Educação, e a mobilização popular para a intervenção na elaboração de políticas públicas. Com isso, a compreensão das políticas públicas se alarga, com a proposição de programas e projetos que visam à melhoria da vida das populações, à luz do crescimento econômico. Assim, fica posto que o crescimento econômico deve (ou deveria) produzir, mais que a acumulação do capital e o aumento estatístico da renda per capita, vidas saudáveis, bem-estar, desenvolvimento de capacidades e talentos individuais, com ampliação de liberdades e das possibilidades de realizações pessoais e participação política. Tanto quanto se alimentar, cuidar da saúde, trabalhar e ter um lugar para morar dignamente, reconhecendo tudo isso como direito, a população deve contar, na perspectiva do desenvolvimento humano, com meios para se desenvolver intelectual, científica e artisticamente, compreendendo as questões de seu tempo, participando da vida coletiva, expressando seus pensamentos e ideias e conhecendo maneiras distintas de perceber o mundo e nele atuar.

O desenvolvimento humano leva à expansão das escolhas que as pessoas podem fazer para viver de acordo com seus valores. O crescimento econômico seria apenas o meio

de aumentar as escolhas. A construção das capacidades humanas é o fundamental, especialmente a de viver uma vida saudável e longa, ter acesso ao conhecimento, ter condições e recursos para um padrão de vida digno, poder participar da vida em comunidade (Abrão;Izumino, 2015, p. 264)

À educação escolar, além das tarefas básicas de ensinar a leitura e a escrita instrumentais, as operações matemáticas fundamentais e os rudimentos de ciência, cabe ampliar o olhar dos estudantes para o mundo, apresentando conflitos e disputas que sustentam a construção e a circulação do conhecimento, explicitando a Educação, especialmente a pública, como projeto de sociedade.

Ler e escrever, compreendendo as implicações sociais, culturais, políticas e econômicas da leitura e da escrita, são mais que habilidades ou competências linguísticas, extrapolando a compreensão imediata de sentido. A despeito das muitas formas contemporâneas de produção, registro e comunicação de ideias, pensamentos e histórias, como gravações de sons e imagens, a escrita e a leitura permanecem sendo o principal instrumento de produção, circulação e aquisição do pensamento organizado e sistematizado. Isso porque

O modo como se dá o envolvimento do sujeito com o texto, o ritmo das ações, a possibilidade de controle quase pleno da ação, as formas de intervenção consciente no fluxo do pensamento são características que contribuem enormemente para a atividade metacognitiva. A metacognição – entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação – torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, de estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social (Britto, 2009, p. 18).

De fato, a escrita e a leitura produzem um modo singular de pensamento, reflexão, concentração e atenção. Sua especificidade está na realização orgânica e simultânea de exercícios cognitivos, simbólicos e sociais de produção de sentidos que colocam em movimento habilidades linguísticas, pertencimentos biográficos e ideológicos, saberes e referências culturais. Por este motivo, sua centralidade na educação escolar, desde a infância, se coloca como condição de aprendizagem de conhecimentos disciplinares, incluindo os saberes da e sobre a língua como instrumento de poder e objeto de reflexão.

Uma política pública de Educação que tenha o desenvolvimento humano como compromisso se sustenta na exigência de efetiva realização da leitura e da escrita na educação escolar. Em um país desigual e injusto como o Brasil, em que a maioria das famílias não dispõe de condições materiais e simbólicas para ler e escrever para além de demandas imediatas, a escola se coloca como espaço vital, muitas vezes único, de experiências mediatas com o conhecimento.

A biblioteca escolar

A biblioteca, parte da escola, deve atuar em favor de processos de formação que permitam que crianças, adolescentes e adultos conheçam o mundo em diversidade e complexidade e adquiram e elaborem conhecimento. Deve oferecer todas as condições para que o trabalho pedagógico conduza os estudantes a se apropriar do conhecimento e a usar a leitura e a escrita em sua instrução intelectual, cultural, científica, ética e política na perspectiva formativa acima enunciada.

