



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

EVERTON DA SILVA CAMILLO

**DIRETRIZES PARA FORMULAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DO
LIVRO, LEITURA E BIBLIOTECAS: FOCO NO ODS 4 DA AGENDA 2030**

MARÍLIA

2020

EVERTON DA SILVA CAMILLO

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas:
foco no ODS 4 da Agenda 2030

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília, como um dos requisitos para obter o título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Marília

2020

Camillo, Everton da Silva

C183 Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030 / Everton da Silva Camillo -- Marília, 2020.
161 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Orientador: Claudio Marcondes de Castro Filho.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

1. Diretrizes. 2. Políticas Públicas. 3. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. 4. Promoção do livro, leitura e bibliotecas. 5. Agenda 2030. I. Autor. II. Castro Filho, Claudio Marcondes de. III. Título.

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas:

foco no ODS 4 da Agenda 2030

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Local, _____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho (Orientador)
Universidade de São Paulo (USP) – Campus Ribeirão Preto

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (Membro titular)
Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP) – Campus Marília

Prof.^a Dr.^a Valéria Martin Valls (Membro titular)
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP)

Prof.^a Dr.^a Marcia Regina da Silva (Suplente)
Universidade de São Paulo (USP) – Campus Ribeirão Preto

Prof.^a Dr.^a Tamara de Souza Brandão Guaraldo (Suplente)
Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP) – Campus Bauru

Marília

2020

Àqueles que, frente ao M(u)ito que se tem visto, ainda creem no poder da educação e da cultura.

Agradecimentos

Ao meu orientador, o Professor Claudio, pela amizade e inspiração que gera. Seu conhecimento oportunizou o amadurecer dessa pesquisa, que tem como pano de fundo uma orientação acadêmica de aproximadamente seis anos, de muito coleguismo e respeito.

Fazer ciência em meio a um cenário de tantas incertezas foi desafiante até certo ponto. Contudo, a confiança e ombros cedidos pelo Professor Claudio durante a trajetória do mestrado me permitiram beber um pouco da sua fonte de experiências e seguir em frente, de cabeça erguida, mesmo diante das inúmeras adversidades.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Marília, em especial aos professores Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, Marta Lígia Pomim Valentim, Marcia Cristina de Carvalho Pazin Vitoriano e Rosângela Formentini Caldas, por, a cada conversa, contribuírem ricamente com o desenvolvimento de uma certa maturidade científica.

À professora Vália Martin Valls, pelo carinho, respeito, positividade e torcida de sempre, bem como por ter aceito o convite para participar da concretização deste ciclo tão importante.

À professora Dorothée Boccanfuso, da *École de Gestion* da *Université de Sherbrooke*, no Canadá, por ter aceito me supervisionar como aluno em estágio de pesquisa científica nessa instituição.

À minha família, por acolher minhas decisões, e mesmo com os 240 km que nos separava nessa rota Marília-Sertãozinho, ainda tive apoio e carinho incondicionais.

Aos amigos e colegas que fiz ao longo dos últimos 24 meses na UNESP, por possibilitarem que eu crescesse em meio a tantas parcerias rentáveis.

Ao Governo Federal do Canadá, por me conceder uma bolsa de estudos de quatro meses.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por que tantos oficiais públicos e líderes cívicos falham em reconhecer o valor das bibliotecas e o seu papel para nossa infraestrutura social? Talvez seja por conta de que o princípio fundador das bibliotecas - que todas as pessoas merecem liberdade, acesso livre à nossa cultura e herança [...] - está fora de sincronia com a lógica de mercado dominadora no nosso tempo.

Klinenberg, E. (Palaces for the people)

Resumo

Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai e Uruguai são países sul-americanos que têm políticas públicas de Estado que visam a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas na sociedade. Mas, embora essas políticas públicas defendam a promoção desses elementos, não se pode afirmar que as mesmas tenham sido formuladas com base em diretrizes, sendo que esse pressuposto toma forma em vista de não haver indícios de medidas adotadas para esse fim no conteúdo desses documentos. Por essa razão, este estudo objetivou estabelecer diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas, que sejam capazes de assegurar os princípios de educação de qualidade do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de qualidade) da Agenda 2030 em países sul-americanos. Metodologicamente, empreendeu-se um estudo exploratório e descritivo, de tipo documental e de natureza qualiquantitativa. Para analisar os dados, recorreu-se aos métodos de pesquisa Análise de Conteúdo e Discurso do Sujeito Coletivo. Como resultado, foi elaborado um conjunto de diretrizes com 9 objetivos e dez metas, que tem a função de guiar a formulação de políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas. Concluiu-se que em razão de estados, ou províncias, e/ou municípios estarem agindo para garantir a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas por meio da elaboração de políticas públicas para esse fim, espera-se que as diretrizes estabelecidas possam ser usadas para formular esse tipo de documento. Assim, as mesmas contribuirão para que a América do Sul atinja melhores indicadores de educação de qualidade sustentável para além do ano 2030, que é o *deadline* da Agenda 2030 da ONU.

Palavras-chave: Diretrizes. Políticas Públicas. Promoção do livro, leitura e bibliotecas. ODS 4. Agenda 2030.

Abstract

Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, and Uruguay are South American countries that have state policies that aim to promote books, reading and libraries in society. However, although these public policies advocate the promotion of these elements, it cannot be considered that they were formulated based on guidelines, and this assumption takes shape because of the absence of evidence in the content of these documents. Therefore, this study aimed to establish guidelines for formulating public policies for the promotion of books, reading and libraries capable of ensuring the principles of quality education, as seen in 2030 Agenda Sustainable Development Goal 4 (Quality Education). Methodologically, it was undertaken a study of exploratory, descriptive, documental, qualitative and quantitative approaches. In order to undertake data analysis, it was used the research methods Content Analysis and Collective Subject Discourse. As a result, a set of guidelines has been developed, which has nine objectives and ten goals, and which has the function of guiding the formulation of public policies for the promotion of books, reading and libraries. It was concluded that because states, or provinces, and/or municipalities are acting to ensure the promotion of books, reading, and libraries through the elaboration of public policies for this purpose, it is expected that the established guidelines can be used to formulate this type of document. In this sense, they will help South America achieve better indicators of sustainable quality education further the year 2030, which is the deadline of the UN's 2030 Agenda.

Keywords: Guidelines. Public Policies. Promotion of books, reading, and libraries. SDG 4. 2030 Agenda.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas de países da América do Sul.....	21
Quadro 2.	Pesquisas recuperadas sobre os ODS e políticas públicas.....	24
Quadro 3.	Percentagem de investimento do PIB em educação por países da América do Sul.....	47
Quadro 4.	Princípios para a validação interna do sistema e corpo documental.....	94
Quadro 5.	Sistema categorial: categorias e indicadores.....	95
Quadro 6.	Metas do ODS 4 da Agenda 2030.....	96
Quadro 7.	Políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas e suas codificações.....	97
Quadro 8.	Processo de sistematização do conteúdo relevante do material.....	98
Quadro 9.	Sujeitos para obter o discurso do sujeito coletivo.....	104
Quadro 10.	Sistematização discursiva I.....	105
Quadro 11.	Sistematização discursiva II.....	106
Quadro 12.	Sistematização discursiva III.....	107
Quadro 13.	Sistematização discursiva IV.....	109
Quadro 14.	Sistematização discursiva V.....	109
Quadro 15.	Discurso do sujeito coletivo.....	116
Quadro 16.	Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030.....	121
Quadro 17.	Resumo das diretrizes.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Argentina.....	35
Gráfico 2.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Bolívia.....	36
Gráfico 3.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Brasil.....	37
Gráfico 4.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Chile.....	38
Gráfico 5.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Colômbia.....	39
Gráfico 6.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Equador.....	40
Gráfico 7.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Guiana.....	41
Gráfico 8.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Paraguai.....	42
Gráfico 9.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Peru.....	43
Gráfico 10.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Suriname.....	44
Gráfico 11.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Uruguai.....	45
Gráfico 12.	Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Venezuela.....	46
Gráfico 13.	Densidade das categorias.....	111
Gráfico 14.	Densidade dos indicadores.....	114
Gráfico 15.	Visão geral da densidade dos indicadores.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Batalhas político-ideológicas na definição de problemas públicos.....	55
Figura 2.	Atores governamentais das políticas públicas.....	57
Figura 3.	Atores não-governamentais das políticas públicas.....	57
Figura 4.	Os 8 ODM da ONU.....	73
Figura 5.	Os 17 ODS da Agenda 2030.....	75
Figura 6.	Visão geral da densidade das categorias.....	113
Figura 7.	Expectativas quanto ao uso das diretrizes por países da América do Sul.....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRAPCI	Base de Dados em Ciência da Informação
CNCA	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes
CNLL	Consejo Nacional del Libro y la Lectura
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PLS	Projeto de lei do Senado
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PT	Partido dos Trabalhadores
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning
UN	United Nations
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Justificativa, problema e objetivo da pesquisa	21
1.2 Estrutura da pesquisa.....	24
2 DESIGUALDADE, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA DO SUL	26
2.1 O IDH dos países da América do Sul.....	29
2.2 Investimentos do PIB na educação em países sul-americanos	34
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CORRENTES, CONCEITOS, ATORES E PROBLEMAS PÚBLICOS	49
3.1 Correntes de pensamento e conceitos.....	49
3.2 Problemas públicos.....	53
3.3 Atores das políticas públicas	56
4 AGENDA 2030 E ODS 4 POR UM MUNDO SUSTENTÁVEL	70
4.1 Agenda 2030 e os 17 ODS	72
4.2 ODS 4 e aprendizagem ao longo da vida para desenvolver sociedades sustentáveis.....	84
5 METODOLOGIA.....	90
5.1 Métodos da pesquisa.....	91
5.1.1 Análise de Conteúdo	91
5.1.2 Discurso do Sujeito Coletivo.....	103
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	111
6.1 Análise temática	111
6.2 Discurso do sujeito coletivo	116
7 DIRETRIZES PARA FORMULAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DO LIVRO, LEITURA E BIBLIOTECAS: FOCO NO ODS 4 DA AGENDA 2030	119
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	148
Apêndice A – Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030 (livro).....	149

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, mais precisamente os do século XXI, muitas foram as iniciativas de governos da América do Sul para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas. São iniciativas que, em seus bastidores, carregam a preocupação com o reconhecimento da importância da leitura, dos livros e das bibliotecas para desenvolver sociedades justas, igualitárias, equânimes, inclusivas e democráticas nos países mais ao sul do continente americano, que muito vivenciam da desigualdade e assimetrias nos vários âmbitos.

As políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas como as da Argentina, Brasil e Chile datam do início do século.

A política pública argentina, chamada *Plan Lectura: Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura*¹, foi sancionada em 2006 como um apêndice da Lei Argentina 26.206/2006, que dispõe sobre a Lei Nacional de Educação da Argentina. Esse apêndice, que apresenta o programa educativo para o melhoramento da leitura no país, entende que a leitura deve estar centralizada em todos os níveis do sistema educativo argentino (ARGENTINA, 2006).

Além disso, o Capítulo II – Fins e Objetivos da Política Educativa Nacional –, inciso L e Título I da Lei 26.206/2006 prevê que a mesma deve “Fortalecer a centralidade da leitura e da escrita como condições básicas para a educação ao longo de toda a vida, a construção de uma cidadania responsável e a livre circulação do conhecimento.”² (ARGENTINA, 2006, não paginado, tradução nossa).

Inclusive o Artigo 91º dessa lei revela o compromisso desejado pelo Estado Argentino no que diz respeito ao uso do livro, promoção da leitura e das bibliotecas, nesse caso escolares, quando se lê:

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação, fortalecerá as bibliotecas escolares existentes e assegurará sua criação e adequado funcionamento naqueles estabelecimentos que careçam das mesmas. De

¹ Tradução literal: Plano de leitura: Programa Educativo Nacional para o Melhoramento da Leitura.

² “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.”.

mesmo modo, implementará planos e programas permanentes de promoção do livro e da leitura³ (ARGENTINA, 2006, não paginado, tradução nossa).

A política pública brasileira publicada em 2006 é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e perspectiva o desenvolvimento social e da cidadania, além das transformações necessárias para a sociedade brasileira (BRASIL, 2010; MANEVY, 2010).

É dizer que essa é uma “[...] Política de Estado [que] se traduz em amplos programas do governo, com coordenações interministeriais devidamente articuladas com estados, municípios, empresas e instituições do terceiro setor [...].” (BRASIL, 2010, p. 2, acréscimo nosso).

Manevy (2010) destaca que desde 2006 o PNLL é um projeto que une os Ministérios da Cultura e Educação, uma parceria interministerial que objetiva solidificar uma política que democratize o acesso ao livro e o prazer à leitura. E para isso, o PNLL tem diretrizes, alocadas em quatro eixos de ação: democratização do acesso; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização institucional da leitura e o incremento do seu valor simbólico; desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento nacional.

Em linhas gerais, essas diretrizes e eixos visam a formação de uma sociedade leitora por meio da inclusão social da população marginalizada. Assim, “O PNLL deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias.” (BRASIL, 2018a, não paginado). Esse é um propósito não muito distante do da política pública chilena, a *Política Nacional de la Lectura y el Libro*⁴, sancionada em 2007, ano seguinte ao da publicação da política pública brasileira.

A *Política Nacional de la Lectura y el Libro* é uma política pública que incorpora o conjunto de antecedentes jurídicos e administrativos que regem o setor do livro e da leitura no Chile, além de ter como marco a *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*⁵, também conhecida como *Convención por la Diversidad*

³ “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.”.

⁴ Tradução literal: Política Nacional da Leitura e do Livro.

⁵ Tradução literal: Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.

*Cultural*⁶, que evidencia a garantia de profissionais da comunidade artística, bem como outras pessoas envolvidas com a cultura, para criar, produzir, difundir e desfrutar de uma gama de bens, serviços e atividades culturais no país (CHILE, 2014).

Outro marco normativo da *Política Nacional de la Lectura y el Libro* é a Lei nº 19.227, que cria o *Consejo Nacional del Libro y la Lectura*⁷ (CNLL) e indica suas funções. Uma delas é a de “Assessorar ao Presidente do Conselho Nacional da Cultura e das Artes quando da formulação da Política Nacional da Leitura e do Livro.”⁸ (CHILE, 2014, p. 17, tradução nossa).

Por meio do *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*⁹ (CNCA), um órgão vinculado ao CNLL, foi possível estabelecer um redesenho da *Política Nacional de la Lectura y el Libro* e permitir que a mesma seja garantida nos anos de 2015 a 2020 (CHILE, 2014).

Em 2010, a Colômbia registrava o alcance da sua primeira política pública para a promoção do livro, leitura e bibliotecas, a chamada *Política de Lectura y Bibliotecas*¹⁰. Além dessa, outras duas novas políticas públicas para esse fim foram publicadas pelo governo em 2011. A primeira é a *Política Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”*¹¹, que visa aumentar o número de leitores, de leitura e sua qualidade no país, e a segunda é o *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*¹², voltado especificamente ao desenvolvimento da leitura a alunos matriculados nos níveis de educação pré-escolar, básica e média (COLOMBIA, 2012; 2018).

A *Política Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”* é uma importante política de Estado para a Colômbia, uma vez que à altura do ano de 2012 o país registrou altos índices de precariedade em hábito de leitura (COLOMBIA, 2012).

A precariedade das competências em leitura dos colombianos é refletida nos baixos níveis de consumo de literatura e utilização de espaços de informação, cultura e conhecimento

⁶ Tradução literal: Convenção para Diversidade Cultural.

⁷ Tradução literal: Conselho Nacional do Livro e Leitura.

⁸ “Asesorar al Presidente del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en la formulación de la Política Nacional de la Lectura y el Libro.”

⁹ Tradução literal: Conselho Nacional da Cultura e das Artes.

¹⁰ Tradução literal: Política de Leitura e Bibliotecas.

¹¹ Tradução literal: Política Nacional de Leitura e Escrita “Ler é o meu conto”.

¹² Tradução literal: Plano Nacional de Leitura e Escrita de Educação Inicial, Pré-escolar, Básica e Média.

quando comparações são feitas com o desempenho em leitura em países altamente desenvolvidos, ou até mesmo em países de desenvolvimento econômico similar ao colombiano.

Para além de uma experiência de leitura prejudicada na Colômbia, percebe-se haver também um escasso desenvolvimento das competências de comunicação (COLOMBIA, 2018). Desse modo,

Ainda que a Colômbia tenha feito esforços importantes nos últimos anos para melhorar os níveis de leitura de seus habitantes e para que a população escolarizada melhore suas competências de leitura e escrita, tais feitos não têm sido suficientes e a situação hoje é preocupante¹³ (COLOMBIA, 2012, p. 1, tradução nossa).

Na Colômbia, por muito tempo houve uma grande falta de interesse pela leitura, por livros e por bibliotecas, o que favoreceu a manutenção dos baixos níveis de compreensão da importância da leitura para a população, sobretudo para as pessoas em maior situação de vulnerabilidade.

Assim, a desvalorização da cultura escrita, dos seus suportes e ambientes onde a mesma circula lançam maiores dificuldades às pessoas em situação marginal e vulnerável. Os efeitos colaterais disso giram em torno da dificuldade das pessoas para expressarem seus pensamentos ou ideias para agirem efetivamente no cotidiano (COLOMBIA, 2012).

Após aproximadamente dois anos da publicação das últimas políticas públicas colombianas, foi a vez do Uruguai sancionar a sua *Política Nacional de Lectura*¹⁴. Essa é uma política pública subordinada à *Dirección de Educación do Ministerio de Educación y Cultura*¹⁵ e seu objetivo é promover, articular e divulgar ações em favor da leitura e da escrita como ferramentas de inclusão social e desenvolvimento no país (URUGUAY, 2018).

O documento uruguaio ainda destaca que,

Como política, [esta] deve ser pensada a longo prazo e ter caráter permanente, nascer de um debate de todos os atores que devem combinar esforços, experiências e recursos. Surge então a necessidade de pensar a leitura como uma questão que não seja neutra, mas esteja ligada a processos sociais que a tornam uma poderosa

¹³ “Aunque Colombia ha hecho esfuerzos importantes en los últimos años para mejorar los niveles de lectura de sus habitantes y para que la población escolarizada mejore sus competencias de lectura y escritura, estos no han sido suficientes y la situación hoy es preocupante.”

¹⁴ Tradução literal: Política Nacional de Leitura.

¹⁵ Direção de Educação do Ministério de Educação e Cultura.

ferramenta de democratização e participação social¹⁶ (URUGUAY, 2018, não paginado, tradução nossa, acréscimo nosso).

Já o Paraguai criou seu *Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjera haġua, en el Paraguay, leemos”*¹⁷ em 2014, cerca de quatro anos após a publicação do documento uruguaio.

O *Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjera haġua, en el Paraguay, leemos”* objetiva fomentar a leitura e a escrita como instrumentos efetivos do desenvolvimento cultural, econômico e da inclusão social no país, além de ter algumas linhas estratégicas, que são: fomentar a leitura como uma linha estratégica da política educativa de capacitação de docentes em todo o país; conformar uma equipe multidisciplinar e de nível central encarregada da execução e avaliação do Plano; socializar o Plano por meio dos atores educativos (dinamizadores, docentes, diretores, supervisores, bibliotecários, pais e famílias); formar e fortalecer da *Red Nacional de Dinamizadores de la Lectura*¹⁸; aliançar estratégias com a mídia e outras instituições que possam apoiar o desenvolvimento da capacidade de leitura no país; criar bibliotecas digitais e bibliotecas escolares em instituições educativas públicas; realizar jornadas e seminários nacionais para a promoção da leitura; promover a leitura em espaços não-tradicionais, como penitenciárias, hospitais, corredores comuns e outros lugares; promover a leitura pela mídia; investigar as práticas leitoras em sala de aula; habilitar espaços de leitura em lugares de alta concentração de pessoas, atenção ao público e espera para atendimento em serviços; fortalecer grupos ou clubes de leitura para a educação escolar básica; continuar o projeto bibliotecas escolares do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) (PARAGUAY, 2013).

No caso do Equador, o *Plan Nacional del Libro y la Lectura ‘José de la Cuadra’*¹⁹ foi publicado em 2017 e atualmente está sob a coordenação do *Ministerio de Cultura y Patrimonio*²⁰ (ECUADOR, 2017).

Essa é uma política pública que

[...] considera a leitura como uma prática individual e coletiva, através da qual as pessoas adquirem habilidades para interpretar a realidade em que se desenvolvem, além de criar sentidos e significados. Por essa razão, não apenas leem textos escritos,

¹⁶ “Como política, debe ser pensada a largo plazo y tener un carácter permanente, nacer de un debate de todos los actores que deben aunar esfuerzos, experiencias y recursos. Surge entonces la necesidad de pensar la lectura como un asunto que no es neutral, sino que está ligado a procesos sociales que la convierten en una poderosa herramienta para la democratización y participación social.”

¹⁷ Tradução livre: Plano Nacional de Leitura: “Ñandepotyjera haġua, no Paraguai nós lemos”.

¹⁸ Tradução literal: Rede Nacional de Dinamizadores da Leitura.

¹⁹ Tradução livre: Plano Nacional do Livro e Leitura ‘José de la Cuadra’.

²⁰ Tradução literal: Ministério de Cultura e Patrimônio.

mas também audiovisuais, situações, experiências, histórias, espaços, territórios, filmes, corpos (ECUADOR, p. 2017, não paginado).

Além disso, o *Plan Nacional del Libro y la Lectura 'José de la Cuadra'* conta com três âmbitos principais que norteiam suas ações em todo o Equador, a saber: estímulo ao leitor; fortalecimento bibliotecário; fomento ao setor editorial.

Em 2018, o Brasil e o Chile publicaram cada um mais uma política pública de promoção do livro, leitura e bibliotecas, a saber: a brasileira Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e chileno *Plan de Lectura "Leo Primero"*²¹.

A PNLE nasceu como um Projeto de Lei do Senado (PSL) – 2012/2016 –, da Senadora Fátima Bezerra, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Estado do Rio Grande do Norte. A parlamentar acredita que a leitura é a chave-mestra para a mobilidade e o desenvolvimento social pleno. Sua afirmação como justificativa ao projeto é:

Com leitura são formados cidadãos mais críticos, autônomos e mais bem qualificados; são construídas organizações e instituições — públicas ou privadas e do terceiro setor — mais eficientes, eficazes, inovadoras e responsáveis (BRASIL, 2018b, não paginado).

A PNLE – Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 – é instituída como uma estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a literatura, a escrita e as bibliotecas de acesso público no Brasil. Ela será implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conjuntamente com a sociedade civil e instituições privadas do país. Além disso, é a PNLE que assegura a formulação do PNLL nos primeiros seis meses de mandato do chefe do Poder Executivo, com vigência para o decênio seguinte (BRASIL, 2018a; MANEVY, 2010).

Já o *Plan de Lectura "Leo Primero"* é uma política pública especialmente direcionada à promoção dos livros, da leitura e das bibliotecas para crianças do ciclo básico no Chile.

Espera-se que por meio do *Plan de Lectura "Leo Primero"* as crianças possam evoluir no sistema educativo no que se refere às suas habilidades e competências em leitura, pois esse é um programa que tem como missão “[...] melhorar a qualidade da educação das nossas

²¹ Tradução literal: Plano de Leitura “Leio Primeiro”.

crianças, para criar mais igualdade de oportunidades e enfrentar de forma exitosa os desafios futuros.²²” (CHILE, 2019b, não paginado, tradução nossa).

A ordem cronológica da publicação das políticas públicas de promoção do livro, leitura e biblioteca na América do Sul vistas até então está resumida no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas de países da América do Sul.

Ano	Título do documento	País
2006	Plan Lectura: Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura	Argentina
2006	Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	Brasil
2007	Política Nacional de la Lectura y el Libro	Chile
2010	Política de Lectura y Bibliotecas	Colômbia
2011	Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”	Colômbia
2011	Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Preescolar, Básica y Media	Colômbia
2013	Plan Nacional de Lectura	Uruguai
2014	Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjerahua, en el Paraguay, leemos”	Paraguai
2017	Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra	Equador
2018	Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)	Brasil
2018	Plan de Lectura “Leo Primero”	Chile

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo que essas políticas públicas promulguem a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas percebeu-se de imediato a existência de um desalinhamento entre a nomenclatura das mesmas, embora objetivem promover o livro, a leitura e as bibliotecas.

Alguns documentos, em seus títulos, focam o livro e a leitura, embora os objetivos do documento também foquem as bibliotecas. Noutra ocasião, focam a leitura e a escrita, embora o objetivo da política pública abarque também os livros e as bibliotecas. Noutra, as bibliotecas, embora a leitura e os livros também estejam presentes nos objetivos do documento. E foi exatamente por isso que este estudo entende-se por ‘políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas’ as políticas de Estado, aquelas que objetivam cobrir a promoção desses elementos – os livros, a leitura e as bibliotecas – em estados, ou províncias, e municípios sul-americanos concomitantemente, culminando, assim, numa cobertura nacional.

1.1 Justificativa, problema e objetivo da pesquisa

A realização deste estudo conta com duas justificativas oportunas. A primeira tem relação com pesquisas sobre as bibliotecas escolares conduzidas pelo autor desta investigação

²² “[...] mejorar la calidad de la educación de nuestros niños, para crear más igualdad de oportunidades y enfrentar exitosamente los desafíos futuros.”.

ainda no âmbito do seu estudo como bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), na Universidade de São Paulo (USP), do início do ano de 2014 ao fim de 2017. Nesse contexto, ao dissertar sobre a possibilidade de haver uma rede de bibliotecas escolares na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, inúmeras indagações surgiram em decorrência do resultado da pesquisa de campo realizada à época. Notou-se, como resultado, que o sucateamento das unidades de informação visitadas era demasiado e evidenciava a ausência de políticas públicas efetivas para promover o livro, a leitura e as bibliotecas na cidade.

Devido ao resultado que revelou a ação desdenhosa do Poder Público Municipal da cidade de Ribeirão Preto quanto as bibliotecas escolares visitadas no ano de 2017, – e aqui é apresentada a segunda justificativa – o autor deste estudo interessou-se, então, por políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas. Desse modo, não apenas a política pública nacional brasileira – PNLL – chegou ao seu conhecimento, mas outras políticas públicas de países sul-americanos também rumaram às suas mãos e olhos naquele momento e se tornaram seu objeto de estudo nesta investigação de mestrado, conduzida no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Marília, vinculada à linha de pesquisa ‘Gestão, Mediação e Uso da Informação’.

Portanto, em face ao contato prévio com as políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas de países da América do Sul vistas anteriormente, percebeu-se que, embora essas defendam a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas nos seus âmbitos de sociedade, não há indícios de que tenham sido formuladas com base em diretrizes – quiçá diretrizes que almejem a garantia de educação de qualidade na sociedade.

Esse pressuposto toma forma em vista de não haver indícios no conteúdo dessas políticas públicas acerca do uso de diretrizes pelo Governo para estas serem formuladas e, quando das suas implementações, garantirem a efetividade das mesmas na sociedade, bem como o alcance de educação de qualidade.

Em vista dessas justificativas, e de saber que toda investigação se inicia por um problema de pesquisa, como entende Minayo (2012), o problema de pesquisa deste estudo traduz-se em: é possível estabelecer diretrizes para formular políticas públicas de promoção do

livro, leitura e bibliotecas, que sejam capazes de assegurar princípios de uma educação de qualidade sustentável em países da América do Sul?

Por essa razão, objetivou-se com esta pesquisa estabelecer diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas que sejam capazes de assegurar os princípios de educação de qualidade²³ do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de qualidade) da Agenda 2030 em países sul-americanos.

Para atingir esse objetivo algumas ações foram delineadas, a saber:

- a. Averiguar as convergências existentes entre os objetivos de políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e biblioteca sul-americanas e as dez metas que compõem o ODS 4 da Agenda 2030;
- b. Apresentar um discurso coletivo com base na seção de objetivos dos documentos estudados;
- c. Compor um quadro que elenque ações que possibilitem a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas em consonância com o ODS 4 da Agenda 2030.

É oportuno salientar que nos últimos cinco anos (2014-2019) não houve registro de pesquisas que objetivassem o que propõe este estudo – estabelecer diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas com foco no ODS 4 da Agenda 2030.

Para inferir isso, primeiro, recuperações foram feitas nas base de dados *Web of Science*, especificamente na categoria de Ciência da Informação e Biblioteconomia²⁴, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI) e na Scopus.

Para recuperar as pesquisas nessas bases de dados, optou-se pelo intervalo de tempo de cinco anos, pois esse é um período aceitável para se averiguar o avanço do estado da arte nas publicações científicas na área de Ciência Social Aplicada. Ao mesmo tempo, esse intervalo

²³ Obter educação de qualidade significa, para a Agenda 2030, assegurar a educação inclusiva e equitativa, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse é o sentido atribuído a esse termo pela Organização das Nações Unidas (ONU), e o mesmo permanecerá como tal ao longo deste estudo.

²⁴ Information Science/Library Science.

que vai de 2014 a 2019 coincide com o momento do lançamento da Agenda 2030 pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu em setembro de 2015.

Nas buscas empreendidas, recuperou-se 16 pesquisas nas bases de dados anteriormente mencionadas, sendo que, desse total, apenas dois – um artigo científico e uma dissertação – têm relação com o ODS 4 da Agenda 2030 e políticas públicas concomitantemente, como visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas recuperadas sobre os ODS e políticas públicas.

Qtd. de trabalhos recuperados na BDTD	Qtd. de trabalhos recuperados na <i>Web of Science</i>	Qtd. de trabalhos recuperados na BRAPCI	Qtd. de trabalhos recuperados na Scopus			
Estratégia de busca	Estratégia de busca	Estratégia de busca	Estratégia de busca			
Assunto: (política pública) AND Assunto: (ODS)	Topico: (public policy) AND Topico: (SDG)	Palavras-chave: (política pública) AND Palavras-chave: (ODS)	Keywords: (public policy) AND Keywords: (SDG)			
1	11	0	4	0	1	15

Fonte: dados da pesquisa.

Entretanto, embora dois trabalhos do total de 16 estejam relacionados com o ODS 4 e políticas públicas, nenhum evidencia a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas, o que possibilitou uma abertura de caminho para a condução de novos estudos nessa direção.

1.2 Estrutura da pesquisa

Sobre a estrutura desta pesquisa, a mesma divide-se em sete seções, a começar pela seção um (Introdução), que esteve a cabo de apresentar o contexto, a justificativa, o problema e o objetivo da pesquisa.

A seção dois (Desigualdade, desenvolvimento e educação na América do Sul) apresenta um breve contexto da desigualdade estruturada na América Latina. Também são apresentadas informações relacionadas ao Produto Interno Bruto (PIB) dos países sul-americanos nos últimos anos e o investimento do PIB na área da educação destes.

Já a seção três (Políticas públicas: correntes, conceitos, atores e problemas públicos) apresenta as diferentes correntes e definições do termo ‘política pública’. É uma seção que

também apresenta quais atores estão envolvidos no processo de formulação das políticas públicas e como podem se posicionar frente aos problemas públicos.

Na seção quatro (Agenda 2030 e ODS 4 por um mundo sustentável) é apresentado o contexto que demandou o surgimento do termo ‘sustentabilidade’ no mundo. Também são apresentados os 17 ODS da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como fica enfatizado o papel do ODS 4 nessa agenda.

A seção cinco (Metodologia) apresenta as características da pesquisa e os métodos utilizados, bem como suas sistematizações.

Já a seção seis (Resultados e discussões) apresenta os resultados desta investigação. A subseção 6.1 expõe os resultados da análise temática e a 6.2 revela o discurso do sujeito coletivo. As diretrizes propostas para este estudo podem ser vistas na subseção 6.2.1.

Finalmente, a seção sete (Considerações finais) conclui este estudo.

2 DESIGUALDADE, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA DO SUL

São inúmeros os estudos que focam o crescimento econômico e a desigualdade social como temas de pesquisa científica. Nas últimas décadas essa tem sido uma temática de amplo interesse de comunidades acadêmico-discursivas específicas em vários países dos tantos continentes, sendo uma dessas comunidades a de economistas.

Modelos teóricos elaborados na década de 1990, que tinham como base o crescimento econômico e a desigualdade social, indicaram que o fenômeno ‘desigualdade’ era por si pernicioso para o crescimento das economias emergentes no mundo, talvez a tese mais aceita. Entretanto, muitos estudos da época não revelavam o mesmo entendimento, isto é, alguns apresentavam antíteses amplamente discutíveis pela comunidade científica da época, como a hipótese de que o fator ‘desigualdade’ poderia ter um suposto efeito benéfico na sociedade, ao invés de acentuar as diferenças sociais.

Essa ambiguidade sobre o entendimento da desigualdade provocou na comunidade científica tantas inquietações que, à época, foi registrado um considerável aumento do número de pesquisas científicas que apresentavam justificativas em favor de uma visão ou de outra, e tal discussão permanece inacabada até o presente tempo (AMARANTE, 2014).

Estudos desse tipo revelam-se oportunos por inúmeros motivos. Dentre eles, há o de poder compreender a faixa de desenvolvimento econômico *versus* desigualdade social, sobretudo no espaço latino-americano.

A América Latina é, como descata Hoffman e Angel Centeno (2003), um perímetro do mundo que famosamente pode ser considerado o “[...] continente desequilibrado [...]”.²⁵ (p. 363, tradução nossa), e até os dias atuais, essa região tem se revelado como a de maiores taxas de desigualdade e estagnação social do mundo, junto da África Subsaariana.

Székely e Mendoza (2017) consideram que “É amplamente conhecido que a América latina está entre as regiões mais desiguais do mundo.”²⁶ (p. 204, tradução nossa), e na mesma direção, Castro, Rodríguez-Gómez e Gairín (2017) afirmam que “A América Latina é uma das

²⁵ “[...] Lopsided continente [...]”.

²⁶ “It is widely recognized that Latin America is amongst the most unequal regions in the world.”.

regiões do mundo com maior e mais persistente desigualdade [...] (ou seja, renda, gastos com consumo, influência política, saúde e educação, entre outros [...]).²⁷” (p. 230, tradução nossa).

Valendo-se de uma metáfora que expressa as fragilidades dessa região, Rosa e Silva (2017) relatam o seguinte: “[...] a América Latina é a “região das veias abertas”, tendo em vista que desde o “descobrimento” até a atualidade, tudo nela se transformou em capital europeu (mais tarde, norte americano).” (p. 321).

Sabe-se que em 1803, como relatam Lopez-Calva, Lustig e Ortiz-Juarez (2015), o explorador Alexandre von Humboldt, vindo da Europa para a América, nomeou de Nova Espanha o lugar onde desembarcou – o continente latino-americano, mais especificamente a região do México. Von Humboldt nomeou esse lugar de “a terra das desigualdades”.

O explorador europeu ainda teria referido numa carta a clareza da diferença na distribuição de bens à população latina à época, bem como as diferenças na arquitetura dos edifícios públicos, diferente da dos privados, dos seus móveis, dos equipamentos etc. O luxo estava, inclusive, nas vestimentas das mulheres, que as ostentavam em magnificência nas ruas.

Havia diferença também no tom da sociedade e em muitos outros detalhes de caráter urbano e pessoal, que acentuavam o contraste com uma população que já se estruturava marginalizada. Desse modo, a história não nega a desigualdade como uma dimensão das regiões centro e sul do continente americano, que, notadamente, tem transcendido os muitos séculos e décadas (LOPEZ-CALVA; LUSTIG; ORTIZ-JUAREZ, 2015).

Trueba e Remuzgo (2017) afirmam que com uma breve análise da história da América Latina – “[...] a partir da lógica da colonização, exploração e exclusão dos segmentos étnicos, religiosos e comunitários.” (WOLKMER, 2006, p. 82) – é possível admitir que as causas do fenômeno ‘desigualdade’, mais que outras razões, têm fundamentos majoritariamente históricos, pertencentes ao período da colonização europeia. Foi um período em que a região latino-americana vivenciou um esquema de dominação interna e submissão externa.

Uma história de contradições e desigualdades sociais, marcada pelo autoritarismo e violência de minorias, e pela marginalidade e resistência das maiorias “ausentes da história”, como os movimentos indígenas, negros, camponeses e populares (WOLKMER, 2006, p. 82).

²⁷ “Latin America is one of the regions of the world with the greatest and most persistent inequality [...] (i.e., incomes, consumptions expenditures, political influence, health and education, among others [...]).”.

Como esperado, essa desigualdade está longe de ser considerada um fenômeno simples, alheio, desconexo ou ainda desarticulado com outras causas, dado que, contrariamente, ela é, em si, uma complexidade de amarrações fenomênicas, quer dizer, fenômenos que não são reduzíveis a causas isoladas.

Na verdade, a desigualdade na distribuição de recursos e renda desembocaram na América Latina como parte de uma herança colonial. Essas desigualdades impactaram no crescimento econômico de longo prazo dos povos latino-americanos, determinando, sem precedentes, as marcas históricas do assentamento de um período colonial, com ressonâncias até a atualidade (BLANCO, 2010; TRUBA; REMUZGO, 2017).

Por meio do Coeficiente de Gini – “[...] uma forma gráfica de mostrar a distribuição de uma variável em uma população e compará-la com a distribuição uniforme ou de igualdade.”²⁸ (ÁLVAREZ PEREZ; ALEGRET RODRÍGUEZ; LUIS GONZÁLEZ; LEYVA LEÓN; RODRÍGUEZ SALVÁ; BONET GORBEA; VOS; VAN DER STUYFT, 2011, p. 206, tradução nossa) – e de estudos anteriores, entende-se que a desigualdade na América Latina manteve um nível moderado entre a era da pré-conquista, em 1491, quando a taxa era de 0.225, e o fim do século seguinte, em 1600, quando o valor da taxa era de 0.362 (LOPEZ-CALVA; LUSTIG; ORTIZ-JUAREZ, 2015).

Em 2011, contudo, houve uma queda da taxa de desigualdade nessa região, quando comparada com a de 1996. Nesse ano, a taxa era de 0.58 e em 2011, 0.52.

Desse modo, as últimas décadas demonstraram uma discreta melhora na taxa de desigualdade, no que tange a desigualdade latino-americana, e os registros indicam, inclusive, que a taxa de desigualdade diminuiu em alguns dos 17 países da região.

Em 2010, dos 17 países latino-americanos que dispunham de dados para estabelecer comparações, 13 experimentaram declínio da desigualdade, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, El Salvador, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Mas no caso de Guatemala, Honduras, Nicarágua e Uruguai a taxa de desigualdade aumentou (LOPEZ-CALVA; LUSTIG; ORTIZ-JUAREZ, 2015; LUSTIG; LOPEZ-CALVA; ORTIZ-JUAREZ, 2013).

²⁸ “[...] una forma gráfica de mostrar la distribución de una variable en una población y compararla con la distribución uniforme o de igualdad.”

Embora tenha havido uma discreta melhora entre os anos 1996 e 2011, desde 2010 tem sido percebido uma redução da queda da taxa de desigualdade na América Latina. São estagnações aparentemente robustas e relacionadas à crise financeira mundial de 2008. Seus efeitos são mais evidentes nos países da América Central, onde a taxa de desigualdade não diminuiu, mas voltou a crescer.

Sobre isso, pesquisas revelam que a existência de fraquezas no mercado de trabalho da América Central, com destaque para o México, tem intrínsecas relações com a desigualdade em postos de trabalho nos países centro-americanos (LOPEZ-CALVA; LUSTIG; ORTIZ-JUAREZ, 2015).

Em suma, a desigualdade na América Latina é um fenômeno para ser erradicado, e pela América do Sul ocupar uma vasta extensão do território latino-americano, pois dele é parte, tais medidas de erradicação, se realizadas, tão igualmente ressoarão nos países da região sul do continente.

A subseção a seguir encarregou-se de apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países da América do Sul.

2.1 O IDH dos países da América do Sul

A América do Sul está dividida em dois blocos econômicos:

- a) Comunidade Andina: formada em maio de 1969, com a assinatura do “Acordo de Cartagena” e atualmente composta pelos seguintes países: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela e b) Mercado Comum do Sul – Mercosul: constituído por meio do “Tratado de Assunção”, em 1991, é formado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (COSTA; COSTA; LOPES, 2006, p. 8).

É válido lembrar a existência do Chile no quadro de países sul-americanos, e embora este não integre o Acordo de Cartagena, participa parcialmente do bloco econômico sul-americano MERCOSUL. Os Estados Partes desse bloco são aqueles assinantes do Tratado de Assunção, os fundadores. Mas ainda inserem-se nesse segmento a Bolívia e a Venezuela, tornadas países-membros recentemente (BRASIL, 2019c; CAMILLO; SILVA; MELLO; SANTOS, 2018; COSTA; COSTA; LOPES, 2006).

Embora o Chile não participe dos Estados Partes do MERCOSUL, ele é considerado um Estado Associado, que significa que o seu representante de Estado participa das reuniões do bloco econômico a fim de auxiliar no aprofundamento do processo de integração latino-

americano, mas a sua opinião não é determinante quando das reuniões em que participa (BRASIL, 2019c).

Uma breve contextualização dos países da América do Sul, mais pontualmente no que diz respeito aos seus IDH, confere suporte a uma melhor compreensão acerca das desigualdades presentes no hemisfério sul do continente americano.

A começar pela Argentina, este país é uma das maiores economias da América Latina. É o país com o maior IDH na região. No ano de 2015, o País ocupou o 40º posto em nível mundial em desenvolvimento humano, com um IDH de 0,836. Já em 2018 esse valor foi 0,825 e a sua posição na escala global declinou para a 47ª.

Além disso, junto com o Brasil, a Argentina é o único país da América do Sul a integrar o G20, grupo que reúne as economias mais potentes do mundo (CARVAJAL, 2017; PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017)

Ao norte da Argentina há o Estado Plurinacional da Bolívia, que tem uma economia baseada na extração e na exportação de recursos naturais. A Bolívia também é um país sul-americano com desenvolvimento humano considerado mediano, segundo Carvajal (2017).

Em 2015, o IDH da Bolívia foi 0,662, e sua posição na escala global, 119ª (PROGRAMA..., 2015). No entanto, de acordo com os dados de 2018, o IDH boliviano nesse ano foi de 0,693, o que demonstra um aumento quando comparado ao de 2015. Assim, a Bolívia deixa a 119ª posição na escala mundial para ocupar a 116ª em 2018.

Dentre os países da América do Sul nessa avaliação, a Bolívia foi o que melhor apresentou variação positiva de pontos ao longo dos últimos três anos, pois avançou 0,031 pontos (UNITED..., 2017).

Já o Brasil é uma das principais economias do mundo. Em 2015, o país esteve na 75ª posição na escala mundial em desenvolvimento humano, e ainda referente a esse ano, teve IDH de 0,755 (PROGRAMA..., 2015).

Em 2018, o seu IDH foi 0,759, que representa um aumento em relação ao de 2015, mas o seu posicionamento global caiu. Assim, ao longo de três anos, o Brasil passou da 75ª posição para a 79ª em nível mundial.

Ressalta-se que o Brasil também é parte do BRICS²⁹, que é um grupo constituído por economias emergentes no mundo (Rússia, Índia, China e África do Sul), com grande população e potencial de desenvolvimento econômico (CARVAJAL, 2017).

No que diz respeito ao Chile, Carvajal (2017) acredita que o país tem experimentado desde 1990 um rápido e sólido crescimento econômico, consolidando-se como uma economia proeminente, de maior crescimento na região da América Latina e Caribe, e, para o autor, “Este crescimento teve um impacto positivo na redução da pobreza.” (CARVAJAL, p. 61).

O IDH do Chile em 2015 era 0,832, que o posicionou na 42ª posição, ficando atrás da Argentina. Mas em 2018, embora o país tenha alcançado níveis superiores de IDH, – 0,843 –, seu lugar ocupado na escala mundial declinou para a 44ª posição, embora continue sendo o país da América do Sul mais bem classificado na última análise divulgada.

Quanto a Colômbia, nos últimos anos a economia do país apresentou um sólido crescimento, com uma média anual de 4,3% entre 2000 e 2012. Desse modo, o país conseguiu reduzir os níveis de pobreza e desigualdade com o aumento da renda nacional *per capita* (CARVAJAL, 2017).

O IDH colombiano em 2015 era 0,720 e o seu lugar ocupado no *ranking* global de desenvolvimento humano era a 97ª posição. Mas em 2018 o IDH do país variou 0,02 positivamente, isto é, subiu para 0,740, assim, seu posicionamento na escala global também foi alterado.

Em vista disso, limitado a uma visão sul-americana, a Colômbia é um dos países que mais avançou, pois subiu sete posições em três anos, indo da 97ª para a 90ª posição (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

No caso do Equador, que é um dos menores países da América do Sul, seu IDH era 0,732, que o posicionou no 88º lugar no *ranking* mundial em 2015. Em 2018, melhorias foram registradas.

²⁹ O termo refere-se ao Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

Nesse ano, o IDH foi de 0,752 e a sua posição no *ranking*, a 86^a (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017). Em vista disso, junto com a Colômbia, o Equador teve um aumento de 0,02 pontos no IDH no intervalo de três anos, o que pode ser considerado um destaque.

No caso da Guiana, embora esta não seja um país ibero-americano, não deixa de pertencer à América do Sul. A capital do país é Georgetown e o idioma oficial é o inglês. A Guiana é o único país de língua inglesa na América do Sul.

O censo da Comisión... (2019) informa que a população desse país gira em torno dos 782 mil habitantes, e, dentre os demais países sul-americanos, esse é o segundo em menor número de habitantes, depois do Suriname.

Em 2015, a Guiana esteve na 112^a posição no *ranking* mundial de IDH. Nesse ano, o valor desse índice era 0,636. No entanto, três anos após, em 2018, o país avançou com esse valor. O valor do IDH saltou para 0,654, isto é, um aumento de 0,018 pontos.

Embora o país tenha registrado melhorias, isso não foi insuficiente para elevar a posição da Guiana na escala global, e por fim o país ficou no 125^o lugar na escala mundial de IDH (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

Sobre o Paraguai, este é um país localizado no centro da América do Sul. A capital do país, Assunção, abriga um terço de toda a população, e em 2018 a população paraguaia foi de pouco mais de 6,8 milhões de pessoas (CARVAJAL, 2017; COMISIÓN..., 2019).

O IDH do Paraguai em 2015 era considerado de médio desenvolvimento humano. Nesse ano, o índice foi de 0,679, que o posicionou no 112^o lugar na classificação mundial. Contudo, o valor de 2018 saltou para 0,702 e o país ocupou a 110^a colocação, que representou um avanço na escala planetária. Saltou de médio para alto desenvolvimento humano num intervalo de três anos, levando seu IDH a variar positivamente 0,023 pontos (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

Já o Peru, junto com o Brasil e Equador, também é um dos 17 países mais diversos do mundo. O seu território faz fronteira com inúmeros países, como o Brasil, a Bolívia, o Chile, a Colômbia e o Equador. A área territorial total do Peru é de mais de 1,2 milhões km², e de acordo com a Comisión... (2019), pouco mais de 33,5 milhões de cidadãos ocuparam esse espaço em 2018 (CARVAJAL, 2017).

A nação peruana é considerada de alto desenvolvimento humano na escala mundial. Sabe-se que em 2015 o valor do seu IDH era 0,734, atribuição que o pusera na 84ª colocação dentre os demais. Em 2018, embora o índice peruano tenha apresentado melhoria, – 0,750 –, o país declinou na escala global, caindo para a 89ª posição (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

O Suriname é o único país na América do Sul que tem o holandês como língua oficial. É a língua oficial do governo, dos negócios, da mídia e da educação. A capital do país é Paramaribo. Sobre seu número de habitantes, é o de menor número dentre os países sul-americanos. Pouco mais de 568 mil pessoas vivem no Suriname e a maioria delas habita na costa norte do país (COMISIÓN..., 2019).

Em 2015, o IDH do Suriname era 0,714 e a sua posição no *ranking* era a 103ª. Por outro lado, o IDH de 2018 do país foi 0,720 e a sua posição na classificação mundial subiu três posições, chegando a 100ª (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

Relativo ao Uruguai, este é um país com muitos recursos naturais, um fator importante para o seu desenvolvimento econômico. Sua população é pequena, havendo, aproximadamente, 3,5 milhões de pessoas no país (CARVAJAL, 2017; COMISIÓN..., 2019).

Em 2015, o IDH do Uruguai foi de 0,793, colocando o país na 52ª colocação em nível mundial.

Ainda nesse ano, o IDH do país foi considerado alto, mas em 2018, embora tenha havido um declínio no *ranking*, referente a 55ª posição no mundo, o IDH uruguaio subiu para 0,804, e por isso o país passou a integrar o segmento de desenvolvimento humano muito alto dentre os países sul-americanos (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

Sobre a Venezuela, seu IDH em 2015 foi considerado alto, tendo marcado 0,762 pontos. O de 2018, no entanto, foi 0,761, tendo havido, em três anos, uma variação pouco considerável de 0,001 ponto, embora o país ainda permaneça na segmentação de alto índice de desenvolvimento.

Por outro lado, de 2015 para 2018 o país subiu sete posições na escala mundial, e nesse último ano ocupou o 71º lugar (PROGRAMA..., 2015; UNITED..., 2017).

Em vista dessas informações, são percebidas oscilações pouco e muito significantes nos IDH dos países sul-americanos no intervalo dos últimos três anos. Em alguns casos, como o da Bolívia, é notória a melhora ao longo desse período. Contudo o Brasil, que é uma potência econômica na América do Sul, pouco evoluiu nesse mesmo intervalo de tempo.

Em suma, o Brasil foi o país que menos avançou, evidenciando um estágio de estagnação de evoluções social e econômica entre os anos de 2015 a 2018, e a Argentina, que antes liderava o melhor IDH sul-americano, recuou. O Chile, ascendeu.

Em 2018, o Chile foi o país com o melhor IDH do hemisfério sul do continente americano. Já o pior IDH da América do Sul, relativo a esse ano da avaliação, é o da Guiana.

A Comissão... (2019) entende que “As economias da América do Sul decresceram em média 0,7% no primeiro trimestre do 2019, contrastando com o crescimento de 1,5% no primeiro trimestre de 2018.” (p. 9). Ainda, “[...] prevê-se uma redução dos gastos correntes primários, de 17,8% do PIB em 2018 para 17,4% do PIB em 2019.” (COMISSÃO..., 2019, p. 10).

No Brasil, em 2019, foi registrado um aumento da inflação. Houve um aceleramento de 0,19% em julho de 2019, após ficar em 0,01% em junho do mesmo ano (FERREIRA, 2019).

Também fica observado que o mal desempenho econômico dos países da América do Sul tem incidências em larga escala e atingem a América Latina como um todo, não importando as cooperações bilaterais existentes entre as nações. Os impactos são reais e ressoam em dimensões geográficas abrangentes.

“Em 2018 a inflação média da região [América Latina] teve um aumento de 1,3 ponto percentual em relação ao nível de 2017 (5,7%). Este aumento reflete principalmente a elevação de preços observada nas economias da América do Sul [...]” (COMISSÃO..., 2019, p. 10, acréscimo nosso).

Em seguida, o Produto Interno Bruto (PIB) de cada país da América do Sul é apresentado, e além disso são apresentados os percentuais de utilização do PIB, por país, para investir em educação.

2.2 Investimentos do PIB na educação em países sul-americanos

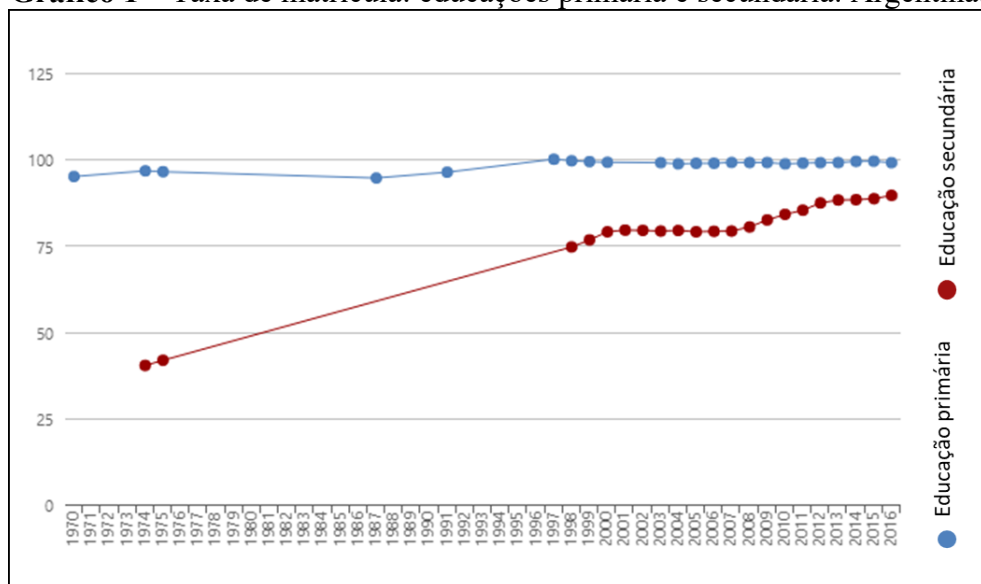
A Comissão... (2014) entende que “A educação é um dos direitos fundamentais de toda a pessoa.” (p. 5), e por isso ela “[...] é um elemento decisivo do desenvolvimento democrático, de uma cidadania sólida e, em sentidos mais amplos, da realização pessoal de cada indivíduo.” (p. 5).

De acordo com os dados da Comisión... (2019), em 2016 a Argentina investiu 5,6% do seu PIB em educação. Nesse ano, o valor do PIB foi de mais de 557 bilhões de dólares (THE WORLD..., 2019b).

Também nesse ano, de acordo com o The World... (2019a), 28.723 crianças argentinas estiveram fora da educação primária do país, somadas a 188.568 jovens em idade escolar que também estiveram fora da educação secundária.

A seguir, o Gráfico 1 apresenta a taxa de matrícula nas educações primária e secundária na Argentina ao longo das últimas décadas.

Gráfico 1 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Argentina.



Fonte: Comisión... (2019).

Sobretudo entre 2003 e 2016, a taxa de matrícula de crianças na educação primária em escolas argentinas mostrou-se relativamente estável. Já a educação secundária no país, embora ascendente, apresenta desde 1998 momentos de ascensão e estagnação, de acordo com os dados do Gráfico 1.

Há avanços entre 1998 e 2001, e depois são percebidas estagnações entre 2001 e 2007. Só a partir de 2008 o crescimento de matrículas no ensino secundário voltou a subir.

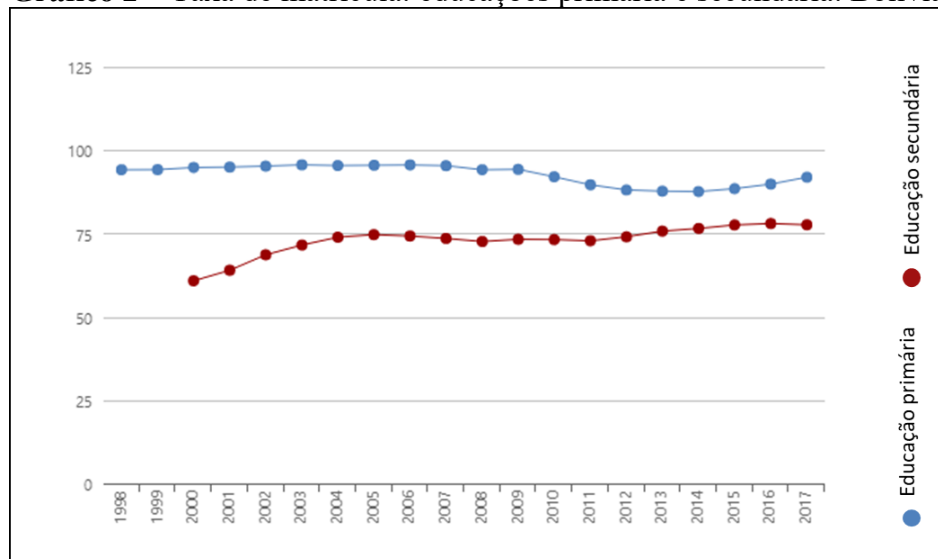
Já a Bolívia investiu 7,3% do seu PIB em educação em 2014 (COMISIÓN..., 2019). Nesse ano, o PIB do país foi de aproximadamente 33 bilhões de dólares (THE WORLD..., 2019b).

Também em 2014, segundo The World... (2019a), estiveram fora da escola 148.574 crianças bolivianas em idade escolar, número relacionado a educação primária, bem como 157.384 jovens em idade escolar estiveram fora do ensino secundário no mesmo ano.

Em 2017, mais recentemente, estiveram fora da escola em idade escolar 104.077 crianças e 156.633 jovens bolivianos (THE WORLD..., 2019a).

A taxa de matrícula nas educações primária e secundária na Bolívia ao longo das últimas décadas são vistas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Bolívia.



Fonte: Comisión... (2019).

A taxa de matrícula na educação primária bolivariana apresentou oscilações entre 1994 e 2009. A partir de 2009, foram registradas quedas na taxa de matrícula para as crianças de ambos os sexos, e só a partir de 2015 a taxa de matrícula voltou a subir, até 2017.

No caso da educação secundária, há uma considerável ascensão da taxa de matrícula entre os anos 2000 e 2005, mas de 2005 a 2011 são registradas oscilações da taxa de matrícula. Só a partir de 2012 os números voltam a subir, com um discreto declínio em 2017.

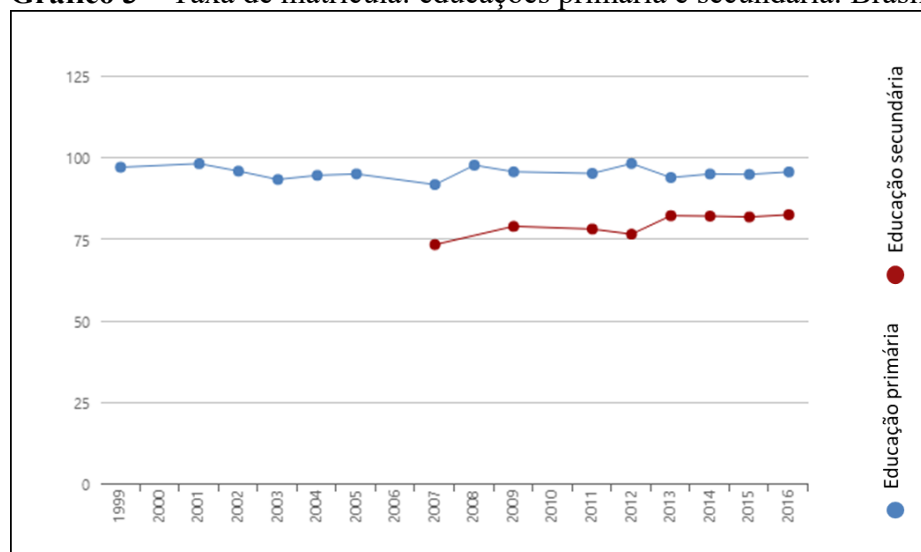
No caso do Brasil, seu PIB em 2015 foi de pouco mais de 1,8 trilhão de dólares, e nesse mesmo ano os investimentos em educação corresponderam a 6,2% do PIB (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019b).

Só em 2015, 454.937 crianças brasileiras em idade escolar estiveram fora da educação primária, ao passo que mais de 1,7 milhão de jovens em idade escolar estiveram fora do ensino secundário no mesmo ano (THE WORLD..., 2019a).

Dados mais recentes sobre isso datam de 2016 e revelam que, nesse ano, mais 395.798 crianças e mais de 1,8 milhão de jovens em idade escolar não frequentaram a escola (THE WORLD..., 2019a).

A taxa de matrícula nas educações primária e secundária no Brasil nos últimos anos é vista no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Brasil.



Fonte: Comisi3n... (2019).

A taxa de matrícula de crianças brasileiras na educa33o primária apresenta v3rios desequilíbrios de 1999 até 2016. O ponto de maior queda é o ano de 2007, com 91,6% de crianças matriculadas, e o de maior pico é 2012, que indica que 98,1% das crianças estiveram matriculadas.

J3 a educa33o secundária avançou com a taxa de matrícula de 2007 a 2009. Mas a partir de 2009 declinou. O ponto de maior declínio é o ano de 2012, e a partir daí, j3 em 2013, os avanços aumentam.

De 2013 até 2016 as oscilações no Brasil são menos intensas, isso no que diz respeito, ao menos, às taxas de matrícula na educação secundária.

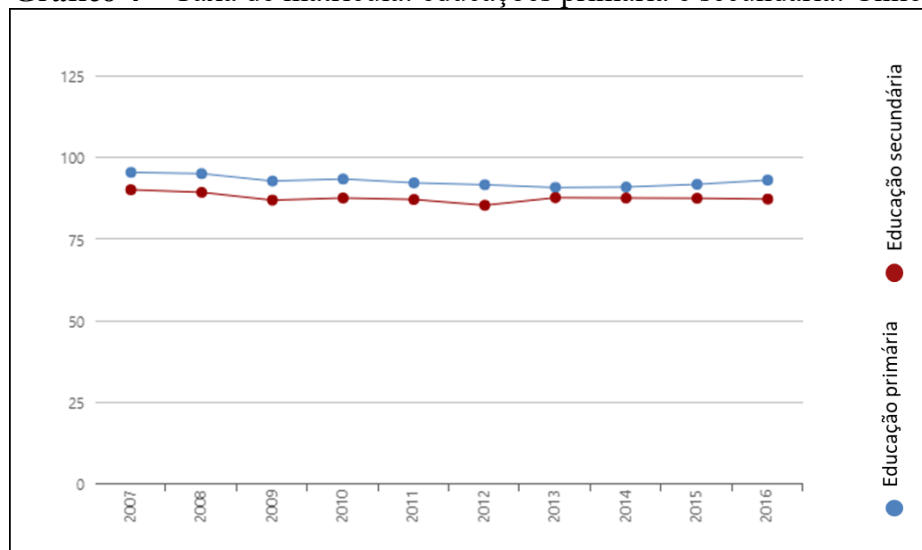
O PIB do Chile relativo ao ano de 2016 foi de pouco mais de 250 bilhões de dólares, e nesse mesmo ano o país investiu 5,4% do seu PIB em educação (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019b).