A biblioteca escolar deve ser considerada desde duas perspectivas, orientadas pelos elementos que refletem seu pertencimento: biblioteca e escola. Em razão de sua natureza ampla e da abrangência de seus objetivos e função social, é inevitável uma relação de subordinação da primeira à segunda, uma vez que a escola materializa a educação em seus aspectos culturais, científicos e humanistas. À biblioteca compete contribuir com os objetivos da escola, concorrendo para a formação integral dos estudantes, docentes e corpo técnico, assim como, indiretamente, dos demais integrantes da comunidade escolar, como as famílias. Tal subordinação não inferioriza a biblioteca, antes estabelece suas formas de realização em favor de um horizonte amplo, de um projeto de educação e, em última instância, de sociedade.

Isso significa que tudo que é da biblioteca escolar – acervo, serviços, atividades, espaços e mediações – converge para o trabalho educativo, ampliando perspectivas disciplinares e extradisciplinares, instigando seus usuários à aquisição e à produção de conhecimento, aprendendo a pesquisa, a arte, a ciência, a história. Os saberes técnicos de bibliotecários, específicos da graduação em Biblioteconomia, colocam-se para a viabilização de projetos coletivos da escola e para os interesses individuais.

[...] as funções da biblioteca na escola são de caráter político, ético e educativo, e que não estão separadas do papel mais amplo da escola. Mas acredito também que a biblioteca na escola tem objetivos específicos que lhe conferem identidade própria e razão de ser na escola e no trabalho educativo, e que pode promover reflexões que lhe permitam encontrar novos sentidos e reorientar suas práticas (Castrillón, 2024, p. 28).

A alteração do conceito de biblioteca escolar positivada na Lei nº 14.837/2024, que busca melhor definir o que é a biblioteca escolar e implementar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares – SNBE pode contribuir para que a ação bibliotecária seja um instrumento do trabalho educativo, tendo em vista o desenvolvimento humano. Resta ver em que medida isso se consigna e que desafios se põem nessa perspectiva.

O Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares: uma análise

Em 8 de abril de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.837, que dispõe sobre a universalização de bibliotecas nas instituições de ensino do País, alterando a Lei nº 12.244 / 2010 que tratava do mesmo tema.

A alteração, motivada por inconsistência e lacunas da versão anterior, teve por objetivo modificar a definição de biblioteca escolar e orientar a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares – SNBE. Para tanto, alterou-se o texto do Art. 2º, que resumia biblioteca escolar a uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010) e estabelecia a obrigatoriedade de um acervo mínimo formado por um título para cada estudante, com recomendações de sua ampliação, guarda, preservação, organização e funcionamento a cargo dos sistemas de ensino.

Na nova redação, a biblioteca escolar é compreendida como “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo” (Brasil, 2024), com a responsabilidade de: disponibilizar e democratizar o acesso à informação e ao conhecimento e às novas tecnologias em distintos suportes; promover competências e habilidades para garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de estudantes, especialmente no que toca à leitura e à escrita; constituir-se como espaço educativo integrado aos processos de ensino e aprendizagem, além de ser um local de estudo e lazer da comunidade escolar.

De maneira a orientar a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares – SNBE, foi incluído o Art. 2º-A, com os seguintes compromissos:

I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País; II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes; III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares, com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e nas especificidades da realidade local; IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, de guarda, de preservação, de organização e de funcionamento; V - desenvolver atividades de treinamento e de qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares; VI - integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino; VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e a atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino; VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas; IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à

promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas; X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos (Brasil, 2024).

Em trabalho anterior (Farias; Britto, 2019), analisamos os termos da Lei 12.244/2010, tendo por eixo a concepção de biblioteca escolar presente naquele documento e os desdobramentos possíveis de sua implementação, observando sua fragilidade, especialmente a ausência de perspectiva educacional em suas diretrizes. Nessa proposta, a biblioteca escolar obrigatória nas instituições de ensino brasileiras não estava conceitualmente estruturada de modo a contribuir com a qualidade da educação, especialmente no ensino e disseminação de práticas de leitura e escrita. Pelo contrário, sustentava-se em parâmetros técnicos da Biblioteconomia e em demandas de classe profissional, sem a necessária vinculação com projetos de educação e proposições pedagógicas.

As leis 12.244/2010 e 14.837/2024, com destaque para a orientação legal da implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, representam indubitável avanço, embora seus desdobramentos objetivos ainda não se façam perceptíveis – a maioria das escolas continua sem biblioteca ou com bibliotecas precárias, e o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares ainda não saiu do papel.

O debate sobre o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares requer compreensão conceitual de sua proposição. Um sistema, sendo constituído de vários elementos intencional e conscientemente reunidos, tem por razão de ser solucionar um problema ou alcançar determinada condição. De acordo com Saviani (2014), pode ser caracterizado por cinco aspectos: intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e coerência externa. Nesse sentido, um grupo composto por vários sujeitos toma um objeto como problema e atua para instituir, em sua diversidade, uma unidade com coerência interna (a composição da unidade precisa ser coerente com a intenção inicial do grupo e com seus objetivos) e externa, de maneira a produzir sentido e gerar mobilização em um contexto ampliado.

Isso só é possível como produto de uma práxis intencional coletiva, entendida como ação fundamentada teoricamente:

uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente. O produto intencional e concreto de uma práxis intencional coletiva, eis o que está sendo denominado “sistema” (Saviani, 2014, p. 10).

Desse modo, a implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares exige das instituições e dos sujeitos envolvidos compreensão da especificidade da biblioteca escolar,

especialmente no tocante ao entendimento de sua relevância na formação de crianças, adolescentes e adultos, além da elaboração coletiva de objetivos e processos para tal. A tríade ação–reflexão–ação “resume todo o processo, sendo condição necessária para garantir sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores” (Saviani, 2014, p. 12).

Por sua abrangência, a instituição do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares abará, pelo menos, dois campos disciplinares, a Educação e a Biblioteconomia, que precisarão atuar organicamente para cumprir as determinações legais e alcançar seus objetivos. A Lei 14.837/2024 não define em que estrutura organizacional estará o SNBE, mas tudo indica a criação de uma coordenação ou equivalente no Ministério da Educação, em articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino, tomando parte em um modelo de condução de políticas públicas já em funcionamento.

Dez objetivos, organizados em incisos do Art. 2º - A, dispõem sobre a criação do SNBE.

O primeiro revela fragilidade em relação à proposição original de universalização de bibliotecas, uma vez que a obrigatoriedade não encontra ancoragem na diretriz, que se orienta pela recomendação de incentivo: “I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País”. É certo que cabe ao Distrito Federal, aos Municípios e aos Estados, à luz das obrigações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o cumprimento do dispositivo legal, mas o verbo “incentivar” fragiliza a ideia de obrigatoriedade, já que se limita a um genérico incentivo, sem foco e sem atribuição objetiva de tarefas e responsabilidades.

Os incisos III, IV, VII e IX trazem recomendações atinentes à constituição e organização dos acervos das bibliotecas, estabelecendo: a quantidade mínima de livros e de materiais de ensino proporcional ao número de estudantes matriculados e “nas especificidades da realidade local”; o desenvolvimento de políticas de ampliação, guarda, preservação, organização e funcionamento; o apoio financeiro da União a Municípios e Estados para criação e atualização das coleções; e a celebração de convênios com instituições culturais para a ampliação de acervos e desenvolvimento de atividades de promoção da leitura.

O texto elege as coleções bibliográficas, incluindo outros materiais de ensino não especificados, como prioridade na tarefa de universalizar as bibliotecas escolares, uma vez que quatro de seus dez objetivos tratam deste item. Livros e outros materiais de leitura são, indiscutivelmente, essenciais na constituição de bibliotecas, principalmente quando selecionados por critérios bem estabelecidos e não ao sabor de doações, como prevê o inciso IX. Por isso, a formação e a gestão de coleções demandam reflexão, garantindo livros de distintos campos de conhecimento e variedade de gêneros textuais, diversidade de autorias,

sistemas de pensamento e experimentações estéticas, diferentes projetos editoriais e múltiplas materialidades.