Para o Chile, 2016 foi o ano em que houve 105.592 crianças em idade escolar fora da educação primária e mais 69.338 jovens também em idade escolar fora da educação secundária.

Mais recentemente, em 2017, foram 77.413 crianças e 70.286 jovens em idade escolar fora da escola no país (THE WORLD..., 2019a).

O Gráfico 4 mostra as taxas de matrícula nas educações primária e secundária nas últimas décadas no Chile.

Gráfico 4 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Chile.



Fonte: Comisión... (2019).

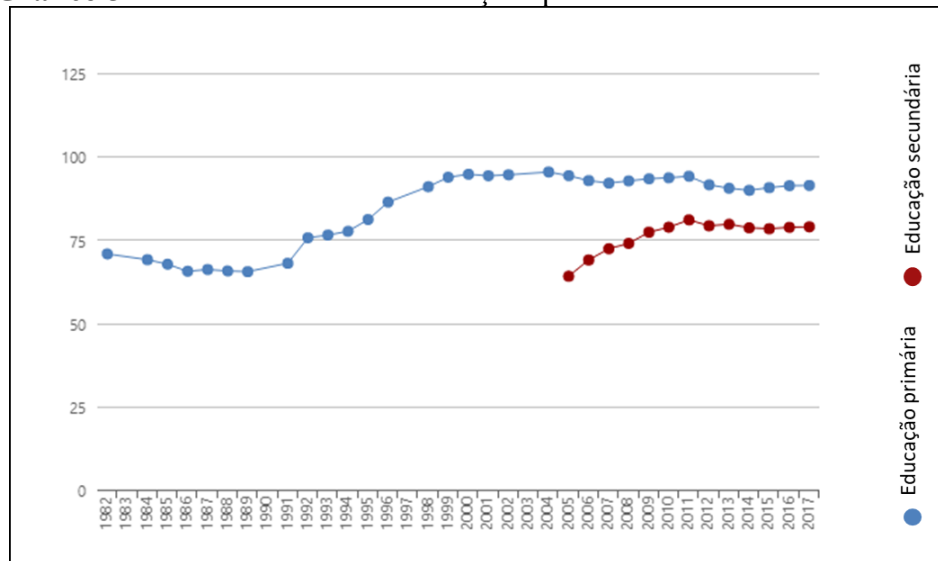
Ambas as linhas do gráfico representam uma relativa estabilidade nas taxas de matrícula nas educações primária e secundária no país ao longo dos últimos anos. Talvez o ponto a ser evidenciado no gráfico seja o de declínio de matrículas na educação secundária, especificamente em 2012. Posteriormente a esse ano, até 2016, as taxas seguiram sem mudanças alarmantes.

No caso da Colômbia, esta é um país que em 2017 teve um PIB de mais de 311 bilhões de dólares; 4,4% desse valor foi usado como investimento em educação.

Nesse ano, 243.808 crianças colombianas em idade escolar estiveram fora da escola, bem como 258.735 jovens também em idade escolar não frequentaram a educação secundária. Em ano recente, 2017, estiveram fora da escola, em idade escolar, 243.808 crianças e outros 258.735 jovens (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019a; 2019b).

A seguir, o Gráfico 5 mostra as taxas de matrícula nas educações primária e secundária nas últimas décadas na Colômbia.

Gráfico 5 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Colômbia.



Fonte: Comisión... (2019).

Compreende-se que houve uma queda da taxa de matrícula efetivada nas escolas colombianas na educação primária entre 1982 e 1989, mas de 1990 a 2000 muitas foram as matrículas efetivadas nessa etapa da educação formal. Uma curva ascendente evidencia esse momento.

De 2001 a 2017, contudo, houve muitas oscilações, que revelam discretas, contudo momentos de baixa da taxa de matrícula na educação primária no país.

Sobre a educação secundária na Colômbia, altas taxas de matrícula foram registradas entre os anos 2005 e 2011. O pico dessa ascensão foi o ano de 2011, que correspondia a 80,9% dos alunos em idade escolar na educação secundária, matriculados. A partir de 2012, há uma menor oscilação dos números.

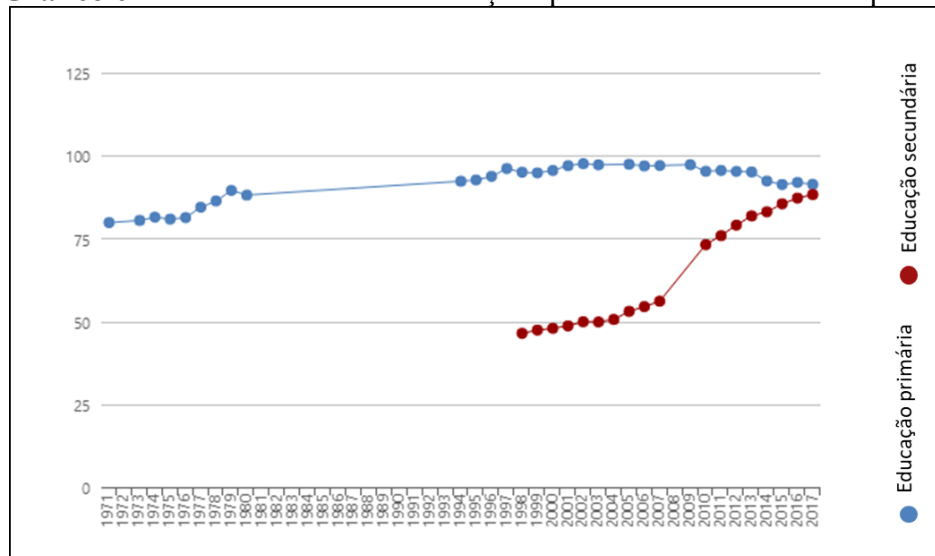
Sobre o Equador, em 2015 este teve PIB de pouco mais de 99 bilhões de dólares, e desse valor foram investidos 5% na área educacional do país. Nesse ano, também houve alta do

número de jovens em idade escolar fora da escola, 174.050 estudantes. Já o número de crianças em idade escolar fora da escola foi de 33.556.

Em 2016, contudo, ano com dados mais recentes, estiveram fora da escola em idade escolar 39.278 crianças e 142.664 jovens. Isso representa um aumento do número de crianças em idade escolar fora da escola e queda do número de jovens na mesma condição, quando os dados mais recentes são comparados com os de 2015 (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019a; 2019b).

O Gráfico 6 mostra as taxas de matrícula nas educações primária e secundária no país nas últimas décadas.

Gráfico 6 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Equador.



Fonte: Comisión... (2019).

De 1971 a 1979 percebe-se um crescimento do valor da taxa de matrícula de crianças na educação primária. Já em 1980 há uma pequena diminuição desse valor, e não há registros sobre isso até 1994.

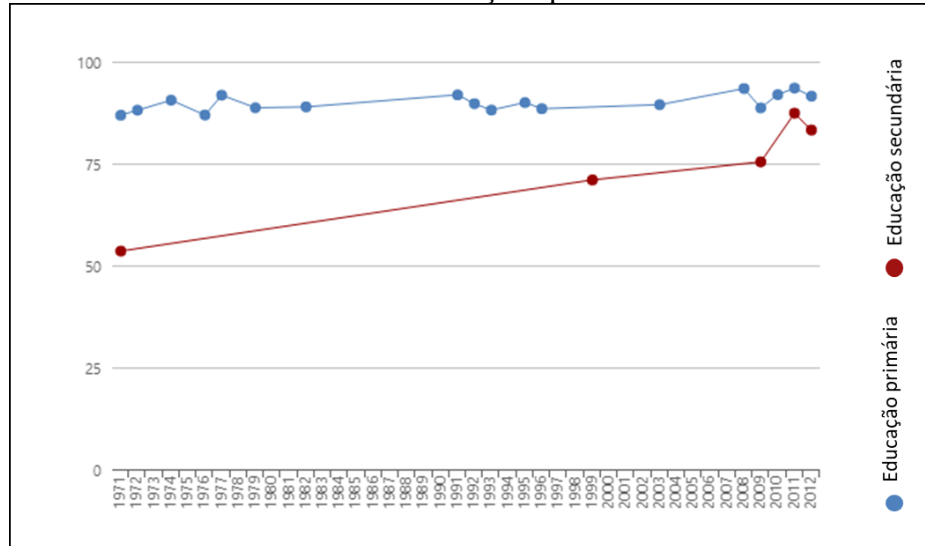
A partir de 1994, os registros marcam, primeiro, um avanço, depois uma relativa estagnação, e só a partir de 2010 há um novo declínio no número de matrículas na educação primária. Inversamente, a taxa de matrícula na educação secundária no Equador apenas cresce, desde 1998.

No caso da Guiana, não há registro sobre a quantidade do valor do PIB investido na educação do país, mas sabe-se que o valor do último PIB, referente a 2018, foi de pouco mais de 3,6 bilhões de dólares.

Também não há informações sobre o número de crianças e jovens em idade escolar fora da escola nos últimos cinco anos, de acordo com a base de dados do Banco Mundial. O último registro com essas informações é de 2012, e nesse ano 4.303 crianças e 10.353 jovens em idade escolar estiveram fora da escola (THE WORLD..., 2019a; 2019b).

No entanto, o Gráfico 7 mostra as taxas de matrícula nas educações primária e secundária no país nos anos passados.

Gráfico 7 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Guiana.



Fonte: Comisión... (2019).

As taxas de matrícula nas educações primária e secundária na Guiana parecem não ser continuamente acompanhadas ao longo dos anos. Por meio da leitura do Gráfico 7 percebe-se que o número de matrículas na educação primária é variável. Ora registra-se evolução com imediato declínio, ora registra-se declínio com uma súbita evolução.

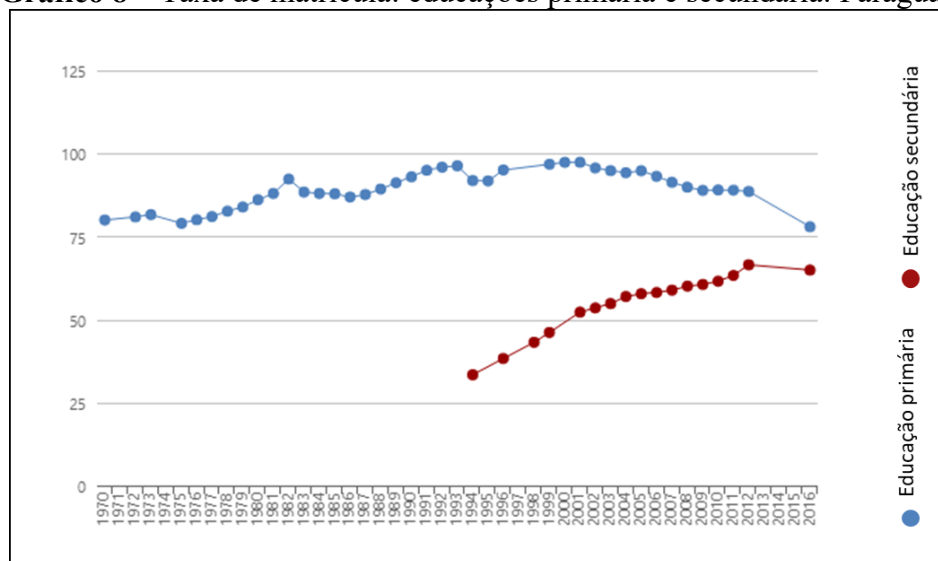
No que tange a educação secundária, no entanto, pode-se supor que esta tenha avançado ao longo dos anos, de 1971 a 2011, e declinado em 2012. Houve o registro da taxa de matrícula na educação secundária em apenas cinco anos no decorrer de quatro décadas, e isso inviabiliza estabelecer uma leitura mais contundente e precisa do gráfico com informações educacionais sobre a Guiana.

Já o Paraguai, em 2016, registrou PIB de mais de 36 bilhões de dólares. Nesse mesmo ano, o país investiu 4,5% do seu PIB em educação, e embora isso tenha ocorrido, não é possível mascarar os dados ligados ao número de crianças e jovens em idade escolar fora da escola no país (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019b).

Em 2016, 125.452 foi o número de jovens paraguaios em idade escolar não matriculados na educação secundária, e quanto ao número de crianças em idade escolar não matriculadas na educação primária, não há registro nos últimos anos, mas sabe-se que em 2012 o número de crianças em idade escolar fora da escola era 85.429. Já o número de jovens era 125.302 – 150 jovens a menos que em 2016 (THE WORLD..., 2019a).

O Gráfico 8 mostra a taxa de matrícula nas educações primária e secundária no Paraguai ao longo das últimas décadas.

Gráfico 8 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Paraguai.



Fonte: Comisión... (2019).

De 1970 a 1973, a taxa de matrícula na educação primária no Paraguai aumentou. Entretanto, ela logo decresceu em 1975, e, a partir de então, voltou a subir, até alcançar o valor percentual de 92,3% em 1982, e então voltou a cair. De 1987 a 1993 foram registrados novos aumentos, e então uma nova queda.

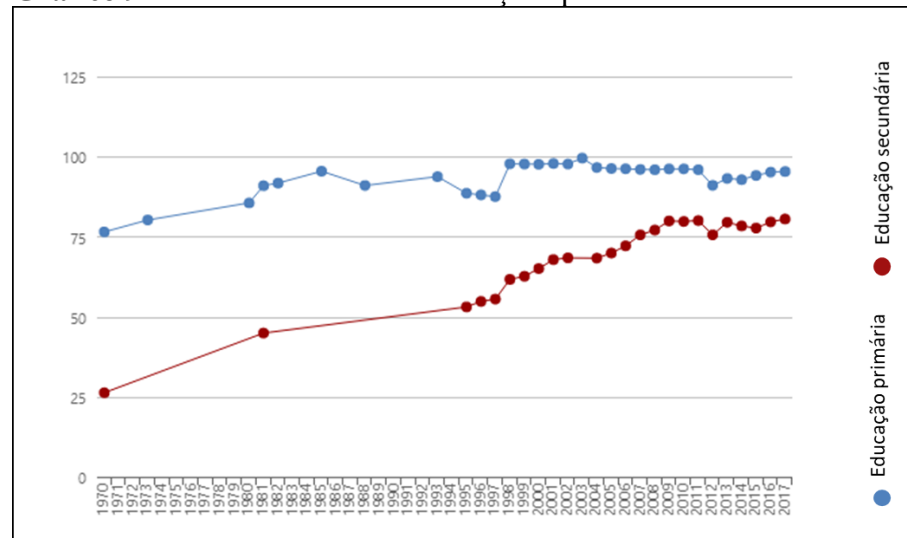
De 2002 até 2016, a taxa de matrícula na educação primária no Paraguai só diminuiu. Já a taxa de matrícula na educação secundária no país aumentou consideravelmente, e em 1993, ano do primeiro registro, a taxa era de 33,3%, e em 2012, 66,5%.

No caso do Peru, em 2017, o PIB registrado foi de pouco mais de 210 bilhões de dólares; desse montante, investiu-se 3,3% em educação, e nesse mesmo ano, 23.256 crianças em idade escolar estiveram fora da escola, isto é, não cumpriam a educação primária.

No que tange a educação secundária, não há registro na base de dados no Banco Mundial sobre o número de jovens em idade escolar fora da escola nos últimos anos no país. O último ano em que o Peru registrou o número de crianças e jovens em idade escolar fora da escola foi 2011. Nesse ano, 48.600 crianças e 175.466 jovens em idade escolar não frequentaram a escola

A seguir, o Gráfico 9 mostra as taxas de matrícula nas educações primária e secundária no país nas últimas décadas.

Gráfico 9 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Peru.



Fonte: Comisión... (2019).

Os dados sobre as taxas de matrícula realizadas nos ensinos primário e secundário no Peru não são contínuos. Mediante os dados existentes, percebe-se que de 1970 a 2017 houve um aumento da taxa de matrícula na educação primária, com alguns declínios entre esses anos.

O maior dos declínios tem como referência o ano de 1997, em que a taxa de matrícula foi de 87,5%, valor aproximado ao do ano 1980, quase duas décadas atrás, em que o valor da taxa era 85,6%. O ápice da taxa, contudo, foi no ano de 2003, quando foi atingido 99,5% de matrículas.

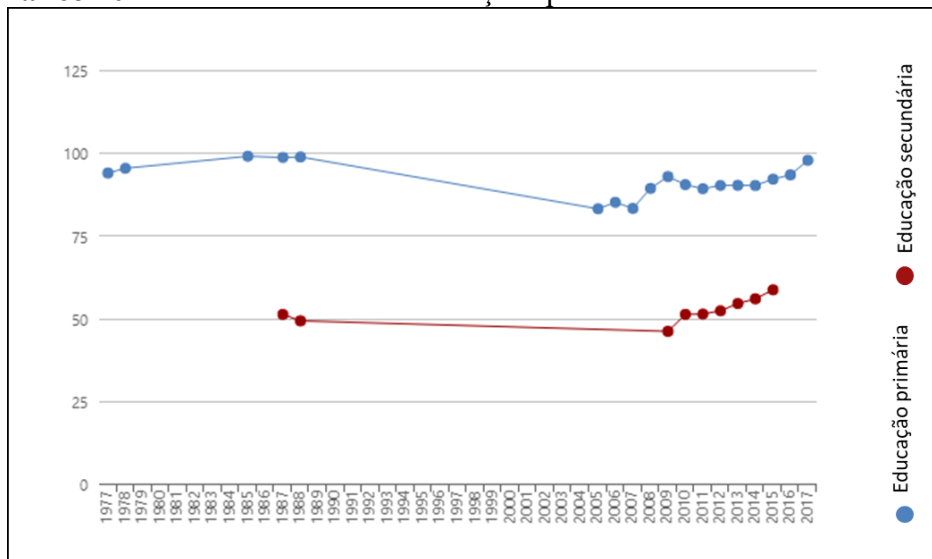
Desde 1970, a educação secundária no país apresentou uma evolução significativa. Nesse ano, a taxa de matrícula foi de 26,3%, e em 2017 foi de 80,5%.

Sobre o Suriname, o PIB do país em 2018 foi de quase 3,5 bilhões de dólares, e não há informações sobre a porcentagem do PIB do país usada para investimento em educação. Sabe-se que em 2017 cerca de 5.810 crianças em idade escolar, que deveriam estar matriculadas na educação primária, estiveram fora da escola no país; contudo, não houve registro desse tipo de informação para jovens da educação secundária (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019a; 2019b).

No entanto, em 2015 houve o registro de ambas as informações. Viu-se que 3.944 crianças e 11.255 jovens em idade escolar, em 2015, estiveram fora da escola (THE WORLD..., 2019a).

No Gráfico 10, a seguir, pode ser vista a taxa de matrícula nas educações primária e secundária.

Gráfico 10 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Suriname.



Fonte: Comisión... (2019).

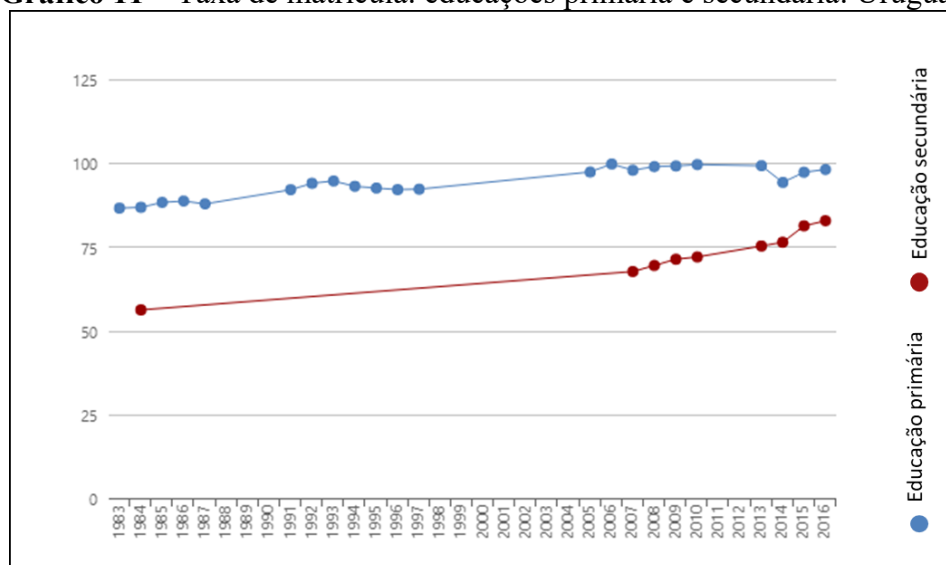
Os dados relativos às taxas de matrícula nas educações primária e secundária no Suriname não são contínuos. Embora tenha havido registros nos anos 1977, 1978, 1985, 1987 e 1988 sobre a taxa de matrícula na educação primária e registros nos anos 1987 e 1988 sobre a educação secundária, os dados contínuos concentram-se nos anos iniciais século XXI.

A partir de 2007, a taxa de matrícula na educação primária no Suriname avançou, embora com alguns declínios, e a taxa de matrícula na educação secundária no país está em constante ascensão, desde 2009.

Em 2011, o Uruguai investiu 4,4% do seu PIB em educação. Nesse ano, o valor do PIB do país foi de quase 50 bilhões de dólares. Não houve divulgação de dados quanto ao número de crianças e jovens em idade escolar que estiveram fora da escola. Mas, em 2016, último ano com o registro dessas informações no Uruguai, 4.858 crianças e 29.925 jovens em idade escolar não estiveram matriculados (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019a; 2019b).

É possível ver no Gráfico 11 a taxa de matrícula nas educações primária e secundária no Uruguai nas últimas décadas, de 1980 a 2016.

Gráfico 11 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Uruguai.



Fonte: Comisión... (2019).

A taxa de matrícula de crianças na educação primária no Uruguai é crescente, embora com declínios discretos entre os anos 1983 e 2016. O primeiro registro de dados, que data desde 1983, indica 86,5% das matrículas consolidadas, e em 2016, 98%.

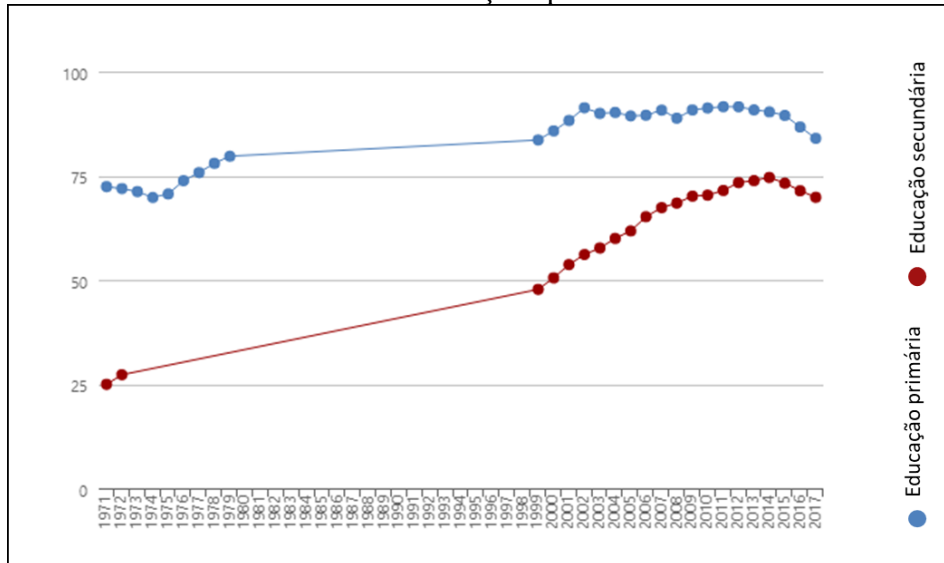
Já a taxa de matrícula na educação secundária, embora não tenha sido registrada continuamente, demonstra uma evolução ao longo do tempo. De acordo com o que é visto no Gráfico 11, a partir de 2007 há um salto mais significativo no que diz respeito a porcentagem de matrículas efetivadas.

Por fim, no caso da Venezuela, seu PIB em 2009 foi de mais de 329 bilhões de dólares, e nesse mesmo ano o país investiu 6,9% do PIB em educação. Em 2009, 245.099 crianças em idade escolar estiveram fora da escola, somado a outros 331.258 jovens em idade escolar não matriculados na educação secundária (COMISIÓN..., 2019; THE WORLD..., 2019a; 2019b).

O registro mais recente relacionado a isso é o de 2017, em que crianças em idade escolar fora da escola eram 485.756, e o número de jovens em idade escolar e não matriculados na educação secundária era de 312.572 (THE WORLD..., 2019a).

O Gráfico 12 apresenta a taxa de matrícula nas educações primária e secundária na Venezuela, de 1971 a 2017.

Gráfico 12 – Taxa de matrícula: educações primária e secundária: Venezuela.



Fonte: Comisión... (2019).

Percebe-se que de 1971 a 1974 houve um declínio da taxa de matrícula na educação primária no país, sendo que a taxa só voltou a subir a partir de 1975, estendendo-se até 1979.

Embora tenha sido percebido uma ascensão desses dados, não há registro da taxa de matrícula na educação primária entre os anos 1979 e 1999.

Em 2002, houve um pico considerável de matrículas, 91,3%, com moderadas oscilações até o ano de 2014. Nesse ponto da linha do tempo, estabeleceu-se um declínio. Em 2015, a taxa de matrícula passa a 89,5%, e em 2016, 86,7%. Já em 2017, 84%.

De 1971 a 2014 houve um considerável aumento do número de matrículas efetivadas na educação secundária. A partir de 2015, ano em que a taxa de matrícula foi de 74,6%, um declínio entrou em curso. Assim, em 2017, último ano com registro, essa taxa foi de apenas 69,8%.

Em resgate a essas informações, o Quadro 3 apresenta, de forma resumida, a porcentagem de investimento do PIB em educação por países da América do Sul.

Quadro 3 – Percentagem de investimento do PIB em educação por países da América do Sul.

País	Último valor disponível do PIB	Ano de referência do PIB	% do PIB investido em educação no ano de referência
Argentina	USD 557 bilhões	2016	5,6%
Bolívia	USD 33 bilhões	2014	7,3%
Brasil	USD 1,8 trilhões	2015	6,2%
Chile	USD 250 bilhões	2016	5,4%
Colômbia	USD 311 bilhões	2017	4,4%
Equador	USD 99 bilhões	2015	5%
Guiana	USD 3,6 bilhões	2018	Informação não disponível
Paraguai	USD 36 bilhões	2016	4,5%
Peru	USD 210 bilhões	2017	3,3%
Suriname	USD 3,5 bilhões	2018	Informação não disponível
Uruguai	USD 50 bilhões	2011	4,4%
Venezuela	USD 329 bilhões	2009	6,9%

Fonte: baseado em Comisión... (2019) e The World... (2019a; 2019b).

O desenvolvimento sustentável e responsável das nações sul-americanas depende de inúmeras questões. Percebe-se que as economias da América do Sul, nas últimas décadas, apresentam-se fragilizadas. Concomitantemente a isso, elas absorvem as ressonâncias da crise financeira de 2008, ao passo que incorporam a instabilidade financeira global.

Naturalmente, economias estagnadas e instabilidade de projeção global, sobretudo nos países em desenvolvimento, incidem diretamente na qualidade do desenvolvimento humano nos países afetados.

O desenvolvimento humano está ligado ao acesso pleno à educação, e Boccanfuso, Larouche e Trandafir (2015) ressaltam que “A educação é amplamente considerada uma questão fundamental na economia e desenvolvimento social de um país.” (p. 412, tradução nossa).

Em vista disso, o Estado pode entrar em ação em favor de uma causa que afete um número significativo de pessoas, como é a vertente da educação para a sociedade. Milhares de crianças e jovens na América do Sul, por uma razão ou outra, desde há muito, não têm tido acesso à escola para estudar nas educações primária e secundária.

Mesmo que os dados apresentados necessitem do acompanhamento de outras informações demográficas imprescindíveis para uma interpretação conjunta mais precisa, é inegável considerar que a educação na América Latina requer ações urgentes para que a sua

qualidade seja garantida. E dentro da soma de possibilidades para essa finalidade, haver políticas públicas representa uma possibilidade para se corrigir tais assimetrias sociais.

Desse modo, a seção a seguir apresenta as diferentes correntes e definições do termo 'política pública'. É uma seção que também apresenta quais atores estão envolvidos no processo de formulação das políticas públicas e como podem se posicionar frente aos chamados problemas públicos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CORRENTES, CONCEITOS, ATORES E PROBLEMAS PÚBLICOS

Políticas públicas é um termo que provocou inquietações e desencadeou diferentes pontos de vista em estudiosos ao longo das últimas décadas. Uma área de estudos circundada pelos diferentes observadores do fenômeno público, com narrativas e justificativas distintas, e de viéses racionalista, administrativo e sistêmico. Nesse campo de estudos, entende-se que tomar decisões é prever que impactos serão surtidos não apenas em um, mas nos diferentes âmbitos.

Erguido em meio a uma pluralidade de saberes, o fundamento das políticas públicas solidifica-se nas mais distintas áreas do conhecimento humano. Ele está nas Ciências Políticas, Economia, Sociologia, Administração Pública, Engenharia, Psicologia Social e Direito. É um campo de investigação que conta com nomes de destaque para a consolidação dessa importante área de pesquisa no mundo, e alguns dos principais nomes que dão base às escolas de pensamento na área são: Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton (SOUZA, 2006).

Na subseção seguinte serão apresentadas algumas correntes de pensamento e conceitos de políticas públicas em voga.

3.1 Correntes de pensamento e conceitos

No que tange ao pensamento de Lasswell, o autor introduz no mundo, em 1936, a expressão *policy analysis*³⁰, conceito que surge como forma de conciliar o conhecimento científico com a produção empírica dos governos da época, a fim de promover um diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governos.

Em 1951, Harold Lasswell e Daniel Lerner publicam uma importante obra, *The Policy Sciences*³¹, que é um manuscrito em que são apontados os métodos utilizados para analisar processos políticos que pudessem contribuir para a ação do governo na sociedade (RUA; ROMANINI, 2013).

³⁰ Tradução literal: análise de política (pública).

³¹ Tradução literal: As Ciências Políticas.

Já Herbert Simon, outro pensador das políticas públicas, propõe o conceito de *rationality bounded*³².

Esse autor afirmava que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Ele via a racionalidade dos decisores políticos como algo limitado, devido a fatores como informação incompleta ou imperfeita, tempo previsto para a tomada de decisão, interesse desses decisores, dentre outros motivos.

Simon também acreditava que essa mesma racionalidade poderia ser maximizada até um determinado ponto considerado satisfatório e se houvesse a criação de estruturas que enquadrassem o comportamento dos atores das políticas públicas, pois só assim seria possível modelar comportamentos na direção dos resultados almejados. Tal empreendimento auxiliaria no impedimento da busca por interesses próprios dos *policy makers*³³ (SOUZA, 2006).