A observação de critérios como esses e outros que promovam a experiência da leitura em complexidade e profundidade, guardadas as especificidades de cada faixa etária, está diretamente ligada a concepções de educação e ao desenvolvimento do trabalho educativo, os quais não se mencionam nos objetivos estabelecidos (as recomendações versam sobre número mínimo de exemplares, ampliação, guarda, preservação e funcionamento, mas não apresentam orientação de desenvolvimento do acervo, à luz de projetos pedagógicos, diretrizes curriculares e educação literária).

Além disso, o critério de equivalência entre número de estudantes matriculados e quantidade mínima de livros é arbitrário e pouco razoável. Considerado o parágrafo único do Art. 2º da Lei 12.244/2010, a cada matrícula deve corresponder, pelo menos, um livro, Ora, se o parâmetro mínimo na formação de acervos das bibliotecas escolares deve ser estabelecido em bases quantitativas e qualitativas que garantam aos estudantes e docentes acesso a uma coleção formada com critérios de diversidade e em consonância com o projeto pedagógico da escola, a razão de um livro por estudante é insuficiente para uma coleção minimamente diversa, principalmente em escolas de pequeno porte.

Segundo o Censo Escolar 2022, em estados como Acre, Amazonas e Roraima, quase a metade das escolas (46,7%, 42,4% e 41,8%, respectivamente) são de pequeno porte, com até 50 matrículas cada (Brasil, 2023, p. 50). Uma coleção de 50 títulos – o mínimo estabelecido pela recomendação legal – não permite que estudantes leiam gêneros textuais diversos e com constância. Uma conta simples deixa evidente a insuficiência: admitindo que estudantes no Ensino Fundamental, considerados 200 dias letivos, lessem um livro a cada quatro dias (o que já seria insuficiente em um projeto de educação cuja centralidade está na leitura e na escrita) e desconsiderando os diferentes estágios de desenvolvimento em que se encontram, já não haveria livros ao final do primeiro ano de funcionamento da biblioteca. Isso sem considerar a necessidade de formação docente, para a qual deveria haver acervo específico.

Os incisos II e V versam sobre a promoção da melhoria da atuação das bibliotecas escolares existentes, consideradas como centros de ação cultural e educacional, e sobre a qualificação dos profissionais para o bom funcionamento. Embora os temas sejam aparentemente distintos, são convergentes em seus propósitos: oferecer condições diferenciadas aos estudantes e aos docentes em sua formação. O que se coloca em questão é a compreensão de “bom funcionamento”. A ausência da perspectiva educacional e formativa como eixo estruturante do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, confirmada pela ausência de

referência a currículo, projeto pedagógico, professor e docente, sugere que a ênfase estaria nos processos biblioteconômicos – isto é, nos meios, e não nos fins. As recomendações encampam os meios de funcionamento operacional, mas não se dedicam aos usos da biblioteca e à formação profissional no âmbito do trabalho educativo, como se esse profissional fosse um prestador de serviços de ensino e da aprendizagem, e não um membro da escola, que participa da elaboração e execução do projeto pedagógico.

Isso se confirma na proposição da biblioteca escolar como “centro de ação cultural e educacional permanentes”, vista à luz do objetivo expresso no inciso IX. O inciso prevê “a formalização de parcerias com entidades culturais” para “a promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas” (grifo acrescido). Obviamente, atividades artístico-culturais externas são significativas na vivência com bens culturais, especialmente no que toca a expressões artísticas incomuns no espaço escolar. Porém, a leitura, seja a literária seja a de estudo ou a de informação, deve ser rotina da escola, acontecendo em atividades que têm o entendimento de que a leitura é central e, por isso, precisa ser constante na formação dos estudantes, e não uma ocasião incomum ou um exercício livre e descontraído.

Não se questiona a relevância de palestras, encontros com autores, saraus, oficinas e similares para multiplicar as experiências dos estudantes com a cultura e suas formas sociais de realização da leitura. No entanto, o apontamento de parcerias dessa natureza em uma lei que falha na ênfase da biblioteca como dispositivo de formação sugere a ideia da excepcionalidade como regra e de biblioteca como um aparelho adicional, de atividade extra no cotidiano escolar.

Com isso, reproduz-se a ideia vulgar de que a leitura valiosa é aquela livre e descomprometida e que acontece como algo festivo e excepcional, quando devia ser a centralidade do trabalho educativo. Reforça essa percepção o fato de que, na prática atual, em que as bibliotecas que existem nas escolas são fruto de ações particulares de professores ou gestores entusiasmados com a promoção da leitura (especialmente a literária), a leitura escolar é entediante e pouco criativa – porque obrigatória – e que a boa leitura seria a que se faz espontaneamente e de livre escolha.

O inciso VI junta coisas díspares – “integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino” –, revelando inconsistências nos objetivos estabelecidos para o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. No que concerne à primeira disposição, é evidente a necessidade de computadores conectados à internet na escola – essa tecnologia proporciona aos estudantes a reflexão sobre a produção, a circulação e a aquisição de conhecimentos, a verificação de fontes de informação, o uso responsável de ferramentas digitais, além da análise

de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que promovem ou desqualificam conteúdos e personalidades nas redes.

Já quanto à recomendação de manutenção de cadastro atualizado das bibliotecas escolares, vinculadas aos respectivos sistemas de ensino, fundamental na implementação de um sistema como o proposto, sublinhe-se que ela é de natureza estritamente administrativa e operacional, sem qualquer proximidade com a proposição pedagógica do uso da internet no trabalho educativo.

O inciso VIII propõe “[...] os profissionais vinculados às bibliotecas escolares como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas”. A recomendação para que os profissionais – bibliotecários, professores – sejam agentes culturais em favor da leitura produz o questionamento do escopo dessa atuação e dos tipos de atividades em que se engajam: que distinção haveria entre a ação cultural e a educativa implicada nesse item? Que especificidades teriam as iniciativas de ação cultural de promoção da leitura que as diferenciam das previstas como atribuições de bibliotecários e professores? Assim como está, apenas reproduz o discurso fetichista do livro como objeto de valor, desconsiderando seu conteúdo e suas apropriações pelos leitores.

A diretriz prevê ações em favor do livro e de uma política de leitura na escola como se fossem estranhas à educação escolar como um todo. É possível inferir o sentido pretendido neste objetivo, uma vez que os discursos sobre formação de leitores atribuem a essa tarefa um fim em si mesmo, e não à contribuição da leitura na formação integral dos sujeitos. Mas ressalvadas as armadilhas, que ao fim revelam concepções individuais e coletivas de distintos temas, o texto legal afirma o entendimento da biblioteca com objetivos separados, embora partilhados, da educação escolar em sua integralidade.

Por fim, o inciso X atribui ao Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares a definição de parâmetros mínimos para os espaços físicos das bibliotecas, destacando a acessibilidade. Relevante em razão de seu caráter político, o cuidado em recomendar orientações de acessibilidade constitui reiteração do que está positivado na Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Se a preocupação com as barreiras arquitetônicas está abarcada nesse objetivo, a compreensão e o enfrentamento aos obstáculos atitudinais, comunicacionais, informacionais e tecnológicos não figuram como diretrizes na Lei nº 14.837, revelando que a perspectiva inclusiva não extrapola as demandas mais visíveis, mesmo em um contexto educacional.

Enfim, a leitura atenta do texto legal que orienta a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares revela perspectiva enfaticamente tecnicista, sem vínculo com as questões

educacionais. A ausência da escola, ela mesma, nas recomendações para sua biblioteca fica evidente, desde as indicações meramente quantitativas da formação de acervos, até a reivindicação de uma ação cultural flagrantemente alheia ao trabalho educativo, sugerindo o entendimento de que bens artístico-culturais não seriam comuns à instituição.