O ano de 1959, contudo, foi marcado na vida de Charles Lindblom devido aos seus grandes questionamentos quanto ao racionalismo excessivo difundido por Lasswell e Simon.

Lindblom estabeleceu como argumento, na época, que tamanha era a superficialidade da percepção das políticas públicas nas colocações de Lasswell e Simon, pois eram vistas sob viéses unicamente administrativo e funcional.

O que ocorreu na sequência foi a ação de Lindblom para introduzir outros elementos aos processos de formulação e análise de políticas públicas que o autor considerava importantes, como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório.

Lindblom concluiu que no processo decisório das políticas públicas não há começo nem fim. Para o autor, esse é um processo latente e pulsante, em movência constante, e sob várias influências, que está preso a uma circunstância de ‘querer-findar-se’, embora nunca o faça (ESTEVEVES, 2018; SOUZA, 2006).

Já a escola de pensamento de David Easton defende que as políticas públicas devem atuar com sistematicidade.

Sobre isso, Rua e Romanini (2013), elucidam que no ano de 1953 Easton propôs a aplicação da Teoria dos Sistemas para os estudos de políticas públicas, pois o mesmo acreditava

³² Tradução literal: racionalidade limitada.

³³ Tradução literal: formuladores de políticas (públicas).

que as políticas públicas eram conformadas numa relação de intersecção, entre a formulação, os resultados e o ambiente em que as políticas públicas são criadas.

Souza (2006) relembra que para Easton as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse e esses agentes influenciam os resultados e os efeitos dessas políticas quando das suas implementações na sociedade civil organizada.

Para Easton, segundo Esteves (2018), “[...] as políticas públicas são uma teia de decisões que alocam valor [...]” (p. 19). Isso é uma tecitura fenomênica. Morin (1996) concluiu que os fenômenos nocionais no tecido social, via de regra, compreendem as interligações, interdependências, coordenações, estruturas e organizações intelectualmente estabelecidas.

Para Serra (2003), embora as políticas públicas, “[...] teoricamente, representem o resultado de muitas participações [...], na prática, expressam, principalmente, as intenções e as ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica [...]” (p. 67);

Os atores políticos tentarão, quando possível, escolher políticas que otimizem o uso de seus ativos políticos, reduzam seus custos de transação e efetuem alterações desejadas no comportamento do cidadão de maneira eficiente³⁴ (LOWI, 2009, p. 22, tradução nossa).

No meio social, as políticas públicas dizem respeito ao embate das ideias, com a pretensão de buscar condições para atender aos anseios, demandas e necessidades de grupos de interesse. Esteves (2018) corrobora que “[...] o motivo de se implementar uma política pública é o de responder a uma adversidade ou necessidade coletiva significativa.” (p. 21).

Para Teixeira (2002), “[...] as políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. [...] Visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.” (p. 3).

Fica esclarecido não haver consenso no meio científico quanto a precisão do termo ‘política pública’; o que há, na verdade, são distintas correntes de pensamento.

³⁴ “Political actors will attempt, when possible, to choose policies that optimize the use of their political assets, reduce their transaction costs, and effect desired changes in citizen behavior efficiently.”.

Tietje (2018) considera que “Política pública é um termo frequentemente ouvido, mas infreqüentemente definido.³⁵” (p. 106, tradução nossa) e Souza (2006) relembra que “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública.” (p. 24).

Para Souza (2003), a política pública resume-se

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente) (p. 13).

A concepção de Saraiva e Ferrarezi (2006) é a de que a política pública é “[...] um fluxo [...], orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade.” (p. 29).

Para Lowi (2009), a “[...] política pública é feita quando alguma autoridade política influencia condutas por meio do uso de sanções positivas e negativas.”³⁶ (p. 21, tradução nossa).

Gaspari (2016), por outro lado, sugere que a “[...] política pública é a intencionalidade de ação de governo.” (p. 22), e que “[...] como política, vamos entender a arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os agrupamentos sociais [...]”, enquanto que “[...] como pública, vamos entender aquilo que pertence a um povo, algo relativo às coletividades [...].” (GASPARI, 2016, p. 19).

As intenções do Governo alcançam seu *locus* no corpo social, e nele apresentam-se como soluções para que grupos de interesse e coletividades obtenham o que desejam, mesmo que o jogo político nos processos das políticas públicas implique na luta simbólica, que tem como arena para a luta os espaços de governo, e como artilharia, as ideologias.

As lutas revelam os embates entre os destinatários das políticas públicas e os vários atores das mesmas, que podem deliberar sobre os problemas públicos que lhes são mais chegados, aqueles pelos quais têm mais afeição.

Capella (2018) destaca que esse “[...] conflito consiste na base de qualquer atividade política.” (p. 14), corroborada por Santos (2016), que, na mesma direção, frisa que “[...] o

³⁵ “Policy is one of those terms that is frequently heard but infrequently defined.”

³⁶ “[...] public policy is made when some public authority indicates its intent to influence conduct by the use of positive or negative sanctions.”

sistema político deve oferecer o ambiente institucional para a administração desses conflitos. A política pública é [...] o resultado destas disputas.” (p. 66).

Num Estado Democrático de Direito – sistema institucional em que “[...] as leis são criadas pelo povo e para o povo, respeitando-se a dignidade da pessoa humana.” (PLANALTO, 2018) –, não apenas os destinatários das políticas públicas têm voz no jogo político, mas também a tem, obviamente, os próprios atores, e tendo-a “[...] os atores políticos procurarão levar seus conflitos adiante de forma a impedir que outros mobilizem a atenção e obtenham o engajamento do público.” (CAPELLA, 2018, p. 16).

Sobre o caráter público das políticas, Secchi (2013) observa que “[...] uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...]” (p. 2), ou seja, a política pública compreende **o que vai para quem e por que vai**, almejando tornar nítido **que diferença faz o o quê recebido por quem**.

Essa é a base do pensamento de Harold Lasswell sobre a política pública, que consiste no seguinte entendimento: “[...] decisões sobre política pública demandam responder às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” (ESTEVES, 2018, p. 20).

Políticas públicas surgem como soluções para enfrentar problemas públicos, que serão melhor compreendidos na subseção a seguir.

3.2 Problemas públicos

Um dos estudos mais importantes sobre problemas públicos é o do filósofo americano John Dewey, que em 1927 publicou o clássico *The Public and its Problems*³⁷. Dewey, como indica Zittoun (2014), “[...] é um dos primeiros autores a ressaltar a importância do fenômeno de definição de problemas, identificação de uma política e asseguarção da responsabilidade das autoridades públicas.³⁸” (p. 12, tradução nossa).

Explica Zittoun (2014) que a obra de Dewey é considerada fundamental por inúmeros autores da área de políticas públicas – Lasswell, Anderson e Simon – e foi entendida como uma

³⁷ Tradução literal: O Público e seus Problemas.

³⁸ “[...] he is one of the first authors to have stressed the importance of the phenomenon of defining problems, of identifying a public, and of ensuring accountability from public authorities.”.

resposta crítica à obra *The Public Phantom*³⁹, do também americano Walter Lippmann, publicada dois anos antes, em 1925.

Os livros de Dewey e Lippmann, embora com pontos em comum – como os dilemas de uma democracia representativa com a declinação do voto de participação, a dificuldade de conciliar atividade política e política pública, e a habilidade limitada dos cidadãos –, também têm suas divergências. Um exemplo disso é que Dewey considera, primeiro de tudo, que a questão pública está longe de ser considerada um fantasma – fazendo referência à palavra *phantom*⁴⁰ do título do livro de Lippmann –, pois, em sua opinião, o Público existe sim.

Enfatizou-se tal colocação de Lippmann, pois o autor considera que “[...] o Público é um desinteressado e alienado grupo de espectadores que vive em função de assistir alguns atores incapazes de resolver seus problemas.⁴¹” (ZITTOUN, 2014, p. 17, tradução nossa), e por essa razão o considera um fantasma.

Dewey protestou. Para o autor, dizer que o Público não existe só seria possível até que uma externalidade negativa resulte da consequência de uma dada ação na sociedade. A partir daí, seria possível ver o Público em ação (ZITTOUN, 2014).

Desse modo, um problema público é, portanto, uma “[...] condição inaceitável na sociedade [...]”, como inferira Tietje (2018, p. 106, tradução nossa), ou até mesmo é a diferença entre uma ‘situação atual’ e uma ‘situação ideal’.

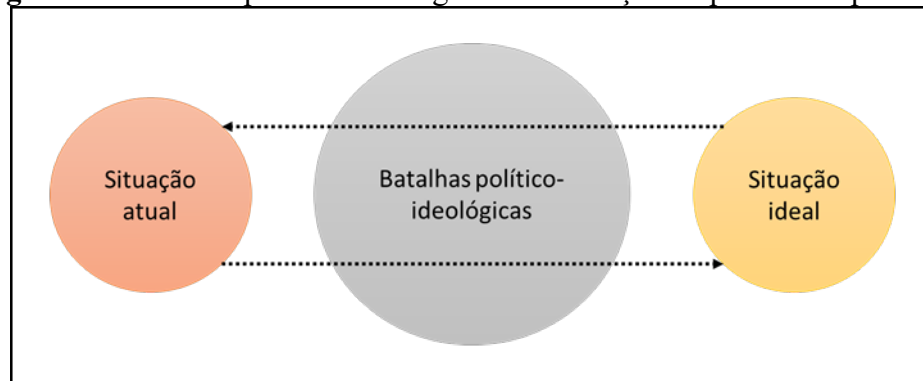
Tal relação pode ser entendida como dois polos distintos, intermediados por um espaço onde são conformadas batalhas de cunho político-ideológico sobre a viabilidade ou inviabilidade de enfrentamento de um problema na sociedade, como visto na Figura 1 (SECCHI, 2013; SILVA; CAMILLO; ARAÚJO; SPERANDIO; JESUS; CASTRO FILHO, 2019).

³⁹ Tradução literal: O Fantasma Público.

⁴⁰ Tradução literal: fantasma.

⁴¹ “[...] the Public is simply a disinterested and alienated group of “spectators” who watch a few “actors” incapable of resolving their problems interact.”.

Figura 1 – Batalhas político-ideológicas na definição de problemas públicos.



Fonte: Silva, Camillo, Araújo, Sperandio, Jesus e Castro Filho (2019).

Para Secchi (2013),

A essência conceitual de políticas públicas é o **problema público**. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público [...]. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública” (p. 5, grifo do autor).

Para Churchman (1972), “[...] a solução de um problema tem muito a ver com a solução de outro.” (p. 18), uma vez que os problemas interligam-se e imbricam-se de uma tal forma que não dão margem para que seja conhecida a fronteira que os delimita.

Os fenômenos solidarizam-se a ponto de comporem entre si uma contundente rede invisível, cujas conexões são feitas também com atores políticos, com distintas convicções e crenças. São sujeitos que deixam-se levar também por razões fundamentalmente ideológicas, e, por isso, lançam suas ações negligentes e imprudentes sobre o emaranhado fenomênico.

Gaspari (2016) já dissera que fazer política pública é parte da intencionalidade de ações de um governo.

Também relembra Secchi (2013) que uma política pública não é apenas agir frente a um problema, mas também é **não agir**, ficar inerte, agir com omissão ou, ainda, com negligência. Essa intencionalidade, na prática, é gerada da ação intersubjetiva dos atores de políticas públicas.

Kraft e Furlong (2015) já consideravam que “Política pública é o que oficiais públicos do governo, e pela extensão de cidadãos que eles representam, escolhem fazer ou não fazer sobre problemas públicos.⁴²” (p. 3, tradução nossa). Assim, “Quando políticos dão rumo aos

⁴² “Public policy is what public officials within government, and by extension the citizens they represent, choose to do or not to do about public problems.”.

problemas públicos, suas soluções criadas são chamadas de política pública.⁴³” (TIETJE, 2018, p. 106, tradução nossa).

Contudo, para que a política pública surja como implementação na sociedade é fundamental que atores estejam presentes em todo o seu processo de formulação, implementação e avaliação. Esses atores serão conhecidos na subseção a seguir.

3.3 Atores das políticas públicas

As políticas públicas emergem no meio social devido a existência de atores, que as modelam em virtude das causas pelas quais lutam e crenças que têm.

Queiroz (2016) define os atores políticos como “[...] pessoas ou instituições interessadas ou afetadas pelos temas objeto de debate na sociedade ou no governo que atuam sobre eles.”, e para Secchi (2013), “[...] atores são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na **arena** política.” (p. 99, grifo do autor).

Para Howlett (2007), “[...] múltiplos atores interagem em diferentes “arenas” e a tomada de decisão normalmente ocorre em múltiplas “rodadas” ou fases nas quais as decisões individuais em cada rodada se acumulam para gerar um resultado final.⁴⁴” (p. 659, tradução nossa, grifo do autor).

Para Rua e Romanini (2013), os atores políticos variam segundo cada tipo de política pública ao qual estão envolvidos. Eles podem exibir suas lógicas próprias de comportamento, interesses particulares, bem como seus recursos de poder próprios, como instrumentos dos quais lançam mão para influir no curso das decisões e negociações políticas (ex: recursos financeiros, posições de autoridade, capacidade de mobilização política, reputação, vínculos com outros atores relevantes, habilidades estratégicas, conhecimento, informação, etc.).

Os atores de políticas públicas, no bojo das suas atribuições, e, não diferentemente, no gancho do seu respaldo ideológico, analisam, estudam, elaboram propostas, tomam decisões e convertem intenções em ações na sociedade.

Os atores relevantes em um **processo de política pública** são aqueles que têm capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da

⁴³ “When politicians step in to address public problems, their solutions are called public policy.”

⁴⁴ “[...] multiple actors interact in different “arenas” and decision making typically takes place in multiple “rounds” or phases in which individual decisions in each round accrete to generate a final result.”

política pública. São os atores que conseguem sensibilizar a **opinião pública** sobre **problemas** de relevância coletiva. São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações (SECCHI, 2013, p. 99, grifos do autor).

Factualmente, os atores nos processos de políticas públicas são de toda sorte, e Souza (2006) entende que “A política pública envolve vários atores [...]” (p. 36), inclusive Rua e Romanini (2013) destacam que “[...] os atores operam em todo o processo da política pública, guiados por seus interesses e valores, sejam eles quais forem.” (p. 13).

Com base em Secchi (2013), os atores de políticas públicas são divididos em dois grupos fundamentais: atores governamentais (Figura 2) e não-governamentais (Figura 3).

Figura 2 – Atores governamentais das políticas públicas.



Fonte: elaborada pelo autor com base em Secchi (2013).

Figura 3 – Atores não-governamentais das políticas públicas.



Fonte: elaborada pelo autor com base em Secchi (2013).

O que Secchi (2013) entende como atores governamentais e não-governamentais, Birkland (2016) chama de *official actors*⁴⁵ e *unofficial actors*⁴⁶, divisão que já houvera sido observada no recente estudo conduzido por Béland, Howlett e Mukherjee (2018), intitulado *Instrument constituencies and public policy-making: an introduction*⁴⁷.

Para esses estudiosos, por muitos anos entendeu-se os atores de políticas públicas como agentes arrolados em ligações institucionais formais, existentes somente entre os agentes governamentais e não-governamentais.

Na verdade, os estudos sobre políticas públicas há muito realizados, ignoraram amplamente as conexões informais entre os atores, as ideias, os interesses e as instituições – vínculos ponderosos, que hoje são vistos sob uma nova abordagem teórica, de teor sistêmico.

Em vista dessas explanações, este estudo prossegue amparado na visão de Secchi (2013), que é convergente com a de Birkland (2016).

Birkland (2016) compreende que

[...] os atores oficiais estão envolvidos em políticas públicas porque suas responsabilidades são sancionadas por leis ou pela Constituição e, portanto, têm o poder de elaborar e aplicar políticas. Os ramos legislativo, executivo e judicial são instituições claramente oficiais, porque são explicitamente mencionados na Constituição. Nesse sentido, os atores oficiais desempenham papéis institucionais importantes⁴⁸ (p. 108, tradução nossa).

No que se refere aos atores não oficiais, o autor relata:

Os atores não oficiais incluem aqueles que desempenham papéis no processo político sem qualquer autoridade legal explícita (ou dever) de participar. Esses indivíduos ou grupo ao qual pertencem não são convocados ou obrigados a participar do processo político. De fato, esses grupos estão envolvidos porque têm o direito de ser porque têm interesses importantes a proteger e promover, e porque, de muitas maneiras, o sistema de governo simplesmente não funcionaria bem sem eles⁴⁹ (BIRKLAND, 2016, p. 108, tradução nossa).

⁴⁵ Tradução literal: atores oficiais.

⁴⁶ Tradução literal: atores não oficiais.

⁴⁷ Tradução literal: Entidades Constituintes do Instrumento e Elaboração de Políticas Públicas: uma introdução.

⁴⁸ “[...] official actors are involved in public policy because their responsibilities are sanctioned by laws or the Constitution and they therefore have the power to make and enforce policies. The legislative, executive, and judicial branches are clearly official institutions, because they are explicitly mentioned in the Constitution. In this sense, official actors play important institutional roles.”.

⁴⁹ “Unofficial actors include those who play roles in the policy process without any explicit legal authority (or duty) to participate. These individuals and the groups to which they belong are not called upon or compelled to participate in the policy process. Indeed, these groups are involved because they have the right to be because

- *Atores governamentais*

Os políticos são os primeiros atores governamentais a serem enfatizados. Eles são considerados importantes personagens na trama da formulação de políticas públicas, e quando estão investidos de cargos no Poder Executivo ou Legislativo têm legitimidade para propor políticas públicas de grande impacto na sociedade (SECCHI, 2013).

Para Birkland (2016), “[...] o poder legislativo é um importante centro de formulação de políticas [...]”⁵⁰.” (p. 117, tradução nossa). Entende-se que vinculados a esse Poder, estão os senadores, deputados e vereadores, além dos conselheiros dos tribunais de contas (RUA; ROMANINI, 2013).

Rua e Romanini (2013) chamam à atenção o Poder Executivo, e afirmam que este é “[...] tido como o principal lócus de formulação e gestão de políticas públicas, a ponto de ser considerado por alguns como o único.” (p. 13).

Políticos representam não apenas os seus, mas os interesses de partidos políticos, de grupos de pressão (como categorias profissionais, setores econômicos, movimentos sociais, corporações, mídia etc.), de territórios ou áreas geográficas. E embora sejam inúmeros os conflitos das fontes de interesse, ao final fica depreendido que “O papel primordial dos políticos é [, portanto,] o estabelecimento de objetivos políticos, em outras palavras, identificar os **problemas públicos** e decidir quais políticas públicas são adequadas para combatê-los.” (SECCHI, 2013, p. 102, grifo do autor, acréscimo nosso).

Além dos atores políticos, há também os chamados designados politicamente. Como Secchi (2013) relata em sua obra, essas são “[...] as pessoas indicadas pelo político eleito para servir de chefia, direção e assessoramento na administração pública.” (p. 103).

São pessoas que podem pertencer a uma de duas funções: cargo de confiança ou cargo comissionado. O primeiro é de acesso exclusivo aos servidores públicos de carreira e o segundo, que é livre de nomeação e exoneração, de acesso às pessoas externas à administração pública e aos burocratas, um terceiro ator importante nos processos de políticas públicas. Eles nada mais

they have important interests to protect and promote, and because, in many ways, our system of government simply would not work well without them.”.

⁵⁰ “[...] the legislative branche is an important center of policy making [...]”.

são do que o corpo de funcionários públicos que estão em contato direto com os recebedores das políticas públicas (SECCHI, 2013).

Compreende-se que a função dos burocratas no sistema político é forçosa, pois agem em função de manter ativa a administração pública, além do que eles têm características de cargo ilustres que afetam os processos de políticas públicas diretamente.

Para Secchi (2013), “[...] os burocratas são vistos como detentores de recursos importantes que possibilitam o aumento da **eficácia** das políticas públicas.” (p. 105, grifo do autor), enquanto que, para Rua e Romanini (2013), eles “Controlam, principalmente, recursos de autoridade, posições organizacionais e informação. São conhecidos na literatura especializada como “profissionais do conhecimento.” [...]” (p. 14).

Ora, são chamados de “profissionais do conhecimento”, pois envolvem-se substancialmente com a atividade política de vertente puramente técnica, e, nesse sentido, possibilitam o aumento da eficácia das políticas públicas por três motivos: a) são detentores de conhecimento técnico sobre o serviço que prestam (por serem médicos, policiais, contadores, assistentes sociais, professores etc; b) são profissionais que conhecem as faces da realidade das suas profissões e, por isso, compreendem o que é de mais essencial para o funcionamento do serviço público; c) estão mais próximos dos *policytakers*⁵¹ e assimilam em maior grau as suas demandas, comportamentos e necessidades, podendo agir na desobstrução dos caminhos rumo à implementação de políticas públicas mais eficazes (SECCHI, 2013).

Já os juízes, outro dos atores governamentais, são servidores públicos que têm papel importante na implementação de políticas públicas, pois eles têm a prerrogativa de interpretar a justa ou injusta aplicação de uma lei por parte da administração pública ou de cidadãos (SECCHI, 2013).

As políticas públicas comumente observáveis às decisões desses atores governamentais são as do tipo regulatória, que são aquelas que tratam da liberdade dos indivíduos e das empresas – políticas sociais que agem em função da redução das desigualdades, políticas públicas de liberdades civis ou políticas, como a liberdade de expressão, dentre outras.

⁵¹ Tradução literal: destinatários das políticas públicas.

Esses tipos de políticas públicas são os mais visíveis ao público, pois envolvem, muito proeminentemente, os burocratas, políticos e grupos de interesse. Assim, as “Políticas regulatórias se desenvolvem de forma pluralista, onde a aprovação ou não desse tipo de política é proporcional à relação de força dos atores e interesses da sociedade.” (ESTEVEES, 2018, p. 22).

Para Queiroz (2016), estão engajados no processo das políticas públicas na forma de atores governamentais, inclusive, o presidente da República, os burocratas da alta direção, os funcionários de carreira, os diplomatas, os parlamentares, os funcionários do Poder Legislativo e os membros do Judiciário e do Ministério Público, os governadores de estado e os prefeitos, os dirigentes e os servidores, as empresas públicas e as organizações governamentais diversas.

Mas também são atores de políticas públicas os atores não-governamentais, a serem vistos a seguir.

- *Atores não-governamentais*

Quanto aos atores não-governamentais, começemos por apresentar os grupos de interesse como atores de políticas públicas.

Os grupos de interesse são formados por pessoas organizadas voluntariamente e que utilizam dos mais variados tipos de recurso (financeiros, posições de autoridade, capacidade de mobilização política, reputação, vínculos com outros atores relevantes, a habilidades estratégicas, conhecimento, informação) para influenciar decisões políticas das mais variadas ordens. São grupos também conhecidos como ‘grupos de pressão’ e a sua forma de organização pode ser entendida de duas formas: a) grupos formalmente constituídos; b) informalmente constituídos.

Os grupos formalmente constituídos são formados pelos sindicatos, órgãos colegiados profissionais, associações etc. Os grupos informais, por outro lado, tomam forma com os movimentos sociais diversos, com a formação de uma unidade coletiva em favor de causas próprias reconhecidas por cada unidade da massa. Podem ser citados, como exemplo, os grupos de feministas, movimentos dos sem-teto, ambientalistas, LGBTQ, usuários da maconha etc.

Os grupos informais promovem marchas sindicais, aulas públicas, ativismo e disseminam suas opiniões por meio de passeatas em centros urbanos e no ciberespaço, sendo

que essas ações têm a finalidade de expressar os anseios, lutas, resistência e posicionamento dos grupos de interesse, como forma de atuação coletiva em detrimento dos interesses do grupo.

Secchi (2013) pontuara que a militância contundente e expressiva desses grupos informais na sociedade faz com que os mesmos sejam rotulados de ‘a patologia do sistema democrático’, devido a capacidade que eles têm de influenciar a seu favor as decisões deliberadas sobre a formulação de políticas públicas.

Na verdade, são

Grupos de interesse [que] sabem que o gesto aparentemente simbólico ou a introdução de um projeto por parte de um tribunal pode estimular sua rápida ascensão na escada legislativa ou marcar o início de um movimento não controverso lento, mas ainda bem-sucedido [...]”⁵² (BIRKLAND, 2016, p. 110, tradução nossa, acréscimo nosso).

Sobre os partidos políticos como atores não-governamentais, Burstein e Linton (2002) evidenciaram por meio do seu estudo que esses atores também influenciam fortemente a formulação de políticas públicas.

Essas organizações políticas definem problemas públicos, propõem soluções, agregam preferências políticas dos cidadãos, mobilizam eleitores, demandam autoridades eleitas, comunicam informações sobre a ação do governo a seus apoiadores e ao público em geral e tornam possível uma ação legislativa relativamente coerente. Parecem indispensáveis para a elaboração de políticas democráticas [...]”⁵³ (BURSTEIN; LINTON, 2002, p. 381-382, tradução nossa).

O estudo de Secchi (2013) entende que os partidos políticos são “[...] organizações formalmente constituídas em torno de um projeto político, que buscam influenciar ou ser protagonistas no processo de decisão política e administração do aparelho governamental [...]” (p. 110).

Inclusive, Capella (2018) considerou os partidos políticos como ‘atores invisíveis’, adjetivação aplicada pelo fato de que estes, nas palavras da autora, recebem “[...] considerável atenção da imprensa e do público, [e] são apontados como centrais às mudanças na agenda.” (CAPELLA, 2018, p. 46, acréscimo nosso).

⁵² “Interest groups know that the seemingly symbolic gesture or courtesy introduction of bill could spark its rapid movement up the legislative ladder or mark the beginning of a slow but still successful movement [...]”.

⁵³ “These political organizations define public problems, propose solutions, aggregate citizens' policy preferences, mobilize voters, make demands of elected officials, communicate information about government action to their supporters and the larger public, and make relatively coherent legislative action possible. They seem indispensable to democratic policy making [...]”.

São observações inegáveis, pois os partidos políticos empoderam-se de uma determinada couraça nos espaços de governo e obtêm uma visão panóptica da sociedade, a fim de que consigam visualizar o seu território de atuação e embate político com considerável amplitude, uma vez que, nesse mesmo espaço, colocam em ação seus planos em direção à sociedade.

Já diziam Burstein e Linton (2002) que são os partidos políticos, na verdade, que controlam o governo.

Santos (2016) tem a visão de que “[...] os partidos políticos e candidatos não apresentam alternativas claras de políticas públicas a seus eleitores.” (p. 69), o que torna alarmante seus posicionamentos na arena política, pois pouco tendem a objetivar mudanças significativas para a sociedade.

Em suma, os vários olhares sobre os partidos políticos os percebem como autores estrategicamente posicionados para resolver problemas públicos, para mobilizar os eleitores, congregar seus apoiadores e veicular ideologias via meios de comunicação em massa, dentre outras atividades.

Morehouse (1981), nessa mesma lógica, por meio da sua obra *State Politics, Parties, and Policy*⁵⁴, já discernira que o partido político é, pois, o fator mais importante na política de Estado. São seus representantes que tomam decisões que afetam diretamente a saúde, a educação, a cultura, a renda, o conhecimento, a informação e o bem-estar dos cidadãos.

A mídia também é um ator não-governamental. Seu papel é difundir informações incumbidas de realizar a manutenção da democracia nos países com regimes de governo democrático. Entretanto, a mídia também exerce o papel de controle sobre a esfera política e a atuação da administração pública, visto que realiza jornalismo investigativo e informa ações e operações ilícitas dos governos à população (SECCHI, 2013).

Os eventos políticos, por sua vez, ganham dimensões territoriais nacionais e internacionais por meio da mídia, tornada ‘os olhos do povo’, para que o público – a população – possa enxergar o fenômeno público mais de perto e compreendê-lo.

⁵⁴ Tradução literal: Políticas de Estado, Partidos e Política

Conquanto, é imprescindível valer-se da crítica de que os detentores dos meios de comunicação também portam interesses e visões de mundo próprios, o que seria uma levandade não supor que possa haver interferências motivadas por interesses próprios e políticos, o que pode incidir no compromisso da veiculação ética de informação à população.

Em face a isso, considera-se que são “Os jornais, os canais de televisão e as estações de rádio [que] desempenham papéis determinantes nas fases de construção da **agenda** e de **avaliação das políticas públicas.**” (SECCHI, 2013, p. 112, grifo do autor, acréscimo nosso).

Não se pode negligenciar que a mídia tem efeito sobre o processo de *agenda setting*⁵⁵, que é um processo pelo qual os problemas e soluções alternativas ganham ou perdem a atenção do público e da elite (BIRKLAND, 2005). Zarahiadis (2016) compreende esse processo como aquele em que as questões públicas são transformadas em prioridades de governo.

Os meios de comunicação desempenham um importante papel no modo de entender os problemas públicos, assim como suas causas, seus limites etc. Depois, disseminam suas visões acerca dos mesmos, numa espécie de síntese-informativa-dotada-de-ideologia. Desse modo, as informações veiculadas pelos meios de comunicação têm potencial para polarizar opiniões, bem como mobilizar ações em direção às diferentes causas na sociedade.

Ainda sobre isso, um outro ponto relevante é sobre os esquemas interpretativos fornecidos por profissionais da imprensa, que tem a capacidade de alterar a percepção das causas de um problema da sociedade, quer seja por meio do noticiamento medíocre de um fato, por negligência do mesmo, ou ainda distorção da realidade na verbalização dos acontecimentos (SECCHI, 2013).

Outro autor não-governamental são os *think tanks*, que também são influenciadores de opiniões. Esses grupos especializados nasceram durante a Segunda Guerra Mundial e eram usados para descrever lugares seguros para estrategistas-especialistas preocupados com o planejamento militar.

Os primeiros *think tanks* surgiram nos Estados Unidos, na Inglaterra e nas suas zonas de domínio, como o Canadá e a Austrália (STONE, 2007).

Think tanks são organizações de pesquisa e aconselhamento em políticas públicas [...]. Também conhecidos como institutos de políticas públicas ou usinas de ideias, os think

⁵⁵ Tradução literal: formulação de agenda.

tanks atuam na produção e disseminação de conhecimento relevante para a **formulação, decisão e avaliação de política pública.**” (SECCHI, 2013, p. 113-114, grifos do autor).

As Nações Unidas conceituam os *think tanks* como organizações engajadas na pesquisa e que tem relação com qualquer assunto na área de política pública. Assim, os *think tanks* representam uma ponte entre o conhecimento e o poder de mudar realidades na sociedade em democracias modernas (UNITED..., 2003).

“Think tanks são importantes porque a mídia acredita que sejam, e a mídia acredita nessa importância porque os próprios think tanks dizem a ela que são.⁵⁶” (HAMES; FEASY, 1994, p. 233, tradução nossa).

Secchi (2013) adverte que “Frequentemente os membros de *think tanks* são convidados pela **mídia** para dar depoimentos sobre a situação de um problema público ou a pertinência de uma alternativa de política pública.” (p. 114, grifos do autor). Nesse sentido, para Schlesinger (2009),

A prática do think tank é, acima de tudo, sobre a mediação de idéias e sua corretagem no domínio público, com efeitos políticos pretendidos. Podemos argumentar, portanto, que os think tanks - como produtores de discurso mediado reproduzível - são eles próprios parte de uma indústria de comunicações mais ampla (p. 4, tradução nossa).

Embora os *think tanks* tenham a característica de se envolverem nos processos de formulação, decisão e avaliação de políticas públicas, além da sua estreita relação com os meios de comunicação, sua função não pode ser considerada a de consultoria (SECCHI, 2013).

Rocha-Pinto e Mello del Carpio (2011) compreendem que “A atividade de consultoria pode ser entendida como uma relação de suporte técnico ou de aconselhamento que é estabelecida entre uma empresa (cliente) e um agente externo (consultor).” (p. 313).

Contrariamente a essa ideia, os *think tanks* estão focados na produção de novos conhecimentos e não apenas na aplicação de um conhecimento já construído que objetive a mudança organizacional.

⁵⁶ “The think tanks are important because the media believes they are important and the media believes in this importance because the think tanks tell them they are.”.

Também é importante destacar que os *think tanks* não podem ser confundidos com grupos de pesquisa, pois não estão focados na produção de conhecimento teórico, mas no aconselhamento dos formuladores de políticas públicas, que são os *policymakers*.

Dessa maneira, os *think tanks* são organizações que repassam conhecimentos passíveis de imediata aplicação na sociedade, e são conhecimentos que cobrem as várias etapas das políticas públicas, como a análise, formulação, avaliação etc. (SECCHI, 2013).

Para Stone (2000), os *think tanks*, têm características variáveis. Eles podem variar em tamanho, estrutura, âmbito de atuação política e importância para com as próprias políticas públicas, o que implica inferir que suas formas de atuação na sociedade e no sistema político são, de fato, heterogêneas.

Até por isso, emerge nesta reflexão a consideração de que os *think tanks* são considerados organizações seletivas, dado que têm suas próprias motivações e interesses em direção à formulação de políticas públicas. São organizações seletivas, pois têm à sua disposição um escopo geral de políticas públicas, podendo lhes interessar poucas áreas ou temas do montante.

Os *think tanks* ainda podem se apresentar com viés ideológico ou “neutro”. Nessa direção, algumas organizações declaram atuar de forma não-partidária e não-ideológica. Outras instituições, no entanto, posicionam-se com ideologias e lutas de partido muito bem definidas.

Portanto, fica nítido que as organizações *think tanks* vinculam-se com outros atores nos processos relativos às políticas públicas. Eles são legitimados como atores fundamentais pela mídia e propõem soluções para problemas sociais com base nas suas visões de mundo e interesses partidários.

Governamentais ou não, os atores são muito importantes no processo de modelação de uma política pública. São eles que possibilitam a ampla discussão dos muitos assuntos da sociedade, que são, na verdade, problemas públicos.

Ao longo desta seção, conceitos, atores e os problemas públicos puderam ser apresentados. Foi visto que políticas públicas têm diferentes definições, que os atores das políticas públicas também são variados e que os problemas públicos representam uma realidade a ser corrigida no meio social.

Portanto, entende-se que as políticas públicas são, pois, uma possibilidade de conferir respostas à sociedade, em vista dos problemas que os cidadãos enfrentam em seus macro e micro ambientes para obter acesso pleno aos serviços das cidades, às condições mínimas de sobrevivência, à educação, cultura, saúde e renda compatível com o alto custo de vida na atualidade nas sociedades.

As políticas públicas também representam iniciativas de governo e Estado para que as assimetrias nas sociedades decaiam, por haver o atendimento dos interesses sociais, isso quando percebido relevância para tal.

Quem determina o nível da relevância dos problemas são atores de políticas públicas, com base em seu respaldo ideológico e concepção de mundo. Dessa forma, atender ao problema do público por meio de uma ação política envolverá o embate ideológico na arena política, com destaque para o conflito entre os grupos de interesse e demais atores de políticas públicas.

Höfling (2001) considera que políticas públicas dizem respeito ao ‘Estado em ação’, e afirma que isso quer dizer que a ‘política pública’ é, então, “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p. 31).

O Estado toma decisões para implementar políticas públicas e mantê-las por meio de um processo que envolve órgãos públicos e diferentes organismos, além de agentes da sociedade civil relacionados com o nicho da política em implementação.

Serpi (2014) corrobora essa acepção ao argumentar que “[...] o Estado é o responsável por promover políticas públicas universais, nas diversas áreas que efetivem direitos, tanto na área da educação, como na da saúde, assistência social e segurança pública. Todas elas cumprindo a promoção de equidade social.” (p. 19).

O Estado é um conjunto de instituições permanentes por meio do qual as ações do governo são executadas. Essas instituições são os órgãos legislativos, tribunais, exército etc.

O governo, porém, é entendido como um conjunto de programas e projetos que uma parte de sujeitos da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil etc.) lança sobre a sociedade como um todo. Assim, um governo desempenha as funções de Estado por um determinado período de tempo – o tempo do mandato (HÖFLING, 2001).

Nesse contexto, a noção de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) alinha-se à dimensão da valorização humana assegurada por políticas públicas, como um dever do Estado. É uma noção que surge como uma contra-argumentação às concepções liberais amplamente difundidas no século XIX. O Estado de Bem-Estar Social tem como característica a constituição de uma estrutura institucional para a promoção da proteção social, para todos os cidadãos.

Delegou-se a valorização das dimensões humana e social ao Estado por ter sido percebido que a conjuntura social como um todo valorizava o cidadão como uma exímia peça no sistema do consumo, e assim o Estado passou a ter obrigações para com as vertentes humana e cidadã da população, na tentativa de se distanciar da lógica de mercado (SOUZA FILHO, 2016).

Em razão disso, os cidadãos adquirem o direito de exigir do Estado a promoção dos seus direitos como pessoa humana, e com dignidade, e o Estado passa a ser guiado pelos princípios de igualdade e liberdade, que culminam na responsabilidade estatal de formulação, implementação e manutenção de políticas públicas para a sociedade como um todo.

Uma vez que a desigualdade na América do Sul revela-se estruturada e influencia o modo como os eventos ocorrem na atualidade, intervenções governamentais são demandadas.

Ações para a melhoria da condição e desenvolvimento sociais, e o aquecimento econômico das nações da América do Sul, são demandas urgentes para o século XXI. Assim, políticas públicas de Estado confluem com o desejo da mudança esperada para a América do Sul. Fala-se da construção de sociedades mais justas, pacíficas e democráticas, além de destacar ações mais taxativas relacionadas à garantia de direitos humanos, que devem representar um compromisso na agenda dos presentes e futuros governos.

É necessário haver ações contundentes para que haja o cumprimento de uma agenda que favoreça o desenvolvimento sustentável das nações sul-americanas, e em vista da sua potencialidade, que possa primar pela educação de qualidade nos países, por representar uma chave capaz de abrir várias portas em favor do desenvolvimento social e do capital humano nos mesmos.

Em vista dessa necessidade, a seção seguinte apresenta o contexto que demandou o surgimento do termo ‘sustentabilidade’ no mundo. Também são apresentados os 17 ODS da

Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como fica enfatizado o papel do ODS 4, de educação de qualidade, nessa agenda.

4 AGENDA 2030 E ODS 4 POR UM MUNDO SUSTENTÁVEL

Não é de hoje que diversos organismos nacionais e internacionais expressam preocupações com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável do planeta Terra. São preocupações nobres, pois alinham-se às intenções de desenvolvimento responsável, sustentável, crítico e humanizado em prol das presentes e futuras gerações no planeta.

Com o fenômeno da globalização em ascensão muitas mudanças são lançadas no meio social, e elas impulsionam o avanço das taxas exorbitantes de pobreza no mundo e o crescimento econômico dos países ricos.

Em nações emergentes, essas mudanças alarmam populações quanto ao enfrentamento das desigualdades sociais, posicionando-as na luta pela sobrevivência num contexto de mudança e de transformações, sobretudo diante das crises econômicas cada vez mais recorrentes e fluidas na atual conjuntura político-social.

Esse é um cenário em que até mesmo o meio ambiente tem passado por conturbações entendidas como o resultado da crescente escassez de recursos naturais e da poluição gerada pelo avanço social insustentável ao longo das últimas décadas e séculos.

Até mesmo a condição de miséria nas sociedades modernas, alavancada pelo neoliberalismo desenfreado de governos no mundo, oportuniza a ação da poluição no meio ambiente. Isso porque indivíduos em condição de pobreza e fome extremas, por exemplo, poderão conduzir ações que surtirão em destruição do seu ambiente de vida imediato, a fim de garantir sua sobrevivência por meio dos usos irregular e inadequado dos recursos naturais.

Dentre o uso acrítico dos recursos, inclui-se a possibilidade de haver o desmatamento de floresta e matas nativas, o apascentamento de grupos de pessoas nas marginais das cidades, bem como, em números crescentes, o amontoamento populacional em cidades congestionadas, ações que interferem no meio ambiente de modos significativo e direto (UNITED..., 1987).

Onde o crescimento econômico provocou melhorias nos padrões de vida, um rastro dos modos prejudiciais de fazê-lo foi deixado no caminho. Grande parte das melhorias empreendidas no passado em nível mundial tiveram como base o uso de quantidades crescentes de matérias-primas, energia, produtos químicos e sintéticos, assim como a criação de poluição não contabilizada na determinação dos custos de produção. São eventos que incidiram

negativamente sobre o meio ambiente e hoje os desafios surgem como consequência de alguns modos de fazer crescer economias de diversos países do mundo (UNITED..., 1987).

Nesse contexto, é oportuno lembrar que a vida na Terra ainda é possível por haver uma biosfera capaz de sustentar toda forma de vida no meio ambiente, pois todos dependem de uma biosfera em sua forma mais equilibrada.

O 6º Panorama Ambiental Global⁵⁷, feito por 250 cientistas de mais de 70 países, e publicado para a 4ª Assembleia do Meio Ambiente das Nações Unidas⁵⁸, afirma que se a proteção ambiental não for contundentemente realizada, cidades e regiões na Ásia, Oriente Médio e África poderão testemunhar mortes prematuras até a metade do século, podendo o planeta experimentar um caos humanitário por volta do ano 2050 (NAÇÕES..., 2019b; UNITED..., 2019).

Desse modo, países e comunidades lutam não apenas pela sua sobrevivência em meio a esse cenário, mas também pela garantia da prosperidade das suas nações, condição em que o compromisso para ofertar uma melhor qualidade de vida aos cidadãos muitas das vezes está associado à exploração desenfreada, irresponsável e acrítica do meio ambiente. E muito embora existam normas nacionais e internacionais, e importantes acordos entre países para regular atividades passíveis de degradação do meio ambiente, nota-se, ainda, o baixo compromisso para reduzir a degradação do meio ambiente por meio de políticas internas de indústrias em muitos países, sobretudo nos mais ricos e industrializados.

No âmbito das indústrias, os dejetos da cadeia de produção impactam diretamente no meio ambiente quando não corretamente manejados, e podem afetar micro e macro comunidades circunvizinhas por meio da contaminação do ar, solo, rios e mares.

Segundo o Ministério da Saúde brasileiro, as mortes em decorrência da poluição atmosférica aumentaram 14% em dez anos, uma constatação do estudo Saúde Brasil 2018, do Ministério da Saúde, que utilizou dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) (BRASIL, 2019a).

Contextos como esse, que evidenciam a ligação entre a degradação do planeta e as incidências disso na saúde e vida humanas, foi o prognóstico esperado para que o termo

⁵⁷ UN Environment's sixth Global Environment Outlook.

⁵⁸ Forth United Nations Environmental Assembly.

desenvolvimento sustentável, surgido em 1980, se consagrasse no mundo em 1987, por meio da Comissão Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento⁵⁹, também conhecida como Comissão Brundtland.

Dessa forma, surgia no mundo uma nova agenda para o desenvolvimento sustentável das nações; agenda que tomou para si a importância da sustentabilidade e a incidência disso para as presentes e futuras gerações no mundo. Uma agenda com objetivos a serem alcançados até o ano 2030 e que será apresentada na subseção seguinte.

4.1 Agenda 2030 e os 17 ODS

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 em Estocolmo, na Suécia, tratou das questões relacionadas à degradação do meio ambiente. Essa foi uma das várias conferências globais realizadas pela ONU na década de 1970 a respeito da consolidação e efetivação do termo sustentabilidade, palavra que passou a nortear a construção de uma nova agenda para um novo mundo.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992, conhecida como Rio-92, todas as considerações feitas pela ONU levaram em conta o conceito ‘desenvolvimento sustentável’, que foi o grande pano de fundo desse evento. Assim, em decorrência dessa conferência produziu-se o documento chamado Agenda 21 Global, assinado por 179 chefes de Estado participantes do evento (BRASIL, 2019b; OLIVEIRA JUNIOR, 2018; UNITED..., 1987).

A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (BRASIL, 2019b, não paginado).

O termo Agenda 21 foi usado no sentido de referir-se a um novo modelo de desenvolvimento sustentável em nível planetário para o século XXI, com base na justiça social, eficiência econômica e responsabilidade ambiental, com a intenção primeira de promover a sustentabilidade em todo o mundo (BRASIL, 2019b).

⁵⁹ World Commission on Environment and Development.

No entanto, Schütz, Tambellini, Asmus, Meyer e Câmara (2012) afirmam que a Agenda 21 não teve expressiva aplicação. Suas ações tornaram-se locais e não muito decisivas no rumo do desenvolvimento econômico no plano internacional.

Na verdade, em setembro do ano 2000, na 55ª Assembleia da ONU, a Agenda 21 foi implicitamente extinta, quando da aprovação de uma nova agenda para o desenvolvimento sustentável do planeta, denominada Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Essa agenda tem oito objetivos (Figura 4) e tinha o ano de 2015 como prazo máximo de cumprimento das suas metas.

Para Castro Filho (2018), “[...] os 8 Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) têm como proposta a melhoria da vida dos seres humanos e também a melhoria das condições sociais, culturais, econômicas e educacionais no mundo.” (p. 358).

Figura 4 – Os 8 ODM da ONU.



Fonte: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>.

O autor ainda frisa que os ODM são a base dos ODS – uma nova agenda, com novo prazo para atingir suas metas e objetivos. Essa é uma agenda que visa a cultura da sustentabilidade em favor da humanidade e do planeta (CASTRO FILHO, 2018).

Essa agenda, chamada Agenda 2030, foi fixada numa conferência de cúpula das Nações Unidas realizada entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Oriunda dos ODM, ela é um programa de ações para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, com execução em âmbito planetário (NAÇÕES..., [201-]a).

Para Castro Filho (2018),

A agenda é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global que possa acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas. A partir de então, as Nações Unidas desenvolveram formações de cooperação e parcerias com governos, sociedade civil e outros agentes sociais, a fim de tornar possível um projeto tão ambicioso (CASTRO FILHO, 2018, p. 357).

Boeren (2019) esclarece que “Enquanto os ODM tinham como alvo os países em desenvolvimento, os ODS focam todos os países ao redor do mundo.⁶⁰” (p. 279, tradução nossa).

Webb, Holford, Hodge, Milana e Waller (2017) destacam que,

Em contraste com os ODM, os ODS foram designados para ampliar a responsabilidade e os locais de ação em todo o mundo, garantindo que todos os países, pobres, ricos ou de renda média, se envolvam em atividades para promover a prosperidade que seja sustentável para todos⁶¹ (p. 509, tradução nossa).

Para o documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*⁶², publicado pelas Nações Unidas em 2015, os 17 objetivos e as 169 metas da Agenda 2030 estimularão ações embasadas nos seguintes eixos: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria, nos próximos 15 anos e em áreas de importância crítica para a humanidade e para o planeta (UNITED..., 2015).

Os 17 ODS (Figura 5) da Agenda 2030 traçam um novo rumo ao desenvolvimento do planeta Terra, pois reconhecem que a erradicação da pobreza e da desigualdade, bem como o crescimento econômico e a preservação do planeta, estão diretamente ligados à saúde das pessoas.

Assim, a relação estabelecida entre os ODS é dinâmica e recíproca, o que denota uma relação de interdependência entre os mesmos, e as 169 metas da Agenda 2030 devem alavancar a melhoria da condição de vida das pessoas no mundo até o ano 2030 (UNITED..., [201-]a, 2015).

⁶⁰ “While the MDGs mainly targeted developing countries, the SDGs focus on all countries across the globe.”.

⁶¹ “In contrast to the MDGs, SDGs have been designed to extend the responsibility and loci for action worldwide by ensuring that all countries whether poor, rich or middle income engage in activities to promote prosperity that is sustainable for all.”.

⁶² Tradução literal: Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

Figura 5 – Os 17 ODS da Agenda 2030.



Fonte: <https://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods/>.

Os 17 ODS são considerados fundamentais para a promoção de sociedades mais justas, pacíficas, democráticas e sustentáveis, e também são indissociáveis. São objetivos que alinham-se a todas as áreas de desenvolvimento humano no mundo, demonstrando o quão plural, expressiva e integrada é a Agenda 2030.

O primeiro ODS da Agenda, o ODS 1 (Erradicação da pobreza), visa “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.” (PLATAFORMA..., [201-]a, não paginado).

No fim do século XX, por meio dos ODM, o mundo comprometia-se em reduzir pela metade a pobreza e a fome extremas até o ano 2015, que, como averiguado após 15 anos, constatou-se redução significativa de tais condições.

No entanto, a erradicação da pobreza extrema deve ser encarada como uma ação contínua, em vista de ainda ser um desafio global. São mais de 700 milhões de pessoas vivendo com menos de US\$ 1,90 por dia e outras milhares, por volta de metade da população mundial, vivendo com menos de US\$ 8,00 por dia (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]a).

De acordo com o relatório *Sustainable Development Report 2019*, ainda são muitos os países do mundo que enfrentam condições graves ou significantes de pobreza. No que tange a esta pesquisa, sabe-se que a América Latina e o Caribe ainda enfrentam desafios significantes para implementar contundentemente ações em favor do ODS 1 e vencer a condição de pobreza.

O relatório releva que ações para promover o ODS 1 em ambas regiões não evoluíram, mas declinaram (BERTELSMANN..., 2019).

Sobre o ODS 2 (Acabar com a fome), este objetiva “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.” (PLATAFORMA..., [201-]b, não paginado).

Para a Plataforma ([201-]b), o rápido crescimento e desenvolvimento da agricultura nas últimas duas décadas foi responsável pela redução significativa da proporção de pessoas subnutridas no mundo, mas restam ainda em torno de 795 milhões de pessoas no mundo que, como em 2014, estavam envoltas no aspecto da desnutrição crônica.

No caso da América Latina e do Caribe, ainda são muitos os desafios para a implementação significativa do ODS 2, embora ações para a sua implementação, como indica o *Sustainable Development Report 2019*, têm aumentado moderadamente (COMISIÓN..., 2018; BERTELSMANN..., 2019).

Já o ODS 3 (Vida saudável) delinea o seguinte objetivo: “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.” (PLATAFORMA..., [201-]c, não paginado).

Com base nos dados do *Sustainable Development Report 2019*, a América Latina e o Caribe ainda necessitam de mais ações para que o ODS 3 seja alcançado com plenitude, e é importante destacar que as ações para essa finalidade têm aumentado moderadamente em ambas as regiões (BERTELSMANN..., 2019).

Inúmeros progressos históricos foram registrados, como a redução da mortalidade infantil, a melhoria da saúde materna e a luta contra o HIV e a Aids, tal como a contenção da tuberculose, malária e outras doenças. Essas são conquistas que refletem a relevância da implementação dos ODM nos países desde o ano 2000.

Assim, o número anual de pessoas infectadas pelo HIV caiu expressivamente nas últimas décadas, indo de pouco mais de 3 milhões de pessoas para 2 milhões, e no caso da malária, pouco mais de 6 milhões de vidas foram salvas até o ano de 2015.

Contudo essas lutas continuam, uma vez que as doenças crônicas contribuem para a pobreza e privação das pessoas vulneráveis (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]c).

Para a Plataforma ([201-]c), 63% das mortes registradas no mundo provêm do desenvolvimento de doenças não transmissíveis, principalmente as cardiovasculares, respiratórias, câncer e diabetes. E estima-se que as perdas econômicas terão ultrapassado os US\$ 7 trilhões até o ano 2025 em países de média e baixa rendas com população com doenças crônicas.

Para o ODS 4 (Educação de qualidade), seu objetivo é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (PLATAFORMA..., [201-]d, não paginado).

Desde 2000 tem sido registrado importantes progressos na promoção do acesso universal à educação primária para crianças em todo o mundo, embora esse ODS não tenha como foco apenas nesse segmento da educação.

Na América Latina e no Caribe, as ações para o alcance pleno do ODS 4 têm apresentado prognóstico preocupante, de estagnação, em vista de serem muitos os desafios nas conjunturas política e social dos países, que impedem o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis, da básica à superior, e que poderá incidir na vida das pessoas de forma negativa e ampliada, como no que diz respeito a igualdade de gênero, foco do próximo ODS (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]d; BERTELSMANN..., 2019).

O objetivo do ODS 5 (Igualdade de gênero) é “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.” (PLATAFORMA..., [201-]e, não paginado).

O documento *Sustainable Development Report 2019* esclarece que a América Latina e o Caribe ainda terão que exercer significativo esforço para que o ODS 5 seja implementado, embora as ações em direção a isso têm aumentado, mesmo que moderadamente (BERTELSMANN..., 2019).

Muitos avanços para a asseguaração de melhores condições de vida para mulheres e meninas são um importante legado dos ODM, e os ODS visam intensificar as realizações feitas até então, não apenas nas áreas da saúde, educação e trabalho, mas, especialmente, no combate a discriminação e violência baseadas no gênero (PLATAFORMA..., [201-]e).

A igualdade de gênero, para além de um direito humano fundamental, é a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero, sustentável, igualitário e equânime. Mulheres e meninas devem atuar na sociedade de modo enfático.

Para o ODS 6 (Água e saneamento), ambiciona-se “Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável de água e saneamento para todos.” (PLATAFORMA..., [201-]f, não paginado).

Segundo o documento *Sustainable Development Report 2019*, os países das regiões latino-americana e caribenha têm enfrentado desafios para implementar o ODS 6, embora as ações para esse fim, nessas regiões, têm aumentado (BERTELSMANN..., 2019).

Há muito a água potável está no centro do desenvolvimento sustentável. Os recursos hídricos conferem base aos esforços para a erradicação da pobreza, crescimento econômico e sustentabilidade ambiental, mas sem uma correta gestão dos recursos hídricos, estima-se que mais de 40% da população mundial será afetada pela escassez da água, número que deverá subir em vista dos efeitos da mudança climática e imprudência de governos e pessoas na gestão hídrica (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]f).

No que diz respeito a energias renováveis, o objetivo do ODS 7 é “Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.” (PLATAFORMA..., [201-]g, não paginado).

Segundo Plataforma ([201-]g), de 2000 a 2013 mais de 5% da população mundial teve acesso à eletricidade, taxa que subiu de pouco mais de 79% para 85% de pessoas com acesso à energia elétrica, e em virtude desse aumento, estima-se que para os próximos anos a tendência é haver mais demanda por energia barata (COMISIÓN..., 2018).

O ODS 8 (Trabalho digno e crescimento econômico) pretende “Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos.” (PLATAFORMA..., [201-]h, não paginado).

A América Latina e o Caribe continuam a enfrentar desafios para implementar contundentemente esse ODS, embora as ações têm se mantido ativas (BERTELSMANN..., 2019).

A desigualdade de renda e de oportunidades de trabalho prejudicam não apenas o avanço da economia dos países latino-americanos e caribenhos, mas também o seu desenvolvimento sustentável. Os países mais vulneráveis têm menores expectativas de vida, bem como mais dificuldades de se desvencilhar do insucesso escolar, das baixas qualificações e das poucas perspectivas de empregos de qualidade (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]h).

Quanto ao ODS 9 (Inovação e infraestruturas), este visa “Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.” (PLATAFORMA..., [201-]i, não paginado).

Para o documento *Sustainable Development Report 2019*, as ações para o alcance desse ODS na América Latina e no Caribe têm aumentado moderadamente, embora esse dado não faça referência a um estado de pleno desenvolvimento da indústria, inovação e infraestrutura sustentáveis nessas regiões (BERTELSMANN..., 2019).

Investimentos em infraestrutura e em inovação são condições elementares para o crescimento econômico e para o desenvolvimento das nações, contexto onde o transporte público nas cidades se insere.

Esse tipo de transporte faz parte da vida das pessoas, pois mobiliza a locomoção de cidadãos no meio urbano, além de ser uma alternativa para reduzir as emissões consideráveis de gases que acumulam-se na atmosfera, eliminados em massivas quantidades pelos carros e contribuindo para o agravamento do efeito estufa (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]i).

Para Barbosa (2017), “[...] os automóveis são responsáveis por 71% das emissões do poluente [material particulado] na cidade, contra 25% dos ônibus e 4% das motocicletas.” (não paginado, acréscimo nosso com base no texto). Logo, garantir uma rede de transporte público e infraestrutura urbana de qualidade favorece o amplo desenvolvimento da sociedade de modo mais sustentável e responsável ambientalmente (PLATAFORMA..., [201-]i).

O objetivo do ODS 10 (Reduzir as desigualdades) é “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.” (PLATAFORMA..., [201-]j, não paginado).

Implementar o ODS 10 de forma plena na América Latina e no Caribe é, por ora, desafiante, devido às barreiras significantes existentes para a redução de desigualdades em ambas as regiões (BERTELSMANN..., 2019).

O mundo é mais desigual hoje do que em qualquer outro momento da história recente, desde 1940, e as inúmeras formas de desigualdade têm avançado nos últimos anos, com destaque para a de distribuição de renda e riquezas dentro dos países, o que inviabiliza a obtenção de resultados mais taxativos sobre o desenvolvimento humano e expansão de oportunidades às pessoas (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA... ([201-])).

Metade da população que sofre de carências é menor de 18 anos e reside na África Subsaariana, onde 63,5% das crianças são pobres. Em países como Burkina Faso, Chade, Etiópia, Níger e Sudão do Sul a situação é ainda mais agravante: em torno de 90% das crianças menores de 10 anos estão em condição de pobreza extrema. Nessas regiões, as carências estão mais concentradas em áreas com baixo acesso à água potável, educação, moradia, dentre outras necessidades básicas (AGUDO, 2019).

Já o ODS 11 (Cidades e comunidades sustentáveis) tem como objetivo “Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.” (PLATAFORMA..., [201-]k, não paginado).

Para Bertelsmann (2019), a América Latina e o Caribe também estão estagnados no avanço do ODS 11.

Em 2014, 54% da população vivia em áreas urbanas, com a projeção de crescimento para 66% até 2050. Só para o ano de 2030, no entanto, estima-se o surgimento de 41 megalópoles com mais de 10 milhões de habitantes, o que causa grandes preocupações, pois em ambientes como esse, de grande densidade de pessoas, a pobreza fica concentrada, as desigualdades sociais tornam-se mais acentuadas e a violência se torna uma consequência das discrepâncias para se obter acesso pleno à cidade e aos seus recursos básicos na mesma (PLATAFORMA... ([201-])).

Por essa razão, a transformação dos espaços urbanos é necessária, pois ocasionará a desobstrução de caminhos para que o desenvolvimento sustentável seja efetivado (COMISIÓN..., 2018).

Já o ODS 12 (Produção e consumo sustentáveis) tem a grande responsabilidade de “Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.” (PLATAFORMA..., [201-]l, não paginado).

Bertelsmann (2019) registra que na América Latina e no Caribe implementar o ODS 12 não tem sido uma atividade de sucesso. Os desafios para essa finalidade nessas regiões não são poucos.

O ODS 12 tem metas que visam a promoção do uso de recursos energéticos e naturais, da infraestrutura sustentável e do acesso a serviços básicos, entendidos como a critério para o alcance de padrões mais sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços na sociedade (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]l).

O objetivo do ODS 13 (Combater as alterações climáticas) é “Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.” (PLATAFORMA..., [201-]m, não paginado).

Para o documento *Sustainable Development Report 2019*, os países da América Latina e do Caribe terão que se esforçar para que o ODS 13 seja implementado com inteireza, pois estagnações das ações para se combater o avanço da mudança climática têm sido percebidas nessas regiões (BERTELSMANN..., 2019).

A mudança climática é um fenômeno transnacional e seus impactos já são sentidos em todos os lugares do mundo. A desregulação de economias nacionais devido a isso, bem como seu consequente impacto sobre a vida das pessoas de forma direta, são eventos recorrentes no atual cenário mundial (COMISIÓN..., 2018).

Sem a ação imediata quanto a mudança climática, tem-se como expectativa que a temperatura do Planeta aumente mais de três graus até o final do século XXI (PLATAFORMA..., [201-]m).

Moura (2019) já houvera considerado, inclusive, que as temperaturas podem transcender os mais de 4°C, e os efeitos sobre a Terra seriam catastróficos. “Isso teria um efeito devastador no planeta, elevando o nível do mar em até 1,5 metro, colocando cidades como Amsterdã e Nova York sob a água e causando fome generalizada.” (MOURA, 2019, não paginado).

No que se refere a oceanos, mares e recursos marinhos, o objetivo do ODS 14 é “Conservar e promover o uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.” (PLATAFORMA..., [201-]n, não paginado).

O avanço do ODS 14 na América Latina e no Caribe é insignificante (BERTELSMANN..., 2019).

Os oceanos desempenham um papel importante na manutenção da vida humana na Terra. A segurança alimentar, o transporte, o fornecimento de energia, o turismo, dentre outras ações, têm os mares como intermédio da sustentabilidade de comunidades e populações. Com a cultura marinha, os oceanos representam aproximadamente US\$ 3 trilhões da economia mundial anual, ou 5% do PIB global (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]n).

Além disso, os oceanos têm muitas funções, como a de regular os ciclos mais complexos do Planeta, como o do carbono e nitrogênio, a regulação do clima e a produção de oxigênio.

Também, 40% dos oceanos são afetados de forma direta por atividade humana de degradação, como a poluição e a pesca predatória, o que resulta em substancial perda de *habitat* e extinção de espécies marinhas, além do desequilíbrio de ecossistemas.

Outro fator agravante é o lixo nos oceanos. Estima-se que há cerca de 13 mil pedaços de plástico em cada quilômetro quadrado de oceano, o que torna desafiante preservar a vida na água (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]n).

Já o objetivo do ODS 15 da Agenda 2030 é “Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda.” (PLATAFORMA..., [201-]o, não paginado).

As florestas que cobrem cerca de 30% da superfície da Terra ajudam a manter estáveis as condições de vida no planeta por meio da manutenção do ar e da água.

Promover a saúde do Planeta de modo efetivo requer ações como o manejo sustentável de florestas, o combate à desertificação, parar e reverter a degradação da Terra, interromper o processo de perda da biodiversidade, dentre outras ações (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]o).