Considerações finais

A obrigatoriedade de bibliotecas nas instituições de ensino representa, indubitavelmente, um passo importante na oferta de uma educação formativa e integral, apontando a relevância da leitura e do conhecimento produzido e guardado pela escrita como patrimônio a ser trabalhado na formação escolar de crianças, adolescentes e adultos. A criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares – SNBE reforça a importância da biblioteca da escola, apresentando diretrizes de estruturação de um sistema que abarque as instituições nas escolas de todo o Brasil, mobilizando-as em favor de objetivos comuns.

Dois problemas se apresentam, no entanto, como obstáculos à universalização de bibliotecas nas escolas, afetando objetivamente, embora de maneiras distintas, a implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.

O primeiro é a lacuna conceitual entre Educação e Biblioteconomia, revelada na frágil presença da escola e da educação como projeto nas leis 12.244/10 e 14.837/24. Os textos legais afirmam as especificidades técnicas das bibliotecas (composição dos acervos, definição dos espaços físicos, valorização das tecnologias e obrigatoriedade de bibliotecários graduados), sem considerar a educação escolar e seus objetivos em suas proposições. Na estrutura da escola, a biblioteca deve atuar em favor do trabalho educativo, orientando-se pela promoção da leitura, pela compreensão e valorização do conhecimento produzido e guardado pela escrita como instrumento e objeto de reflexão e pelo fortalecimento de seu projeto pedagógico. O desenvolvimento de coleções, a organização do espaço, a oferta de serviços, a realização de atividades e a formação de seus profissionais devem ser definidos em favor deste objetivo maior.

O segundo é a precariedade do financiamento da Educação, materializado em problemas conhecidos da sociedade brasileira: infraestrutura física precária, docentes com formação frágil e sobrecarga de trabalho, por duplas ou triplas jornadas, salários insuficientes. A tudo isso somam-se os discursos reacionários, que atacam a escola como instituição, reivindicando abordagens reprodutivistas, com resultados imediatos no mercado de trabalho, cada vez mais demandante de instrução acrítica, em atendimento às práticas ultraliberais.

A implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares só faz sentido como investimento intransigente na leitura e na escrita como pilares do trabalho educativo, na educação escolar como instrumento de desenvolvimento humano. Do contrário, será apenas mais uma iniciativa para acolher interesses corporativos e negociais de distintos segmentos, além de propagandear discursos eleitoreiros que encontram na Educação palanques rentáveis para carreiras políticas.

Referências

ABRÃO, Adriana Thomé Yázigi; IZUMINO, Eduardo. Desenvolvimento humano. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.837 de 8 de abril de 2024**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: Djane Antonucci Oliveira; Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (org.). **Estudos da linguagem e currículo** – diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, v. 1, p. 15-30.

CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Proposições**, Campinas, v. 34, e20230070, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675481>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FARIAS, Fabiola Ribeiro Farias; BRITTO, Luiz Percival Leme. . A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana De Ciência Da Informação**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 826–836, 2019. DOI: 10.26512/rici.v12.n3.2019.19155.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

HELLER, Agnes. A estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 17-42.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Fabiola Ribeiro Farias. Doutora em Ciência da Informação (UFMG). Pesquisadora do LELIT - Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola / UFOPA e professora no Instituto de Educação Continuada PUC Minas

Contribuição de autoria: elaboração conceitual, estruturação, pesquisa, escrita e revisão do texto.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3988914437906425>

Luiz Percival Leme Britto. Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor dos cursos de graduação de Pedagogia e Letras e nos programas de mestrado Profissionalizante em Letras - Profletras e de Pós-graduação em Educação (UFOPA). Lidera o LELIT - Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e Literatura na escola.

Contribuição de autoria: elaboração conceitual, estruturação, pesquisa, escrita e revisão do texto.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7025845426035988>

Como referenciar

FARIAS, Fabiola Ribeiro; BRITTO, Luiz Percival Leme. A biblioteca escolar na lei e para além da lei – uma análise. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e16021, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.16021