A América Latina e o Caribe precisam intensificar ações quanto ao ODS 15, embora enfrentem barreiras significativas para isso, com notórias estagnações até o presente tempo (BERTELSMANN..., 2019).

Já o ODS 16 (Paz e justiça) objetiva “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.” (PLATAFORMA..., [201-]p, não paginado).

De acordo com Bertelsmann (2019), assegurar a paz, a justiça e instituições eficazes nos países da América Latina e do Caribe tem sido desafiante, uma vez que as ações para essa finalidade em ambas as regiões apresentam-se estagnadas há muito.

Por fim, o ODS 17 (Parcerias para o desenvolvimento) anseia “Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.” (PLATAFORMA..., [201-]q, não paginado).

As ações para a promoção do ODS 17 têm apresentado um aumento moderado nas regiões da América Latina e do Caribe, embora ainda existam barreiras significativas para concretizar tal objetivo (BERTELSMANN..., 2019).

Sabe-se que parcerias são fundamentais para que os ODS sejam efetivamente vistos como um compromisso a ser alcançado no mundo. Cooperações entre a comunidade internacional e uma parceria global ampla, que inclua todos os setores interessados e pessoas afetadas pelos processos de desenvolvimento, torna-se o alicerce da ambição difundida pela Agenda 2030. Assim, as parcerias institucionais são vitais para o desenvolvimento sustentável das nações (COMISIÓN..., 2018; PLATAFORMA..., [201-]q).

Pôde-se perceber ao longo da explanação dos 17 ODS que nas regiões da América Latina e do Caribe estagnações e baixos avanços para o alcance dos objetivos e metas da Agenda 2030 são recorrentes.

São afirmações embasadas no documento *Sustainable Development Report 2019*, por Bertelsmann (2019), que objetiva apresentar um panorama mundial sobre o atual estado de implementação das metas da Agenda 2030 nos países parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), países do leste e sul da Ásia, da Europa Oriental e

Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e norte da África, África Subsaariana e Oceania.

Com destaque para a América Latina e o Caribe, Bertelsmann (2019) resume que os países dessas regiões têm tido melhor desempenho nos ODS 1 (Erradicar a pobreza) e 7 (Energias renováveis), com um ligeiro progresso nos ODS 6 (Água e saneamento) e 8 (Trabalho digno e crescimento econômico).

Entretanto, se os dados dessas regiões forem comparados com o de outras partes do mundo, inúmeros esforços serão ainda mais necessários, como os para reduzir as desigualdades de renda e riquezas, que refletem o mal desempenho dos países latino-americanos e caribenhos, relacionado ao ODS 10 (Reduzir as desigualdades).

Além disso, promover a melhoria do acesso e qualidade dos serviços essenciais de um Estado democrático de direito ajuda a fortalecer o desempenho nos ODS 2 (Acabar com a fome), 3 (Vida saudável), 4 (Educação de qualidade) e 5 (Igualdade de gênero).

Também, na maioria dos países da América Latina e do Caribe há uma alta taxa de homicídio, o que permite melhores explicações sobre o fraco desempenho da segurança e justiça social – ODS 16 (Paz e justiça).

Por fim, como em outras localidades do mundo, não foi possível dissociar o crescimento econômico da geração de impacto e degradação do meio ambiente na América Latina e no Caribe, o que sinaliza que tem que haver tomadas de decisão mais contundentes para se garantir o alcance dos ODS 13 (Combater as alterações climáticas), 14 (Oceanos, mares e recursos marinhos) e 15 (Ecossistemas terrestres e biodiversidade).

Uma mudança expressiva pode vir por meio de maiores empenhos nos ODS 9 (Inovação e infraestruturas) e 12 (Produção e consumo sustentáveis). Isso porque alcançar a ambição da Agenda 2030 só é possível caso haja parcerias fortes e globais para que as metas da Agenda tomem seus devidos lugares no mundo – ação para o ODS 17 (Parcerias para o desenvolvimento) (BERTELSMANN..., 2019).

Embora a Agenda 2030 tenha 17 ODS, o que objetiva uma educação de qualidade – ODS 4 – é o foco desta seção, e será melhor contextualizado na subseção a seguir.

4.2 ODS 4 e aprendizagem ao longo da vida para desenvolver sociedades sustentáveis

O documento *Quality education: why it matters?*, da United Nations (UN), apresenta a educação de qualidade e a sua importância para a atual conjuntura de mundo, e afirma que a educação de qualidade é a chave que permite que outros ODS da Agenda 2030 sejam alcançados no longo prazo (BOEREN, 2019; UNITED... ([201-])).

Esse entendimento vai no sentido de perceber que quando há fomento de educação de qualidade na sociedade as pessoas tendem a tomar outros rumos nas suas vidas. Elas são capazes de adentrar outras dimensões de desenvolvimento humano, atuar formalmente no mercado de trabalho, apropriar-se do produto advindo da fruição entre informação, conhecimento, cultura e educação, aprender ao longo da vida e romper com muitas das suas limitações na vida.

Vista de outro ângulo, a educação de qualidade está presente inclusive na luta pela igualdade de gênero. Atualmente, mulheres e meninas são entendidas como sujeitos sociais parte de um grupo que tem tido mais dificuldades para acessar a educação formal, em todos os níveis – do básico ao superior – em alguns perímetros do mundo.

Sabe-se que cerca de um terço dos países em regiões em desenvolvimento, como os da África, não atingiram a paridade de gênero nem mesmo na educação primária, que é parte do ciclo básico da escolarização formal.

“Na África subsaariana, Oceania e Ásia Ocidental, meninas ainda enfrentam barreiras para ingressar nos ensinos primário e secundário.” (UNITED..., [201-]b, não paginado, tradução nossa). No longo prazo, isso se traduzirá como carência de habilidades fundamentais para que mulheres e meninas possam aprender ao longo da vida, e conseqüentemente outras limitações existirão em decorrência disso, como a falta de oportunidades para mulheres no mercado de trabalho formal, pois muitas carecerão de adequadas formações escolar e universitária.

Esse contexto apenas reforça a desigualdade entre meninos e meninas e homens e mulheres, ação que não condiz com a consequência da oferta de educação com qualidade, igualdade e equidade na sociedade.

A região da África Subsaariana, no norte do continente africano, ostenta reputações pouco admiráveis para o que se entende como efetivo desenvolvimento humano no âmbito da educação. Nessa região, mais da metade das crianças de ambos os sexos não estão matriculadas

na escola, o que faz da África Subsaariana a região com o maior número de crianças em idade escolar fora da escola no mundo.

Outra razão para se desenvolver educação de qualidade no mundo, sobretudo em áreas de escolarização precária, é que por meio dela as pessoas também conquistam melhores empregos e têm melhores perspectivas na vida. Assim, ascender profissionalmente e obter boa qualidade de vida são condições intimamente relacionadas com o alcance de uma educação de qualidade, pois ela é uma das molas propulsoras para se empreender mudanças significativas na sociedade (UNITED..., [201-]b).

Por essas razões, o ODS 4 da Agenda 2030 tem o potencial para desempenhar algumas ações de democratização da informação, conhecimento, educação e cultura na sociedade, pois objetiva “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (PLATAFORMA..., [201-]d, não paginado).

Perspectiva-se que algumas ações decorrentes da implementação desse ODS na sociedade, no longo prazo, sejam: o desenvolvimento da aprendizagem de formas relevante e eficaz; a garantia de acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar; a assegurar da educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres; o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho.

Outras decorrências da implementação do ODS 4 na sociedade podem ser: a eliminação da disparidade de gênero na educação, bem como a inclusão de pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas; a garantia do desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas; a aquisição de conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural; a construção e melhoria das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos; a ampliação do acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional; o aumento do número de professores qualificados e formação de professores.

English e Carlsen (2019) relembram que os ODM no ano 2000 já prenunciavam uma agenda para o desenvolvimento sustentável, e que, à época, os mesmos chamaram à atenção a promoção da aprendizagem ao longo da vida, uma concepção surgida no âmbito da educação.

Este foi um conceito projetado não apenas para as pessoas, mas também para o meio-ambiente, mas só em 2015 a ‘aprendizagem ao longo da vida’ ressoaria na então conhecida Agenda 2030, que possibilitou a penetração de uma “nova” concepção de educação nos meandros dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A aprendizagem ao longo da vida permite que cidadãos alcancem trabalhos com melhores salários, melhor saúde, por aprenderem sobre hábitos saudáveis, mais envolvimento em suas comunidades, bem como mais práticas envolventes e ativas de cidadania na sociedade etc., “ [...] [porque] a educação pode agir como um potente “motor” para desenvolver uma sociedade mais coesa e igual.⁶³” (BOEREN, 2019, p. 279, tradução nossa, grifo do autor, acréscimo nosso).

A ideia desse conceito é uma dessas que perpassa os tempos, que, de tão longeva, cruzou muitas culturas pelo mundo e foi motivo de atenção em instituições de educação desde a Grécia antiga até as escolas medievais da Europa, no Oriente Médio, na África e no Sul da Ásia.

Para a United... (2018), “O conceito está relacionado a termos como ‘educação fundamental’, ‘educação continuada’, ‘educação básica’, ‘educação ao longo da vida’ e ‘educação recorrente’⁶⁴.” (p. 12, tradução nossa). São relações que evidenciam que essa concepção é um conceito fundado em valores emancipatórios, humanistas e democráticos, como observou Hanemann (2019).

Para a UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2014),

[...] a aprendizagem ao longo da vida baseia-se na integração da aprendizagem e da vida, abrangendo atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, moças e rapazes, mulheres e homens) em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, local de trabalho e assim por diante) e através de uma variedade de modalidades (formais, não formais e informais) que, em conjunto, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizado⁶⁵ (p. 2, tradução nossa).

De acordo com a United... (2018), os benefícios da aprendizagem ao longo da vida são

⁶³ “[...] [because] education can act as a powerful “engine” to develop a more cohesive and equal society.”

⁶⁴ “The concept is related to terms such as ‘fundamental education’, ‘continuing education’, ‘basic education’, ‘lifelong education’ and ‘recurrent education’.”

⁶⁵ “[...] lifelong learning is rooted in the integration of learning and living, covering learning activities for people of all ages (children, young people, adults and the elderly, girls and boys, women and men) in all life-wide contexts (family, school, community, workplace and so on) and through a variety of modalities (formal, non-formal and informal) which together meet a wide range of learning needs and demands.”

surtidos nos âmbitos individual e social.

Na vertente individual, estão incluídos a maior participação das pessoas nas tomadas de decisão na sociedade, mais empregos e melhores oportunidades de trabalho, aquisição de habilidades e qualificações etc. E no âmbito social, a aprendizagem ao longo da vida pode gerar mais igualdade para as mulheres, por exemplo, ao permitir que as mesmas participem das tomadas de decisão não apenas na sociedade, mas também no trabalho, além de lhes conferir mais competência para desempenhar o cuidado e educação familiar dos filhos.

Para os idosos, mais empregos de meio período podem ser ofertados, como atividades sociais parte de políticas sociais baseadas no aprendizado ao longo da vida, que incidem no aumento da perspectiva de vida dessa população, além de valorizar seus saberes e experiências prévios.

Masi (2019) entende que em “[...] 2030 os idosos com mais de 65 anos serão 910 milhões, contra os atuais 420 milhões, motivo pelo qual é legítimo pensar que o século XXI será dos idosos, assim como o século XX foi dos jovens.” (p. 36).

A United... (2018) considera que sociedades em envelhecimento podem se beneficiar com a aprendizagem ao longo da vida. Cidadãos em processo de envelhecimento podem melhorar o conhecimento sobre saúde, ter orientações para a proteção contra doenças, ter o seu nível de expectativa de vida aumentado, bem como ter a possibilidade de desfrutar mais da vida, enquanto expandem seus níveis de atividade física e mental ao longo dos anos.

Além disso, a aprendizagem ao longo da vida também oportuniza que pessoas que antes estiveram impossibilitadas voltem ao sistema de educação formal, permitindo-lhes explorar cada vez mais o potencial que há em si.

Em suma, o conceito de aprendizagem ao longo da vida se expande às áreas da saúde, mercado de trabalho, redução da pobreza, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento do capital humano etc., e prevê impactos positivo e direto na sociedade (UNITED..., 2018).

Para Castleberry, Ward e Stein (2019), “A aprendizagem ao longo da vida é boa para nós, pois os estudos indicam benefícios financeiros, de saúde e sociais.”⁶⁶ (p. 757, tradução

⁶⁶ “Lifelong learning is good for us as studies indicate financial, health, and social benefits.”

nossa).

Os próximos anos, até 2030, representam uma corrida contra o tempo para elevar a condição de sustentabilidade no mundo, por meio do desenvolvimento sustentável das nações em 17 áreas distintas. Assim, até esse ano, os inúmeros esforços das nações do mundo deverão focar áreas de importância para a humanidade, em prol das presentes e futuras gerações, bem como para o planeta como um todo.

Haver políticas públicas que estejam conectadas com a Agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável representa a oportunidade dos governos para alavancar o desenvolvimento social das nações por meio de ações que atendam as novas demandas da população frente as complexidades de uma vida moderna.

Isso posto, a educação de qualidade, e com ela a aprendizagem ao longo da vida, representam, ambas, uma chave-mestra capaz de abrir portas distintas para que mudanças impactantes na sociedade tenham efeito positivo no curto e longo prazos.

5 METODOLOGIA

Para Minayo (2012), a metodologia científica é formada pela teoria da abordagem (o método), pelos instrumentos de operacionalização (as técnicas de pesquisa) e pela criatividade do pesquisador, que utiliza da sua sensibilidade, experiência e capacidade pessoal para dar sentido aos dados coletados e oferecer respostas às indagações presentes na pesquisa.

Richardson (2012) considera que “[...] a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método.” (p. 22), ou ainda, “[...] metodologia são as regras estabelecidas para o método científico.” (RICHARDSON, 2012, p. 22).

Em vista desses dizeres, entende-se que a metodologia é o estabelecimento de passos que permitem o desbravar da pesquisa científica e que indicam o caminho a ser percorrido para a sistematização e a estruturação das ideias formuladas inicialmente à investigação. É ela que apresenta ao sujeito-pesquisador o caminho para o desenvolvimento da sua reflexão sobre um dado fenômeno da realidade, tornando-o autor nesse processo. Desse modo, o autor tece cientificamente com o amparo de métodos científicos e técnicas de pesquisa para a objetivação do estudo proposto, que, neste caso, tem as seguintes características: exploratório, descritivo, qualitativo e documental.

Para Gil (1999), “[...] pesquisas exploratórias tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias.” (p. 43). Vergara (2000), no entanto, propõe que “[...] a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa.” (p. 47).

Sobre os estudos qualitativos, Richardson (2012) infere:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.” (p. 90).

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (1999) defende: “[...] as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (p. 44).

Vergara (2000), no entanto, entende que a pesquisa descritiva “Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.” (p. 47).

Sobre as pesquisas documentais, Gil (1999) considera que esse tipo de estudo tem o material em papel como profícua fonte de informação, cujo uso está isento de tratamento analítico prévio, opondo-se à pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental se baseia em fontes primárias de informação, e embora nem sempre fique clara a fronteira entre as pesquisas bibliográfica e documental, ressalta-se que a documental segue os mesmos passos de uma pesquisa bibliográfica, ao se usar materiais impressos. Nas pesquisas documentais, contudo, as fontes de informação estão isentas de análises e interpretações de terceiros, o que não ocorre com as fontes utilizadas em pesquisas bibliográficas.

Neste estudo, considera-se como universo de pesquisa as políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas de países da América do Sul.

Marconi e Lakatos (2003) compreendem o universo da pesquisa como um

[...] conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. [...] A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 223).

Richardson (2012), entretanto, o concebe como um

[...] conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça em certo setor de uma cidade etc. (RICHARDSON, 2012, p. 157-158).

O universo de pesquisa tem relação com a ambiência de realização do estudo, sendo que essa condição exige a delimitação de pessoas, ambientes, documentos e fatos que permitirão empreender a investigação.

5.1 Métodos da pesquisa

Os métodos de pesquisa escolhidos para alcançar o objetivo deste estudo foram a Análise de Conteúdo (AC) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

5.1.1 Análise de Conteúdo

O método AC foi pertinente para prosseguir na investigação com a análise dos

documentos. É um método científico que remonta aos tempos das Primeira e Segunda Grandes Guerras e seu uso, durante a Primeira Guerra, teve como finalidade o estudo da propaganda política nos diversos países.

Já no momento da Segunda Grande Guerra foi levado em conta a sua aplicação nos meios de comunicação dos Estados Unidos, com o intuito de detectar indícios de propagandas nazistas.

Em vista dos diversos contextos da sua aplicação, a AC vem ganhando mais uso noutros âmbitos científicos, salientando aqui o campo das ciências humanas, tais como a linguística (análise do discurso), antropologia (exame de mitos e lendas), psicanálise e psicologia clínica (análises temáticas dos discursos dos doentes mentais), história (análise sistemática de documentos) etc. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

Além disso, o conceito da AC tem obedecido a uma evolução circunscrita no tempo, em termos de aplicação e aprimoramento do método, e por isso a AC deixa o posto que a entende por um viés mais descritivo e quantitativo e avança a um novo que lhe atribui sentido mais interpretativo e inferencial (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

Bardin (2016) entende a AC como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p. 44).

Amado, Costa e Crusoé (2014), no entanto, veem a AC como a

[...] técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos e comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos. Pode dizer-se que, nesta perspectiva, ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexos dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve) (AMADO; COSTA, CRUSOÉ, 2014, p. 302-303).

Para Amado, Costa e Crusoé (2014), a AC, vista como técnica, “[...] deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade.” (p. 305), mas como método, ela se torna “[...] um procedimento básico de investigação qualitativa.” (p. 305).

Algumas correntes de pensamento defendem que a AC tem por finalidade a observação

do conteúdo, enquanto que para outros modos de pensá-la, a AC é um método geral de investigação (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014).

A conclusão da aplicação do método AC, segundo Bardin (2016), depende da sucessão das suas três fases intrinsecamente relacionadas, que são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

- *Pré-análise*

A fase de pré-análise “Corresponde a um período de intuições. Tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas.” (BARDIN, 2016, p. 125). É nesse momento que ocorrem a escolha dos documentos e, conseqüentemente a isso, as leituras flutuantes, que é quando o analista se deixa invadir por impressões e orientações dos mesmos.

Esse corpo documental é o que ocasionará a construção das categorias, e nesse sentido algumas regras para essa ação são importantes, em vista dessas regras serem essenciais para validar as categorias elaboradas. Elas são:

- a) Exaustividade – o sistema de categorias resultante deve abranger todos os itens relevantes para o estudo presentes no corpo documental. Além disso, cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentido que se coloca sob o seu teto.
- b) Exclusividade – uma unidade de registro não deve pertencer a mais do que uma categoria, sendo de boa prática [...] explicitar os indicadores das unidades a incluir em cada categoria a fim de ‘tornar certos os resultados discutíveis’.
- c) Homogeneidade – um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise, não tendo cabimento, portanto, misturar diversos critérios de classificação.
- d) Pertinência – um sistema de categoria deve ser adaptado ao corpus em análise, à problemática e aos objetivos da investigação.
- e) Objetividade – há que evitar a subjetividade e a ambigüidade na sua formulação tornando-a utilizável, de igual modo, por vários investigadores, o que implica uma definição precisa, operatória (diferente da definição lógica) e que se traduz na explicitação metódica dos critérios que nos levam a identificar determinada parcela da mensagem com determinada categoria.
- f) Produtividade – deve oferecer a possibilidade de análises férteis em novas hipóteses e permite avançar para um nível de teorização que não fique apenas pela descrição e pela interpretação imediata dos documentos, mas permita a elaboração de novos constructos coerentes com os dados [...] (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 335-36).

O Quadro 4 apresenta a relação estabelecida entre o corpo documental eleito, que são as políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas sul-americanas, e as regras para a validação do sistema categorial.

Quadro 4 – Princípios para a validação interna do sistema e corpo documental.

Princípios para a validação interna do sistema categorial	Corpo documental
Exaustividade	O sistema de categorias abrange os itens relevantes das políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai e Uruguai – seus objetivos.
Exclusividade	Os indicadores para classificar as unidades de registro foram estabelecidos de acordo com as 10 metas do ODS 4 da Agenda 2030.
Homogeneidade	Os critérios de classificação elaborados são unívocos.
Pertinência	O sistema categorial montado se adapta ao corpo documental.
Objetividade	O sistema categorial montado busca relacionar determinada parcela do conteúdo com determinada categoria.
Produtividade	Há a possibilidade de análises férteis, que condicionam o aparecimento de novas hipóteses e permitem construções coerentes a partir dos dados obtidos.

Fonte: dados da pesquisa.

Como o grande objetivo do método AC é organizar sistemática e categoricamente um conjunto de mensagens num sistema que traduza as ideias-chave veiculadas pelo conjunto de documentos em análise, algumas ações são fundamentais, como:

- a) [...] há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso as haja);
- b) Seguidamente, atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a codificação aproximam-se e confrontam-se as unidades de registro a que se atribuiu o mesmo código;
- c) No caso do uso de um software específico não é necessário atribuir código (alfanumérico), porque a própria designação do nó (categoria ou subcategoria) funciona como código e o sistema efetua a indexação internamente de acordo com as opções do investigador/utilizador;
- d) Só a partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 313).

- *Exploração do material*

A segunda fase da aplicação do método AC é a exploração do material. Essa fase “Consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.” (OLIVEIRA, 2008, p. 572).

Para Bardin (2016), se as diferentes operações da fase de pré-análise forem concluídas

com êxito, então o procedimento que se segue é o de aplicar sistematicamente as decisões tomadas sobre o conjunto de documentos. Desse modo, inicia-se a codificação, que é a transformação dos dados brutos do texto, que incidirá numa sistematização de dados.

A técnica de análise temática do método AC é a mais antiga e a mais utilizada das técnicas (BARDIN, 2016; VALENTIM; ALCARÁ; CERVANTES; CARVALHO; GARCIA; DALMAS; MOLINA; LENZI; CATARINO; TOMAÉL, 2005), e Bardin (2016) considera que ela

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (p. 201, grifo do autor).

Assim, a execução dessa técnica, neste estudo, foi realizada com base nas categorias e indicadores elaborados, vistos no Quadro 5.

Quadro 5 – Sistema categorial: categorias e indicadores.

Categoria A	Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas
Indicadores	
Indicador I	Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz.
Indicador II	Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho.
Categoria B	Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado
Indicadores	
Indicador III	Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.
Indicador IV	Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres.
Indicador V	Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos.
Categoria C	Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas
Indicadores	
Indicador VI	Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.
Indicador VII	Adquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural.
Categoria D	Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade
Indicadores	
Indicador VIII	Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas.
Categoria E	Formação profissional para fomentar a educação de qualidade
Indicadores	
Indicador IX	Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional.
Indicador X	Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores.

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se ainda que essas categorias e indicadores foram criados com base nas metas do ODS 4 da Agenda 2030, que podem ser vistas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Metas do ODS 4 da Agenda 2030.

Meta	Descrição da meta
4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
4.2	Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.
4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
4.a	Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
4.b	Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
4.c	Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: elaborado com base em Plataforma... ([201-], não paginado).

O Quadro 7, no entanto, apresenta os códigos atribuídos a cada um dos documentos analisados. São códigos que identificam a qual documento pertencem os trechos retirados desses documentos, chamados de unidades de registro⁶⁷.

⁶⁷ É uma unidade de segmentação ou de recorte. Exemplo: palavra, parágrafo.

Quadro 7 – Políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas e suas codificações

País	Sujeitos	Código do documento
Argentina	Plan Lectura: Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura	A
Brasil	Plano Nacional do Livro e Leitura	B
Brasil	Política Nacional de Leitura e Escrita	C
Chile	Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020	D
Chile	Plan de Lectura “Leo Primero”	E
Colômbia	Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”	F
Colômbia	Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Preescolar, Básica y Media	G
Colômbia	Política de Lectura y Bibliotecas	H
Equador	Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra	I
Paraguai	Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjerahua, em el Paraguay, leemos”	J
Uruguai	Plan Nacional de Lectura	K

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 8, adiante, cada unidade de registro, na coluna de mesmo nome, tem ao final de cada unidade de registro a letra a que corresponde o documento de origem, em negrito e entre parênteses.

Foram recortados do corpo documental os parágrafos que têm aderências aos indicadores, isso porque a sua função é a de nortear o conteúdo dos documentos analisados para dentro das categorias correspondentes. Ao todo, foram realizados 54 recortes de conteúdo dos documentos, noutras palavras, há 54 unidades de registro sistematizadas entre as categorias e seus indicadores.

Quadro 8 – Processo de sistematização do conteúdo relevante do material.

Categoria	Indicador	Unidade de registro
Categoria A	Indicador I	<p>“Propender al desarrollo de competencias lectoras a través de acciones educativas en todos los niveles del sistema, facilitando procesos de apropiación de los bienes culturales y generando una didáctica en la formación de lectores que permita reinstalar una positiva práctica de la lectura en el espacio curricular en la escuela.” (A).</p> <p>“Fortalecer el lugar y papel superlativo que deben ocupar las bibliotecas en el ámbito escolar, apoyando y aumentando las existentes y propendiendo a crear aquellas que no existan.” (A).</p> <p>“Contribuir para a formação de leitores autônomos, buscando, de maneira continuada, substantivo aumento do índice nacional de leitura e do nível qualitativo das leituras realizadas, considerando os diferentes públicos.” (B).</p> <p>“Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.” (C).</p> <p>“I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas.” (C).</p> <p>“III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas.” (C).</p> <p>“Aumento del número de libros y su variedad en cada biblioteca de 3.8 a 6 libros por estudiante en todo el país hasta 4° básico.” (E).</p> <p>“Implementación Biblioteca Digital Escolar. En una primera etapa contará con alrededor de 4 mil títulos, seleccionados de acuerdo a las edades.” (E).</p> <p>“Aumento de la lectura en textos escolares de Historia y Ciencias para favorecer el número de horas de lectura en la jornada.” (E).</p> <p>“Promover la disponibilidad y el acceso a libros y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares y extra escolares.” (G).</p> <p>“Vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de los niños, las niñas y los jóvenes.” (G).</p>
	Indicador II	

	Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho.	(Sem unidades de registro).
Categoria B	Indicador III	<p>“La centralidad de la lectura en todos los niveles del sistema educativo es uno de los fines y objetivos pedagógicos establecidos en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional.” (A).</p> <p>“Promover el gusto por la lectura desde edades tempranas, en los niños, adolescentes y jóvenes, propiciándola como práctica permanente, teniendo en cuenta la habitualización necesaria del sujeto como lector y facilitando su acercamiento a los textos y libros.” (A).</p> <p>“El programa de gobierno compromete mejorar la calidad de la educación de nuestros niños, para crear más igualdad de oportunidades y enfrentar exitosamente los desafíos futuros.” (E).</p> <p>“El Plan Leo Primero tiene un gran objetivo: que todos los niños de Chile aprendan a leer en primero básico.” (E).</p> <p>“Entrega de set Leo Primero para cada 1° básico, con herramientas que incluyen un texto escolar para cada niño, 60 libros para la biblioteca de aula, material gráfico, formación virtual y una plataforma de seguimiento para los docentes y directivos comprometidos.” (E).</p> <p>“Implementación de sistema de Evaluación Progresiva de lectura 2 veces al año a todos los niños de 1° básico, para poder medir el avance y logro en habilidades lectoras y entregue información al docente para ajustar sus estrategias de enseñanza.” (E).</p> <p>“Reenfoque del fondo para directivos y sus equipos (Asignación de desempeño colectivo, ADECO) a proyectos que aseguren el aprendizaje de la lectura en 1° básico.” (E).</p> <p>“Aumentar la oferta pública y el acceso a libros en espacios no convencionales con especial atención en la población infantil.” (F).</p>
Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado.	Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.	
	Indicador IV	
	Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres.	(Sem unidades de registro).
	Indicador V	“Assegurar a implantação, modernização e qualificação

	<p>Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos.</p>	<p>de espaços, instalações e equipamentos, bem como a formação e desenvolvimento de acervos, de modo a garantir serviços de qualidade em bibliotecas escolares e nas de acesso público nos municípios brasileiros.” (B).</p> <p>“Incentivar e fomentar a criação, manutenção, modernização e expansão permanente de bibliotecas e espaços de leitura e de convivência e promoção literária, considerando a acessibilidade e a diversidade física, geográfica, arquitetônica e cultural brasileira.” (B).</p> <p>“democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade.” (C).</p> <p>“fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações.” (C).</p> <p>“Fortalecer las bibliotecas y espacios de lectura como el instrumento por excelencia de la democratización en el acceso al libro.” (D).</p> <p>“Biblioteca para el 100% de los establecimientos municipales y particulares subvencionados de educación básica.” (E).</p> <p>“100% de cobertura en bibliotecas de aula desde sala cuna a segundo básico.” (E).</p> <p>“Fortalecer las condiciones de las bibliotecas públicas del país, a través del mejoramiento de la infraestructura bibliotecaria.” (F).</p> <p>“Diseñar y poner en funcionamiento bibliotecas que sean verdaderos espacios de encuentro de la comunidad.” (I).</p>
Categoria C	Indicador VI	“Assegurar o acesso à leitura e à informação a todas as

<p>Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas.</p>	<p>Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas</p>	<p>pessoas com deficiência, conforme a legislação brasileira.” (B).</p> <p>“Assegurar o acesso à leitura e à informação a todos os brasileiros, com especial atenção às minorias, grupos étnicos, tradicionais, entre outros, conforme a legislação brasileira.” (B).</p> <p>“O PNLL deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias.” (C).</p> <p>“Garantizar que la lectura y el acceso al libro sean utilizados como fuente de información y aprendizaje, y para la integración de los pueblos indígenas y de las personas con capacidades diferentes.” (D).</p> <p>“Impulsar el rescate de la identidad de los pueblos originarios.” (D).</p> <p>“Fomentar la creación y el emprendimiento editorial de los pueblos indígenas.” (D).</p>
	<p style="text-align: center;">Indicador VII</p> <p>Adquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural.</p>	<p>“Propiciar la construcción de un país de lectoras y lectores, que tengan en la lectura una base sólida de sustentación del crecimiento, y a la información como una herramienta para la inclusión social; la democratización, como aporte esencial al desarrollo humano y el fortalecimiento de su identidad.” (A).</p> <p>“Eleva los niveles de lectura (comportamiento lector y comprensión lectora) en todo el país haciendo de la lectura no sólo un factor de esparcimiento y crecimiento personal, sino un instrumento intelectual que permita a las personas acceder a mejores condiciones de vida, generando nuevas capacidades para participar activa y democráticamente en la sociedad.” (A).</p> <p>“Promover acciones por la lectura en familia y en otros espacios de convivencia.” (A).</p> <p>“Incentivar e fomentar a constituição de acervos que garantam a produção local, territorial e nacional, que preservem a memória e contribuam para o entendimento da diversidade cultural brasileira.” (B).</p> <p>“II – o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.” (C).</p> <p>“Fomentar las ediciones electrónicas y facilitar el acceso a contenidos digitales en bibliotecas públicas.” (D).</p> <p>“Fortalecer el papel de la lectura en el sistema educativo</p>

		y en espacios alternativos.” (J) . “Transformar las prácticas lectoras tradicionales – de todos los actores educativos - con el fin de formar lectores autónomos, críticos y capaces de mejorar su calidad de vida.” (J) .
Categoria D	Indicador VIII	
Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade.	Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas.	<p>“X – incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.” (C).</p> <p>“Diseñar e implementar un programa de acceso a la cultura escrita ligado a las bibliotecas así como el desarrollo de habilidades relacionadas con el acceso a las fuentes de información y conocimiento de manera efectiva y provechosa.” (H).</p> <p>“Mejorar el nivel de comprensión lectora de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en relación a los parámetros de las evaluaciones internacionales.” (J).</p>
Categoria E	Indicador IX	
Formação profissional para fomentar a educação de qualidade.	Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional.	<p>“Incentivar e fomentar programas de bolsas de criação, formação, intercâmbio, pesquisa e residências literárias nacionais e internacionais.” (B).</p> <p>“V – promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos.” (C).</p>
	Indicador X	
	Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores.	<p>“Fomentar a formação continuada e o intercâmbio de gestores públicos, professores, bibliotecários, mediadores e agentes de leitura, contribuindo para o compartilhamento de experiências, uso e aplicação de tecnologias sociais para a promoção da leitura e o acesso à informação.” (B).</p> <p>“II – fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais.” (C).</p> <p>“VIII – promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas.” (C).</p> <p>“Capacitación a educadores y técnicos de párvulos en estrategias de animación lectora.” (E).</p> <p>“Desarrollar programas de formación de docentes y</p>

		<p>otros mediadores para el uso y la apropiación de los materiales que conforman la colección básica.” (G).</p> <p>“Desarrollar programas de formación a bibliotecarios, docentes, mediadores de lectura y escritura, estudiantes y otros gestores culturales, por medio de talleres, seminarios y videoconferencias.” (I).</p> <p>“Formar a los responsables de espacios de lectura en bases conceptuales y estrategias para desarrollar actividades de animación a la lectura.” (K).</p>
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

- *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*

A fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a última da aplicação do método. É nessa fase que o analista tem a possibilidade de realizar interpretações ou ainda abrir pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do corpo documental (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

É nesta fase da aplicação do método AC que os resultados brutos são tratados. Há operações que fazem com que esses resultados sejam “falantes”, isto é, que consigam conferir informações válidas por meio de procedimentos estatísticos, quadros, diagramas, figuras, modelos etc.

5.1.2 Discurso do Sujeito Coletivo

Para Lefevre e Lefevre (2006), o DSC é “[...] uma proposta explícita de reconstrução de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular.” (p. 519).

O DSC é uma proposta que apresenta e articula operações específicas e tem como matéria-prima depoimentos coletados em pesquisas de teor empírico, de opinião, com perguntas abertas etc. Cada matéria-prima veicula uma determinada e distinta opinião, ou posicionamento, que, costurado num único tecido discursivo, confere uma única voz a um sujeito coletivo.

É importante destacar que o DSC tem abordagens qualitativa e quantitativa. Sobre a primeira, o pensamento, como matéria significativa, é um discurso, e o sendo há, portanto, uma variável qualitativa. No que tange a abordagem quantitativa, o pensamento coletivo também expressa as opiniões compartilhadas por quantitativos de indivíduos, que configuram a

coletividade pesquisada, momento em que se torna mais nítida a abordagem quantitativa desse método, por poder representar quantitativamente a coletividade representada (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006).

Nesta pesquisa, os documentos *per se*, de onde saem os recortes, foram entendidos como sujeitos para a aplicação desse método. O conteúdo desses documentos, no entanto, foi compreendido como discurso.

O Quadro 9 apresenta os códigos dos documentos, ou dos sujeitos, que identificam a qual sujeito pertence cada discurso recortado.

Quadro 9 – Sujeitos para obter o discurso do sujeito coletivo.

País	Sujeitos	Códigos
Argentina	Plan Lectura: Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura	Sujeito-A
Brasil	Plano Nacional do Livro e Leitura	Sujeito-B
Brasil	Política Nacional de Leitura e Escrita	Sujeito-C
Chile	Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020	Sujeito-D
Chile	Plan de Lectura “Leo Primero”	Sujeito-E
Colômbia	Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”	Sujeito-F
Colômbia	Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Preescolar, Básica y Media	Sujeito-G
Colômbia	Política de Lectura y Bibliotecas	Sujeito-H
Equador	Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra	Sujeito-I
Paraguai	Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjerahua, em el Paraguay, leemos”	Sujeito-J
Uruguai	Plan Nacional de Lectura	Sujeito-K

Fonte: dados da pesquisa.

Desse modo, os Quadros 10, 11, 12, 13 e 14 adiante enquadram os discursos dos sujeitos de acordo com as categorias previamente elaboradas.

Nesses quadros, a ‘Sistematização discursiva I’ diz respeito a ‘Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas’. A ‘Sistematização discursiva II’ abarca a ‘Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado’.

Já a ‘Sistematização discursiva III’ congrega recortes que vão no sentido da ‘Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas’, enquanto que a ‘Sistematização discursiva IV’ prioriza as ‘Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade’.

Por fim, a ‘Sistematização discursiva V’ visa a ‘Formação profissional para fomentar a educação de qualidade’.

Como Lefevre e Lefevre (2014) ressaltam,

[...] a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (p. 503).

Quadro 10 – Sistematização discursiva I.

Pergunta 1: Como propiciar a aprendizagem e construção de habilidades e competências nas pessoas?		
Categoria A	Indicadores	Discursos (respostas)
Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas.	Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz.	<p>“Propender al desarrollo de competencias lectoras a través de acciones educativas en todos los niveles del sistema, facilitando procesos de apropiación de los bienes culturales y generando una didáctica en la formación de lectores que permita reinstalar una positiva práctica de la lectura en el espacio curricular en la escuela.” (Sujeito-A).</p> <p>“Fortalecer el lugar y papel superlativo que deben ocupar las bibliotecas en el ámbito escolar, apoyando y aumentando las existentes y propendiendo a crear aquellas que no existan.” (Sujeito-A).</p> <p>“Contribuir para a formação de leitores autônomos, buscando, de maneira continuada, substantivo aumento do índice nacional de leitura e do nível qualitativo das leituras realizadas, considerando os diferentes públicos.” (Sujeito-B).</p> <p>“Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.” (Sujeito-C).</p> <p>“I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas.” (Sujeito-C).</p> <p>“III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas.” (Sujeito-C).</p> <p>“Aumento del número de libros y su variedad en cada biblioteca de 3.8 a 6 libros por estudiante en todo el país hasta 4º básico.” (Sujeito-E).</p> <p>“Implementación Biblioteca Digital Escolar. En una primera etapa contará con alrededor de 4 mil títulos, seleccionados de acuerdo a las edades.” (Sujeito-E).</p> <p>“Aumento de la lectura en textos escolares de Historia y Ciencias para favorecer el número de horas de lectura en la jornada.” (Sujeito-E).</p> <p>“Promover la disponibilidad y el acceso a libros y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares y extra escolares.” (Sujeito-G).</p> <p>“Vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de los niños, las niñas y los jóvenes.” (Sujeito-G).</p>

	Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho.	(Sem registro de discurso).
--	---	-----------------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 11 – Sistematização discursiva II.

Pergunta 2: Como garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado?		
Categoria B	Indicadores	Discursos (respostas)
Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado.	Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.	<p>“La centralidad de la lectura en todos los niveles del sistema educativo es uno de los fines y objetivos pedagógicos establecidos en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional.” (Sujeito-A).</p> <p>“Promover el gusto por la lectura desde edades tempranas, en los niños, adolescentes y jóvenes, propiciándola como práctica permanente, teniendo en cuenta la habitualización necesaria del sujeto como lector y facilitando su acercamiento a los textos y libros.” (Sujeito-A).</p> <p>“El programa de gobierno compromete mejorar la calidad de la educación de nuestros niños, para crear más igualdad de oportunidades y enfrentar exitosamente los desafíos futuros.” (Sujeito-E).</p> <p>“El Plan Leo Primero tiene un gran objetivo: que todos los niños de Chile aprendan a leer en primero básico.” (Sujeito-E).</p> <p>“Entrega de set Leo Primero para cada 1° básico, con herramientas que incluyen un texto escolar para cada niño, 60 libros para la biblioteca de aula, material gráfico, formación virtual y una plataforma de seguimiento para los docentes y directivos comprometidos.” (Sujeito-E).</p> <p>“Implementación de sistema de Evaluación Progresiva de lectura 2 veces al año a todos los niños de 1° básico, para poder medir el avance y logro en habilidades lectoras y entregue información al docente para ajustar sus estrategias de enseñanza.” (Sujeito-E).</p> <p>“Reenfoco del fondo para directivos y sus equipos (Asignación de desempeño colectivo, ADECO) a proyectos que aseguren el aprendizaje de la lectura en 1° básico.” (Sujeito-E).</p> <p>“Aumentar la oferta pública y el acceso a libros en espacios no convencionales con especial atención en la población infantil.” (Sujeito-F).</p>
	Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres.	(Sem registro de discurso).

	<p>Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos.</p>	<p>“Assegurar a implantação, modernização e qualificação de espaços, instalações e equipamentos, bem como a formação e desenvolvimento de acervos, de modo a garantir serviços de qualidade em bibliotecas escolares e nas de acesso público nos municípios brasileiros.” (Sujeito-B).</p> <p>“Incentivar e fomentar a criação, manutenção, modernização e expansão permanente de bibliotecas e espaços de leitura e de convivência e promoção literária, considerando a acessibilidade e a diversidade física, geográfica, arquitetônica e cultural brasileira.” (Sujeito-B).</p> <p>“democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade.” (Sujeito-C).</p> <p>“fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações.” (Sujeito-C).</p> <p>“Fortalecer las bibliotecas y espacios de lectura como el instrumento por excelencia de la democratización en el acceso al libro.” (Sujeito-D).</p> <p>“Biblioteca para el 100% de los establecimientos municipales y particulares subvencionados de educación básica.” (Sujeito-E).</p> <p>“100% de cobertura en bibliotecas de aula desde sala cuna a segundo básico.” (Sujeito-E).</p> <p>“Fortalecer las condiciones de las bibliotecas públicas del país, a través del mejoramiento de la infraestructura bibliotecaria.” (Sujeito-F).</p> <p>“Diseñar y poner en funcionamiento bibliotecas que sean verdaderos espacios de encuentro de la comunidad.” (Sujeito-I).</p>
--	--	---

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 12 – Sistematização discursiva III.

Pergunta 3: Como promover o desenvolvimento equitativo das pessoas?		
Categoria C	Indicadores	Discursos (respostas)
<p>Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas.</p>	<p>Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.</p>	<p>“Assegurar o acesso à leitura e à informação a todas as pessoas com deficiência, conforme a legislação brasileira.” (Sujeito-B).</p> <p>“Assegurar o acesso à leitura e à informação a todos os brasileiros, com especial atenção às minorias, grupos étnicos, tradicionais, entre outros, conforme a legislação brasileira.” (Sujeito-B).</p>

		<p>“O PNLL deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias.” (Sujeito-C).</p> <p>“Garantizar que la lectura y el acceso al libro sean utilizados como fuente de información y aprendizaje, y para la integración de los pueblos indígenas y de las personas con capacidades diferentes.” (Sujeito-D).</p> <p>“Impulsar el rescate de la identidad de los pueblos originarios.” (Sujeito-D).</p> <p>“Fomentar la creación y el emprendimiento editorial de los pueblos indígenas.” (Sujeito-D).</p>
	<p>Adquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural.</p>	<p>“Propiciar la construcción de un país de lectoras y lectores, que tengan en la lectura una base sólida de sustentación del crecimiento, y a la información como una herramienta para la inclusión social; la democratización, como aporte esencial al desarrollo humano y el fortalecimiento de su identidad.” (Sujeito-A).</p> <p>“Elevar los niveles de lectura (comportamiento lector y comprensión lectora) en todo el país haciendo de la lectura no sólo un factor de esparcimiento y crecimiento personal, sino un instrumento intelectual que permita a las personas acceder a mejores condiciones de vida, generando nuevas capacidades para participar activa y democráticamente en la sociedad.” (Sujeito-A).</p> <p>“Promover acciones por la lectura en familia y en otros espacios de convivencia.” (Sujeito-A).</p> <p>“Incentivar e fomentar a constituição de acervos que garantam a produção local, territorial e nacional, que preservem a memória e contribuam para o entendimento da diversidade cultural brasileira.” (Sujeito-B).</p> <p>“II – o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.” (Sujeito-C).</p> <p>“Fomentar las ediciones electrónicas y facilitar el acceso a contenidos digitales en bibliotecas públicas.” (Sujeito-D).</p> <p>“Fortalecer el papel de la lectura en el sistema educativo y en espacios alternativos.” (Sujeito-J).</p> <p>“Transformar las prácticas lectoras tradicionales – de todos los actores educativos - con el fin de formar lectores autónomos, críticos y capaces de mejorar su calidad de vida.” (Sujeito-J).</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 13 – Sistematização discursiva IV.

Pergunta 4: Como assegurar condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade?		
Categoria D	Indicador	Discursos (respostas)
Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade.	Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas.	<p>“X – incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.” (Sujeito-C).</p> <p>“Diseñar e implementar un programa de acceso a la cultura escrita ligado a las bibliotecas así como el desarrollo de habilidades relacionadas con el acceso a las fuentes de información y conocimiento de manera efectiva y provechosa.” (Sujeito-H).</p> <p>“Mejorar el nivel de comprensión lectora de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en relación a los parámetros de las evaluaciones internacionales.” (Sujeito-J).</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 14 – Sistematização discursiva V.

Pergunta 5: Como proporcionar formação profissional para fomentar a educação de qualidade?		
Categoria E	Indicadores	Discursos (respostas)
Formação profissional para fomentar a educação de qualidade.	Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional.	<p>“Incentivar e fomentar programas de bolsas de criação, formação, intercâmbio, pesquisa e residências literárias nacionais e internacionais.” (Sujeito-B).</p> <p>“V – promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos.” (Sujeito-C).</p>
	Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores.	<p>“Fomentar a formação continuada e o intercâmbio de gestores públicos, professores, bibliotecários, mediadores e agentes de leitura, contribuindo para o compartilhamento de experiências, uso e aplicação de tecnologias sociais para a promoção da leitura e o acesso à informação.” (Sujeito-B).</p> <p>“II – fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais.” (Sujeito-C).</p> <p>“VIII – promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas.” (Sujeito-C).</p> <p>“Capacitación a educadores y técnicos de párvulos en estrategias de animación lectora.” (Sujeito-E).</p> <p>“Desarrollar programas de formación de docentes y otros mediadores para el uso y la apropiación de los materiales que conforman la colección básica.” (Sujeito-G).</p>

		<p>“Desarrollar programas de formación a bibliotecarios, docentes, mediadores de lectura y escritura, estudiantes y otros gestores culturales, por medio de talleres, seminarios y videoconferencias.” (Sujeito-I).</p> <p>“Formar a los responsables de espacios de lectura en bases conceptuales y estrategias para desarrollar actividades de animación a la lectura.” (Sujeito-K).</p>
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Lefevre e Lefevre (2006) entendem que o DSC tem demonstrado eficácia para o processamento e expressão das opiniões coletivas, e, por ser um método que tem passado por um acúmulo de aplicações por um número crescente de pesquisadores, tem sofrido aperfeiçoamentos na técnica e nas inúmeras formas de sua aplicação. Por essa razão esse método foi utilizado nesta pesquisa.

O resultado e as discussões decorrentes da aplicação dos métodos de pesquisa AC e DSC são vistos na seção a seguir.

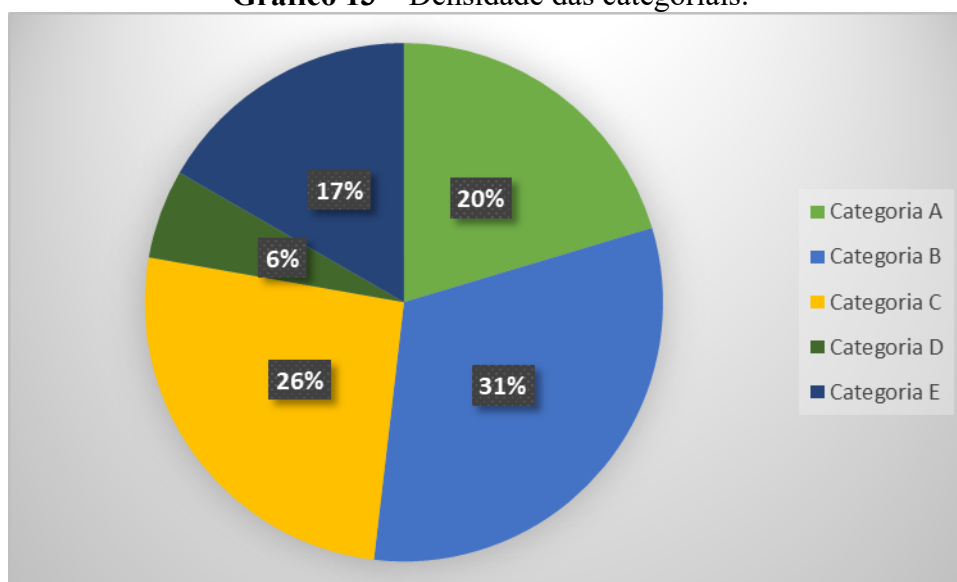
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados e as discussões da pesquisa. A subseção 6.1 apresenta o resultado da aplicação da análise temática, da AC, e a subseção 6.2, o resultado do emprego do método DSC, seguido da elaboração das diretrizes propostas para esta pesquisa, na subseção 6.2.1.

6.1 Análise temática

A análise temática empreendida possibilitou a visualização da densidade das categorias e de cada um dos seus indicadores. O Gráfico 13 apresenta os valores obtidos para as categorias.

Gráfico 13 – Densidade das categoriais.



Fonte: dados da pesquisa.

A ‘Categoria B’, sobre ‘Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado’, é a de maior densidade, 31%. Esse valor corresponde a 17 unidades de registro do total de 54.

No mesmo sentido, a ‘Categoria C’, ‘Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas’, é a de segundo maior valor. Sua densidade é de 14 unidades de registro, que corresponde a 26% do total 54 unidades.

Já a ‘Categoria A’, denominada ‘Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas’, surge como a terceira maior em tamanho de densidade. São 11 unidades de registro, que representam 20% do total das 54 unidades de registro.

Em vista disso, entende-se que as Categorias A, B e C são as de maior aderência com unidades de registro. Isto quer dizer que quando se pensa em convergências entre as metas do ODS 4 da Agenda 2030 e os objetivos das políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas analisadas, o conteúdo dessas três categorias representa mais de $\frac{3}{4}$ das aderências totais, ou 78% das 54 unidades de registro totais.

Já a ‘Categoria D’ e a ‘Categoria E’ somam juntas 23% do total das 54 unidades de registro.

A ‘Categoria D’ corresponde à ‘Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade’, que tem 3 unidades de registro, ou 6% das 54 unidades totais, e a ‘Categoria E’, ‘Formação profissional para fomentar a educação de qualidade’, tem nove unidades de registro, ou 17% das 54 unidades totais.

A aplicação da fórmula matemática $x = \frac{x+x+x+\dots+x}{n}$ permitiu verificar quais categorias têm densidade acima do valor médio.

Primeiro, soube-se que 10,8 é o valor médio das categorias, resultado que é produto da equação $x = \frac{17+14+11+3+9}{5}$, que indicou que as Categorias A, B e C estão acima desse valor. No entanto, as Categorias D e E têm o valor de densidade abaixo da média de 10,8, o que justifica a baixa aderência de unidades de registro.

Embora todas as categorias tenham registrado aderências de unidades de registro, é possível perceber uma discreta diferença entre os valores de densidade. Nota-se que as categorias com aderências mais expressivas resumem-se a desenvolver habilidades e competências nas pessoas, garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado e promover o desenvolvimento equitativo das pessoas.

Em contrapartida, garantir condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade e formar profissionais para fomentar a educação de qualidade tiveram menos protagonismo, e são valores que estão abaixo do valor médio das categorias.

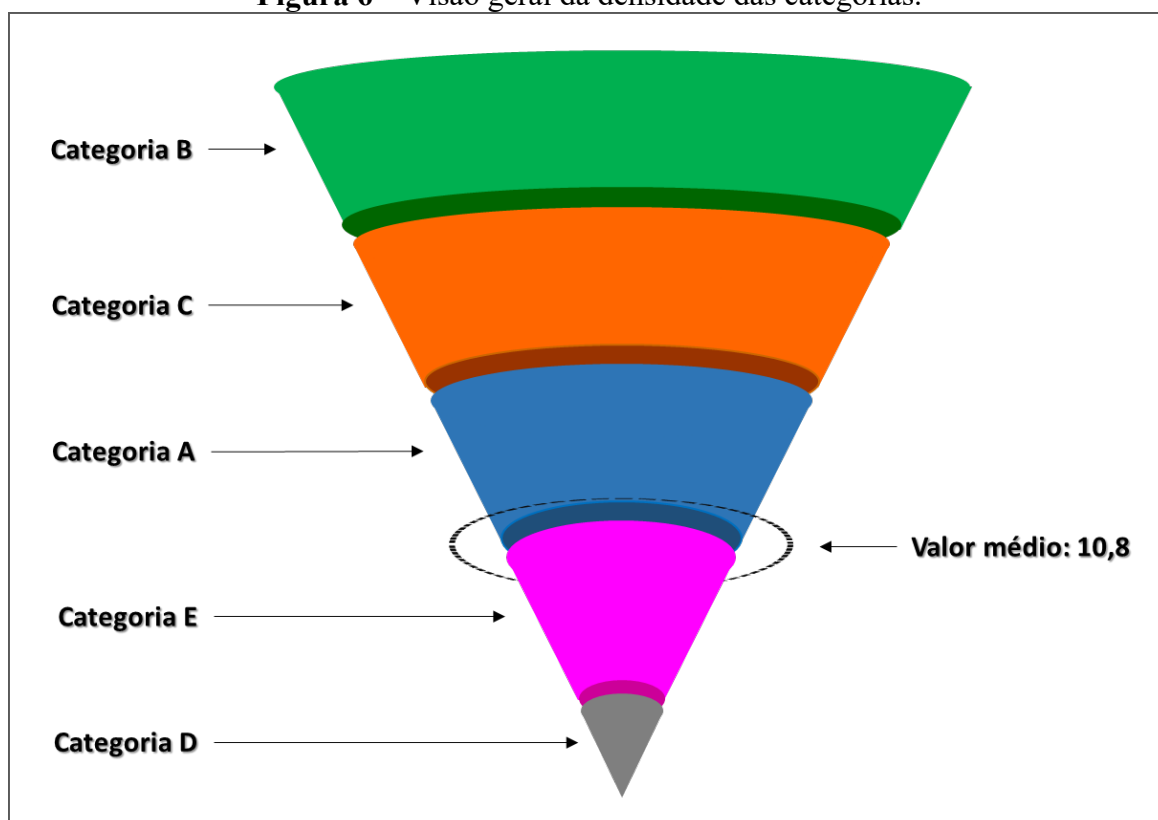
Mesmo que a maioria das categorias esteja acima do valor médio calculado, frente a isso ainda é possível perceber a existência de divergências entre as mesmas, no que diz respeito a categorias que têm mais aderências que outras.

Por esse resultado, entende-se que, frente as metas do ODS 4, as políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e biblioteca sul-americanas têm como principal perspectiva a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado, a promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas e a aprendizagem, habilidades e competências das pessoas.

No entanto, há uma menor tendência de perspectiva quanto a alguns pontos, como garantir condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade e formar profissionais para fomentar a educação de qualidade.

Assim, de acordo com a Figura 6, compreende-se que as Categorias B, C e A estão no topo da pirâmide invertida, nessa ordem, exatamente por conta dos seus valores estarem acima do valor médio de 10,8. E abaixo desse valor estão as Categorias E e D, ordem relacionada ao valor decrescente que a pirâmide invertida representa.

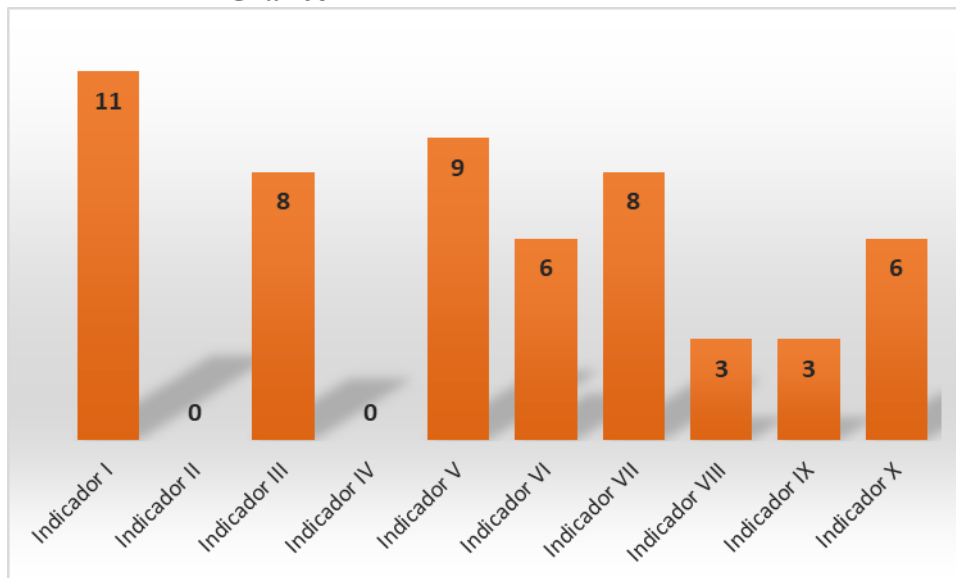
Figura 6 – Visão geral da densidade das categorias.



Fonte: dados da pesquisa.

Já na dimensão dos indicadores, o Gráfico 14 apresenta os valores referentes às suas densidades.

Gráfico 14 – Densidade dos indicadores.



Fonte: dados da pesquisa.

O ‘Indicador I’, ‘Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz’, é o de maior densidade. Ele corresponde a 20%, ou 11 unidades de registro, do valor das 54 unidades de registro totais.

O ‘Indicador V’, que compreende ‘Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos’, é o de segunda maior densidade, são 17%, ou nove unidades do total das 54 unidades de registro.

Já os Indicadores III e VII, ‘Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar’ e ‘Adquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural’, respectivamente, representam 15% cada um, ou oito unidades de registro cada das 54 unidades totais.

No caso dos Indicadores VI e X – ‘Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas’ e ‘Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores’, nessa ordem –, a porcentagem é de 11% cada um, ou seis unidades de registro cada do total das 54.

O ‘Indicador VIII’, ‘Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática das pessoas’, tem 5%, ou três unidades de registro do total de 54, bem como o ‘Indicador IX’, ‘Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional’, que tem os mesmos valores.

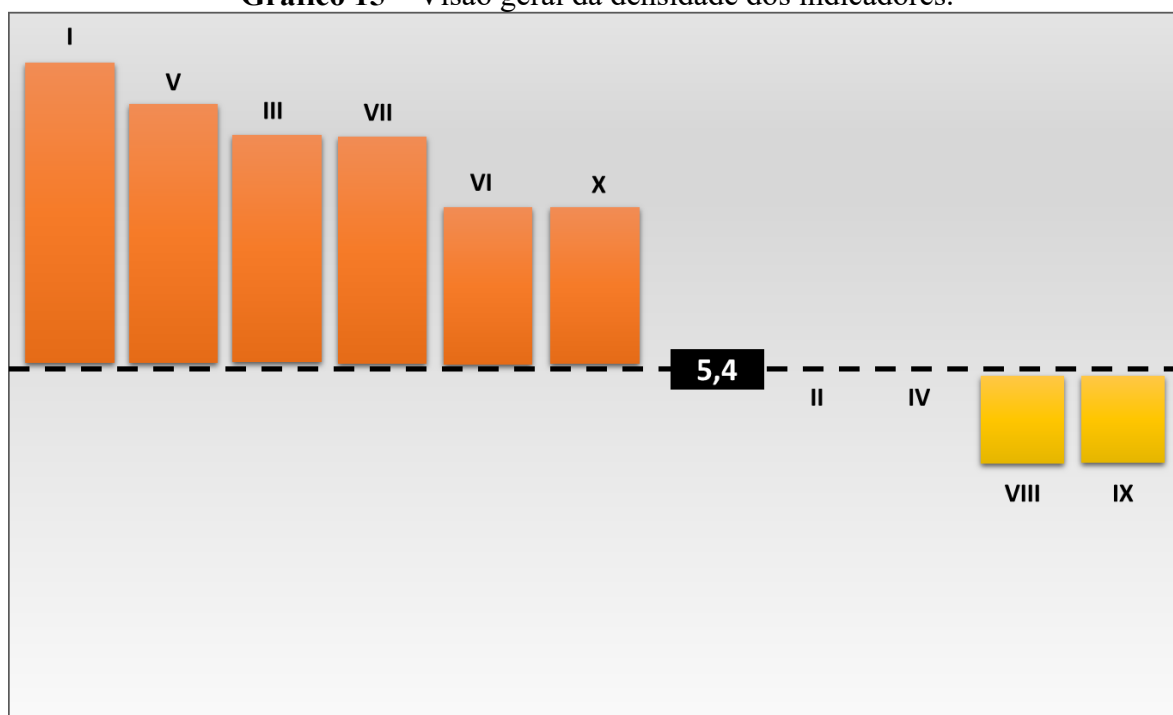
Por fim, os Indicadores II e IV, ‘Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho’ e ‘Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres’, não tiveram aderências de unidades de registro. Seus valores são zero, cada um.

Aplicou-se aos indicadores a mesma fórmula matemática usada nos dados das categorias, com a finalidade de também verificar o valor médio destes. Desse modo, para a equação $x = \frac{11+0+8+0+9+6+8+3+3+6}{10}$ o valor médio é 5,4.

Dos dez indicadores criados para este estudo, seis estão acima e quatro estão abaixo do valor médio. Os Indicadores I, III, V, VI, VII e X estão acima da média de 5,4, enquanto que os Indicadores II, IV, VIII e IX estão abaixo desse valor.

A Gráfico 15 apresenta uma visão geral da análise temática, especificamente dos indicadores.

Gráfico 15 – Visão geral da densidade dos indicadores.



Fonte: dados da pesquisa.

O registro de aderências por indicador, assim como no caso das categorias, também revela uma discreta diferença entre os mesmos, no que se refere aos valores de densidade.

Primeiro, fica destacado que nem todos os indicadores receberam unidades de registro. Essa informação se aplica aos indicadores que sugerem o seguinte: desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho e assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres; são indicadores com valores abaixo do valor médio calculado. Embora tenham recebido unidades de registrado neste estudo, são considerados, ao final, indicadores de baixa expressividade frente ao demais.

Por fim, assume-se que mais da metade dos indicadores está acima do valor médio calculado, e os indicadores nessa condição são os que têm expressiva densidade. No entanto, um ligeiro desequilíbrio entre esses números pode ser percebido, o que sugere que ainda há indicadores com mais aderências do que outros, mesmo que estes estejam acima do valor médio calculado, como também visto no caso das categorias.

6.2 Discurso do sujeito coletivo

Em vista das ações de categorização e sistematização das matérias-primas discursivas, o discurso do sujeito coletivo pode ser visto a seguir, no Quadro 15.

Quadro 15 – Discurso do sujeito coletivo.

Questão final	Discurso do sujeito coletivo
<p>O que você supõe acerca da educação de qualidade com base nos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da aprendizagem de formas relevante e eficaz; • Desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho; • Garantia de acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar; • Asseguração da educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres; • Motivação para construir e melhorar instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos; • Eliminação da disparidade de gênero na educação, bem como inclusão de pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas; • Aquisição de conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com 	<p>Eu creio que desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz requer inúmeros elementos. Posso citar o desenvolvimento de competências de leitura nas crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores para alcançarem acesso pleno à sociedade, à educação, à cultura, à informação e ao conhecimento.</p> <p>A leitura deve ser valorizada no âmbito escolar desde a idade mais tenra, sendo a família, para o caso das crianças e adolescentes, uma coparticipante no processo de torná-los leitores. Fora do seio familiar, as bibliotecas ocupam um papel importante para o alcance desse objetivo.</p> <p>Bibliotecas escolares devem não apenas ser mantidas e apoiadas, mas novas unidades de informação desse tipo devem ser criadas. E políticas públicas para o livro, leitura e bibliotecas podem ser uma solução para a garantia de investimentos nesses espaços.</p> <p>Além disso, a leitura também é valorizada quando são estabelecidos premiações e eventos que valorizam a fruição entre o livro, a leitura e a biblioteca.</p>

<p>garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantia do desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas; • Ampliação do acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional; • Aumento do número de professores qualificados e formação de professores? 	<p>Sobre garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar, inúmeros elementos são essenciais.</p> <p>Posso citar a necessidade de haver centralidade da leitura em todas as etapas de ensino, do básico ao superior, além de instigar o gosto pela leitura desde a idade mais tenra, aproximando o leitor da cultura escrita e dos livros. Isso incide na melhoria da qualidade da educação das crianças e adolescentes, que poderão enfrentar os desafios futuros de forma exitosa.</p> <p>No que se refere a garantir a motivação da construção e melhoria das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos, é possível elencar a necessidade de assegurar, modernizar e qualificar os espaços de informação e conhecimento das escolas, que, muitas das vezes, não contam com uma biblioteca escolar para atender a comunidade.</p> <p>A biblioteca escolar, que perpassa os ensinos fundamental, médio e técnico, é um local que favorece a democratização da leitura, e por isso é um espaço de todos.</p> <p>No entanto, para que essa finalidade seja alcançada é imprescindível que as bibliotecas escolares, e ainda as bibliotecas públicas, contem com infraestrutura robusta que atenda às necessidades da comunidade a que servem, como recursos humanos, físicos, tecnológicos, financeiros e de informação, além de terem que oferecer produtos e serviços das mais variadas ordens, que se conectam às necessidades de informação dos usuários da informação.</p> <p>Quanto a eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas, posso indicar a necessidade de se assegurar o acesso à informação e à leitura às pessoas com deficiência e minorias sociais, como grupos étnicos e tradicionais, para que suas identidades sejam resgatadas e preservadas.</p> <p>Também é importante destacar que deve haver esforços para que todas as pessoas com deficiência e povos nativos tenham acesso às obras literárias e iniciativas culturais, bem como sejam capazes de produzir culturalmente, a partir das suas experiências com expressões culturais distintas.</p> <p>Sobre auxiliar na aquisição de conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural, eu considero importante haver o vínculo da leitura com o cotidiano dos indivíduos para que estes possam ascender socialmente e refletir para atuar civilmente na sociedade.</p> <p>Também é importante haver condições para que os indivíduos – de crianças a seniores – possam exercer plenamente seu direito de ser</p>
---	--

	<p>leitor, e para isso as bibliotecas públicas devem ser fortalecidas para que atinjam tal ambição.</p> <p>Nesses espaços, além de haver a oferta de produtos e serviços de informação das mais variadas naturezas, também deve haver a constituição de acervos que garantam a produção cultural local e nacional, a fim de salvaguardar a memória social.</p> <p>No que tange a garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas, posso citar a necessidade do desenvolvimento de um programa expressivo da cultura escrita por meio das escolas, com o apoio das bibliotecas e bibliotecários, como forma de desenvolver habilidades de leitura e competência em informação nas pessoas. Para isso, pode-se fazer o uso de fontes de informação seguras e o acervo local.</p> <p>Sobre ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional, considero relevante a promoção da literatura e das humanidades, bem como a criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário nacional e internacional, com bolsas de estudo e premiações.</p> <p>Quanto a aumentar o número de professores qualificados e formação de professores, atividades que posso citar são a formação de professores, bibliotecários, mediadores e agentes de leitura, agentes educativos e culturais, bem como a promoção do intercâmbio destes para fortalecer ações de leitura e cultura nas suas realidades local e nacional.</p> <p>Por fim, acredito que para desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho e assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres, todas as ações anteriormente referidas devem ser efetivamente implementadas e garantidas por meio de políticas públicas na sociedade.</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

O discurso do sujeito coletivo obtido constituiu-se como matéria-prima para elaborar as diretrizes propostas por este estudo, a serem apresentadas e explicadas na seção a seguir.

7 DIRETRIZES PARA FORMULAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DO LIVRO, LEITURA E BIBLIOTECAS: FOCO NO ODS 4 DA AGENDA 2030

O discurso do sujeito coletivo fomentou a escrita das diretrizes. Sobre estas, as categorias e os indicadores utilizados desde a análise temática as estruturam em eixos e objetivos. Desse modo, os eixos advêm das categorias e os objetivos, dos indicadores. Assim, as diretrizes, vistas no Quadro 16, mais adiante, estão divididas da seguinte maneira: ‘Eixos’, ‘Objetivos’, ‘Metas’ e ‘Observações’.

A coluna ‘Eixos’ tem códigos que são letras e vão de ‘A’ a ‘E’, sendo que esses códigos referenciam a descrição nominal dos eixos temáticos que sustentam as diretrizes. Já a coluna ‘Objetivos’ tem códigos que são números romanos e vão de ‘I’ a ‘X’, e revelam as intenções das diretrizes, ao passo que também são convergentes com as metas do ODS 4 da Agenda 2030.

No caso da coluna ‘Metas’, o seu conteúdo indica as ações a serem realizadas para que os objetivos sejam alcançados. Vale destacar que os códigos das metas são numerações progressivas, e também podem estar entre colchetes. A coluna metas, além de descrevê-las, apresenta, em alguns casos, combinações, que nada mais são do que metas adotadas de outro(s) objetivo(s).

A adoção feita torna o(s) objetivo(s) que a(s) adota mais contundente(s) para que ações abrangentes sejam executadas na sociedade. Sem esse procedimento de adoção, as ações poderiam ser insuficientes, em vista de haver demandas sociais complexas.

Já na coluna ‘Observações’ há alguns alertas, que notificam a existência de combinações, cessões de metas e códigos de localização.

Os ‘Alertas de combinação’ têm a função de lembrar o formulador de políticas públicas de promoção do livro, leitura e biblioteca sobre a existência de combinações fundamentais existentes num determinado objetivo, e as metas adicionais são aquelas que devem ser adicionadas às metas regulares de um determinado objetivo das diretrizes.

Por último, a coluna ‘Cessão de metas’ informa quais objetivos são aplicados a qual localização.

Isso permite que as metas de distintos objetivos possam, quando necessário, somar umas às outras para alcançar objetivos diferentes. Por essa razão, a última coluna, ‘Código de

localização', informa os códigos do eixo e do objetivo, nessa sequência, para que quem ler as diretrizes possa localizar no quadro o destino das metas cedidas.

Quadro 16 – Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030.

EIXOS		OBJETIVOS		METAS		OBSERVAÇÕES		
Códigos		Códigos				Alerta de combinação	Cessão de metas	Código de localização
A	Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas.	I	Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz.	1.1	Elaborar, executar e fixar programas de educação e cultura nas distintas etapas de ensino, do básico ao técnico e superior, com o uso de bibliotecas escolares para os ensinos básico e técnico e bibliotecas universitárias para o ensino superior. Pode haver a extensão de ações e atividades nas bibliotecas públicas.			
				1.2	Elaborar, executar e fixar programas educacionais e culturais que envolvam a família na construção do leitor, desde a sua idade mais tenra.			
				1.3	Contar com professores, profissionais de biblioteconomia, agentes de leitura, educação e cultura especializados e preparados nas ambiências que lhes cabem para compor equipes de educação e cultura.			
							Metas 1.1, 1.2 e 1.3 aplicáveis à localização:	D VIII

	II Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho.	2.1 Elaborar, executar e fixar programas para desenvolver habilidades e competências desejáveis nos cidadãos para o mundo do trabalho, com base nas demandas de habilidades e competências e tendências futuras para profissões.		Meta 2.1 aplicável à localização: B IV
B Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado.	III Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.	3.1 Elaborar, executar e fixar programas que centralizem o trabalho da leitura transformadora e emancipatória nas várias atividades de educação e cultura, dos ensinos básico e técnico ao superior. 3.2 Assegurar a atuação conjunta de professores, profissionais de biblioteconomia, agentes de leitura, educação e cultura especializados e preparados para garantir acesso à educação de qualidade às pessoas. 3.3 Formular instrumentos para desenvolver, avaliar e expandir as habilidades de leitura de crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores. + Meta adicional. Localização: A II [2.1]	Há combinação de metas!	Metas 3.1, 3.2 e 3.3 aplicáveis à localização: D VIII

	IV	Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres.	4.1 + Metas adicionais. Localização: A II [2.1]	Há combinação de metas!
	V	Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos.	<p>5.1 Destinar recursos financeiros às bibliotecas escolares e bibliotecas públicas para que estas se desenvolvam plenamente, com adequados recursos físicos, tecnológicos, humanos e de informação, conectadas em rede, a fim de que respondam às demandas de informação dos usuários.</p> <p>5.2 Criar novas bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, bem como assegurar as já existentes, e garantir que estas objetivem desenvolver a sociedade como um todo, sem distinção de raça, sexo, religião, orientação sexual, idade, nacionalidade, língua e condição social.</p> <p>5.3 Estimular cooperações entre redes de bibliotecas, focando o acesso dos diferentes usuários da informação a produtos e serviços diversos.</p>	
C	VI	Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.	6.1 Elaborar, executar e fixar programas de desenvolvimento de minorias sociais por meio da inserção e produções literárias e culturais.	
	VII	Adquirir conhecimentos e habilidades para a	7.1 Elaborar, executar e fixar projetos de educação e cultura que utilizem os distintos espaços sociais, mas que necessariamente envolvam as escolas, as bibliotecas e os espaços culturais.	

		<p>cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural.</p>			
D	Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade.	VIII Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas.	<p>8.1 Elaborar, executar e fixar projetos que capacitem usuários da informação a usarem fontes de informação seguras e confiáveis, bem como identificá-las.</p> <p>+ Metas adicionais. Localização: A I [1.1 + 1.2 + 1.3]</p> <p>+ Metas adicionais. Localização: B III [3.1 + 3.2 + 3.3]</p>	Há combinação de metas!	
E	Formação profissional para fomentar a educação de qualidade.	IX Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional.	<p>9.1 Implementar programas de bolsas de estudos nos âmbitos nacional e internacional, além de premiações para iniciativas individuais ou grupais de educação e cultura na sociedade.</p>		<p>Meta 9.1 aplicável à localização:</p> <p>E X</p>

	X Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores.	10.1 Implementar programas de mobilidade internacional para fomentar a formação e a capacitação de profissionais da educação e da cultura para trabalharem em ações significativas de promoção do livro, leitura e bibliotecas na sociedade. + Meta adicional. Localização: E IX [9.1]	Há combinação de metas!	
--	---	--	-------------------------	--

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 17 apresenta um resumo da estrutura que abrange as diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas, com foco na educação de qualidade.

Quadro 17 – Resumo das diretrizes.

	Eixo A	Eixo B	Eixo C	Eixo D	Eixo E	Total
Objetivos	2	3	2	1	2	10
Metas	4	6	2	1	2	15
Alerta de combinação	0	1	0	1	1	3
Cessão de metas	2	1	0	0	1	4

Fonte: dados da pesquisa.

Desse quadro, depreende-se que os Eixos A, B e C, ‘Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas’, ‘Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado’ e ‘Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas, na devida ordem’, são os que tem mais objetivos a serem alcançados, dois cada.

No caso dos Eixos D e E, ‘Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade’ e ‘Formação profissional para fomentar a educação de qualidade’, respectivamente, estes têm apenas um objetivo cada.

O eixo que tem metas em maior quantidade é o B, com seis, e o que tem em menor quantidade é o D, com apenas um. Assim, os demais Eixos – A, C e E – têm quatro, duas e duas metas, nessa ordem.

E no que diz respeito às observações, estas estão presentes em apenas três de cinco eixos. Dentre estes, os Eixos A, B e E. Desses, o Eixo A é o de maior número de observações, sendo duas, e os demais somam uma observação cada, exceto os Eixos C e D, que têm zero cada um.

A Figura 7, a seguir, representa as expectativas quanto ao uso das diretrizes por países da América do Sul.

Figura 7 – Expectativas quanto ao uso das diretrizes por países da América do Sul.



Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a figura anterior (Figura 7), as políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas sul-americanas que forem formuladas com base nas ‘Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas com foco no ODS 4 da Agenda 2030’ terão como expectativa algumas ações importantes para a sociedade.

Essas expectativas, vistas no longo prazo, podem ser: o desenvolvimento da aprendizagem de formas relevante e eficaz; a garantia de acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar; a asseguarção da educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres; o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho; a eliminação da disparidade de gênero na educação, bem como a inclusão de pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.

Ainda podem ser expectativas: a garantia do desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas; a aquisição de conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural; a construção e melhoria das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos; a ampliação do acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional; o aumento do número de professores qualificados e a formação de professores.

Em respeito aos eixos das diretrizes, que congregam objetivos similares, a explicação destes ocorrerá por eixo. Dessa forma, é possível que tanto a compreensão sobre os eixos como a sobre os objetivos seja melhor compreendida.

O eixo ‘Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas’ congrega os objetivos ‘Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz’ e ‘Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas’.

Quando se desenvolve a aprendizagem de formas relevante e eficaz, bem como quando se desenvolve habilidades e competências técnicas nas pessoas, é possível que estas aprendam mais e, por isso, causem mais transformações no mundo.

A formação de uma rede de profissionais de educação e cultura que trabalham à luz de programas de construção de leitores nas cidades, que envolvam os vários membros da

comunidade para tal finalidade, pode representar um esforço para contornar o número de leitores efetivos nas cidades, estados e países. Desse modo, a condição de ser leitor pode, inclusive, amplificar as oportunidades de trabalho dos cidadãos no mercado de trabalho formal, não porque apenas leem, de modo acrítico, ou mecanizado, mas porque para ler inúmeros outros processos de educação e cultura devem estar envolvidos na construção do sujeito emancipado, e, portanto, são inegáveis as incidências da leitura para o alcance da dignidade nas vidas profissional e pessoal dos cidadãos, bem como o sucesso em ambas.

Os objetivos do eixo ‘Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado’ são ‘Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar’, ‘Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres’ e ‘Motivar a construção e melhora das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos’.

As bibliotecas são instituições para serem construídas e melhoradas. Escolar ou pública, elas são unidades de informação capazes de dialogar com as necessidades de informação, conhecimento, educação e cultura da comunidade a que prestam serviços e ofertam produtos.

Nesse sentido, a interação de profissionais de biblioteconomia junto a professores e agentes de leitura e cultura em espaços como escolas, bibliotecas, centros culturais e espaços não-convencionais de educação e cultura, torna o acesso e desenvolvimento da leitura uma experiência rica e de conteúdo moldável ao sabor de cada usuário da informação.

Exatamente por isso, a função emancipatória da leitura deve ser preservada, desde a primeira infância, e se estender às educações básica, técnica e superior. O leitor não pode se perceber como sujeito-interagente-com-a-educação-e-cultura pronto, mas, certamente, em constante construção. Isso torna possível a elaboração de instrumentos de desenvolvimento, avaliação e expansão das atividades de leitura, que podem atingir, até mesmo, os cidadãos seniores e qualificá-los como aprendizes ao longo da vida, como objetiva o ODS 4 da Agenda 2030.

Contudo, objetivar essa ambição depende da existência de escolas, bibliotecas, centros culturais etc. com infraestrutura adequada, capaz de permitir haver convivência social para que laços entre pessoas e com lugares sejam estabelecidos. Embora hajam outros lugares de convivência social que não os convencionais supracitados, esses ainda carregam consigo a

potencialidade de abarcarem indistintamente a diversidade, e por isso dialogam com as diferenças, como raça, sexo, religião, orientação sexual, idade, nacionalidade, lugar de origem, língua, condição social e tudo o que engloba cada um desses universos.

Portanto, haver qualidade em meio aos processos de ensino-aprendizagem e nos espaços de aprendizado pode culminar no que se entende como educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos.

O eixo ‘Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas’ tem como objetivos ‘Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas’ e ‘Adquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural’.

Como visto no eixo anterior, as ações de promoção e desenvolvimento da leitura devem estar presentes nas escolas, bibliotecas, centros culturais e espaços não-convencionais. No eixo ‘Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas’ isso é reiterado, além de ressaltar a necessidade de desenvolver minorias sociais por meio da inserção e produções literárias e culturais.

O eixo ‘Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade’ tem apenas um objetivo, que é o de ‘Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas’.

As ações esperadas por esse objetivo são aquelas que, por meio do estabelecimento de programas sociais, possam desenvolver a competência dos usuários da informação para identificar e usar fontes de informação seguras e confiáveis.

Com o advento da internet, a atividade de aprender ultrapassa as salas de aula convencionais. Os espaços e salas de aula virtuais, quer seja em plataformas de texto, áudio e vídeo na internet, ofertam uma gama de conhecimentos das mais distintas áreas do saber, contudo, devido a essa grande oferta de conhecimento, torna-se desafiador identificar a fronteira entre o conhecimento e a não-verdade.

Em face a isso, a alfabetização e o aprendizado de matemática, dentre outras atividades, devem ser corroborados pelo uso de fontes de informação seguras, sobretudo quando o meio

por onde se aprende é o ambiente virtual. Os professores e os profissionais de biblioteconomia, principalmente, devem estar sensíveis a esse tipo de situação no cenário escolar do século XXI.

Por fim, o eixo ‘Formação profissional para fomentar a educação de qualidade’ tem dois objetivos. O primeiro é ‘Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional’ e o segundo é ‘Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores’.

As diretrizes consideram que a formação de profissionais é imprescindível para fomentar a educação de qualidade. Assim, bolsas de estudo no país e no exterior podem representar uma oportunidade para que professores, profissionais de biblioteconomia e agentes de cultura e educação possam se engajar numa educação continuada e incrementar suas ações no país ao observar o que acontece em iniciativas de sucesso nele e fora dele na área de promoção do livro, leitura e bibliotecas.

Em vistas das explicações feitas sobre os eixos, objetivos e metas das diretrizes, considera-se findado o resultado desta pesquisa, e, por isso, a seção seguinte aborda as considerações finais do estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se tecer teoricamente acerca de três momentos distintos, mas convergentes. O primeiro deles diz respeito a desigualdade, ao desenvolvimento e à educação, com foco na América do Sul. Nessa seção da pesquisa, pôde-se compreender o quão estruturada é a desigualdade na América Latina, naturalmente ressonante na América do Sul. Compreendeu-se que a desigualdade é, dentre outros fatores, também produto de eventos históricos, fortemente ligada à exploração das novas terras por exploradores europeus.

Em vista disso, e ao longo dos séculos, a desigualdade na América Latina se alinhou às crises financeiras e aos seus desastrosos efeitos negativos para o desenvolvimento social, acentuando-os. Nesse sentido, até mesmo o desenvolvimento educacional foi acometido, dado a avalanche de estagnações sociais desencadeadas, o que talvez justifica o baixo investimento de valores do PIB na área da educação por países sul-americanos até os dias atuais, embora outras discussões devam se alinhar a esta para que inferências mais precisas sejam feitas nesse sentido.

Uma vez que as economias sul-americanas encontram-se fragilizadas, a dignidade da pessoa humana e o Estado de bem-estar social ficam vulneráveis à rápida declinação, por isso as políticas públicas representam uma alternativa para amenizar as consequências desse declínio na sociedade, decorrentes de decisões tomadas no âmbito estratégico dos Governos, sobretudo os de visão neoliberal.

Compreendeu-se também que decisões tomadas no âmbito político geram novos problemas públicos, que surgem da quebra da estabilidade de grupos de interesse da sociedade. Essa quebra gera demandas a serem atendidas ou não pelos atores das políticas públicas, a depender do seu posicionamento ideológico e visão de governo, bem como outras questões que interferem direta ou indiretamente para tal ação, e aqui já se fala do segundo momento da construção teórica deste estudo.

Nesse sentido, as políticas públicas são uma possibilidade de conferir respostas à sociedade, em vista dos problemas que os cidadãos enfrentam em seus macro e micro ambientes. Além disso, os processos ligados às políticas públicas – formulação, avaliação, análise etc. – sempre terão o envolvimento de atores, que podem ser governamentais e não-governamentais.

Já o terceiro momento do referencial teórico tem relação com a Agenda 2030 da ONU e seus 17 ODS, com foco no ODS 4, que trata da educação de qualidade.

Essa Agenda, que perspectiva o desenvolvimento de um mundo mais sustentável, é um programa de ações com foco nas pessoas, no Planeta e na prosperidade, ao passo que o ODS 4 busca assegurar a educação inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Desse modo, frente às incidências da desigualdade latino-americana na oferta e garantia de educação de qualidade nos países sul-americanos, haver políticas públicas que ajam na contramão disso representa um suspiro para oxigenar grupos desfavorecidos econômica, educacional, cultural e socialmente em sociedades de desenvolvimento fragilizado.

Frente a isso, as diretrizes propostas como objetivo para esta pesquisa foram estabelecidas, e, portanto, afirma-se que o objetivo do estudo foi atingido. Contudo, para tal objetivação, foi preciso trabalhar sob três horizontes.

O primeiro deles consistiu em averiguar as convergências existentes entre os objetivos de políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e biblioteca sul-americanas e as metas que compõem o ODS 4 da Agenda 2030. Já o segundo, objetivou apresentar um discurso coletivo com base na seção de objetivos dos documentos estudados e, após, como terceiro horizonte, compor um quadro que elencasse ações que possibilitassem a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas em países sul-americanos, ações que fossem convergentes com o ODS 4 da Agenda 2030.

Sobre o primeiro horizonte, as convergências averiguadas entre as políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas estudadas e as metas do ODS 4 da Agenda 2030 representaram não apenas as forças desse enlace, mas também as suas fraquezas.

Entende-se que ter identificado as forças dessas convergências pode levar à implementação de ações que busquem preservar tais forças, ou ainda aumentá-las, sem que seja esquecido de balizá-las, já que dissonâncias entre si são uma realidade, mesmo que por ‘forças’ seja considerado as categorias e indicadores que estiveram acima das suas correspondentes médias.

No que se refere às fraquezas encontradas, isto é, às categorias e indicadores que estão abaixo dos seus valores médios, é fundamental que decisões sejam tomadas para contornar essa realidade, tendo em vista que a construção de sociedades mais justas, democráticas, igualitárias e equânimes se relaciona também com outras dimensões percebidas como pouco aderentes na análise.

Embora existam algumas fraquezas identificadas nas convergências, todas as categorias e indicadores foram considerados para a elaboração das diretrizes, dado o entendimento que a aplicação das diretrizes formuladas para elaborar políticas públicas para promover o livro, a leitura e as bibliotecas, caso aplicadas para tal finalidade, poderão auxiliar no fomento das atividades pouco aderentes na análise, o que indicaria no desenvolvimento balanceado de ações de educação de qualidade na sociedade.

Referente ao segundo horizonte, o discurso do sujeito coletivo obtido apresentou suposições acerca de uma educação de qualidade.

Como esse discurso derivou da análise dos objetivos das políticas públicas estudadas, que pertencem a países sul-americanos diferentes, as diretrizes elaboradas também ganharam um tom diferente, exatamente por conterem ações embasadas em vieses distintos sobre como promover o livro, a leitura e as bibliotecas, que conforma o terceiro horizonte apresentado: compor um quadro que elencasse ações que possibilitassem a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas em países sul-americanos.

Em razão de estados, ou províncias, e/ou municípios estarem agindo nos últimos anos para garantir a promoção do livro, da leitura e das bibliotecas por meio da elaboração de políticas públicas para esse fim, espera-se que as diretrizes estabelecidas possam ser usadas para formular esse tipo de documento. Desse modo, as mesmas contribuirão para que a América do Sul atinja melhores indicadores de educação de qualidade sustentável para além do ano 2030, atual *deadline* da Agenda 2030 da ONU.

Destaca-se que pesquisas futuras que tenham como ponto de partida este estudo podem objetivar a validação das diretrizes propostas, bem como propor melhorias às mesmas com base em discussões consonantes com a proposta de promover o livro, a leitura e as bibliotecas em países da América do Sul, ou ainda estender o espectro da pesquisa para a América Latina.

Sugere-se também que novas pesquisas na área de políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas possam utilizar as diretrizes propostas para averiguar em que medida os objetivos das políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas dos vários países atendem a diretrizes que se respaldam no ODS 4 da Agenda 2030, em virtude da importância de educação de qualidade para desenvolver comunidades, e com isso nações.

Outra sugestão de estudo é a de analisar o conjunto dos objetivos e metas elaborados nesta investigação, a fim de constatar em que medida estes se alinham a uma proposta de educação de qualidade, segundo correntes teórico-filosóficas que vão nesse sentido.

Ao final dessa investigação, nos elementos pós-textuais, o Apêndice A apresenta as *Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030* no formato livro. A confecção desse material representa o compromisso de entregar um produto à sociedade, como materialidade do resultado da pesquisa de mestrado.

Espera-se que a implementação das diretrizes apresentadas incida na geração de cidadãos mais crítico-reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade, além de os possibilitarem ser coautores para a asseguarção da democracia nas nações onde vivem, bem como participarem ativa e efetivamente na manutenção da vida cívica local, por compreenderem em qual lugar se posicionam no tabuleiro do jogo social, político, educacional e cultural do mundo, em decorrência do uso dos livros em atividades educacionais e culturais de leitura em espaços de democratização da informação e do conhecimento, como as bibliotecas.

REFERÊNCIAS

AGUDO, A. Quem são e onde estão os pobres do mundo. **El país**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/13/actualidad/1562972599_738643.html. Acesso em: 22 jul. 2019.

ÁLVAREZ PEREZ, A. G.; ALEGRET RODRÍGUEZ, M.; LUIS GONZÁLEZ, P.; LEYVA LEÓN, A.; RODRÍGUEZ SALVÁ, A.; BONET GORBEA, M.; VOS, P. D.; VAN DER STUYFT, P. Diferenciales de salud y una aproximación mediante el empleo del coeficiente de Gini y el índice de concentración en las provincias cubanas, 2002-2008. **Revista Cubana de Higiene y Epidemiología**, v. 49, n. 2, p. 202-2017, 2011. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hie/v49n2/hie07211.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica de Análise de Conteúdo. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-351.

AMARANTE, V. Revisiting inequality and growth: evidence for developing countries. **Growth and Change**, v. 45, n. 4, p. 571-589, dez. 2014. DOI: 10.1111/grow.12057. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/grow.12057>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Ley N° 26.206, de 2006. **Ley de Educación Nacional**. 2006. Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/12>. Acesso em: 06 de jul. 2019.

BARBOSA, V. Carros representam 72,6% da emissão de gases efeito estufa em SP. **Exame**, 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/carros-representam-726-da-emissao-de-gases-efeito-estufa-em-sp/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÉLAND, D.; HOWLETT, M.; MUKHERJEE, I. Instruments constituencies and public policy-making: an introduction. **Policy and Society**, v. 37, n. 1, p. 1-13, 2018. DOI: 10.1080/14494035.2017.1375249. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14494035.2017.1375249>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BERTELSMANN STIFTUNG AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. **Sustainable Development Report 2019**: transformations to achieve the Sustainable Development Goals. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BIRKLAND T. A. **An introduction to the policy process**. New York: M.E. Shape, 2005.

BIRKLAND T. A. Official actors and their roles in public policy. *In*: BIRKLAND T. A. **An introduction to the policy process**: theories, concepts, and models of public policy making. New York: Routledge, 2016. p. 108-151.

BLANCO, L. Life is unfair in Latin America, but does it matter for growth?. **World Development**, v. 38, n. 3, p. 393-404, 2010. DOI: 10.1016/j.worlddev.2009.09.002. Disponível em: <https://scinapse.io/papers/2109841518>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOCCANFUSO, D.; LAROUCHE, A.; TRANDAFIR, M. Quality of higher education and the labor market in developing countries: evidence from an education reform in Senegal. **World Development**, v. 74, p. 412-424, 2015. DOI: 10.1016/j.worlddev.2015.05.007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X15001163?via%3Dihub>. Acesso em: 03 set. 2019.

BOEREN, E. Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 “quality education” from micro, meso and macro perspectives. **Internation Review of Education**, v. 65, p. 277-294, 2019. DOI: 10.1007/s11159-019-09772-7. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09772-7>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018. **Institui a Política Nacional do Livro e Escrita**, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 05 jul. 2019

BRASIL. Mercado Comum do Sul. Perguntas frequentes. **MERCOSUL**, 2019c. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Ministério da Educação; Ministério da Cultura: Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Mortes devido à poluição aumentam 14% em dez anos no Brasil**, 2019a. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45500-mortes-devido-a-poluicao-aumentam-14-em-dez-anos-no-brasil>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Global**, 2019b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BURSTEIN, P.; LINTON, A. The impact of political parties, interest groups, and social movement organizations on public policy: some recente evidence and theoretical concerns. **Social Forces**, v. 81, n. 2, p. 380-408, dez. 2002. DOI: 10.1353/sof.2003.0004. Disponível em: <https://academic.oup.com/sf/article/81/2/380/2234438>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAMILLO, E. S.; SILVA, R. C.; MELLO, M. R. G.; SANTOS, B. R. P. Acessibilidade em bibliotecas, uma questão de dignidade humana: análise cientométrica da produção científica de países do Mercosul. *In*: CARVALHO NETO, S.; SMITH, M. S. J.; OLIVEIRA, P. T. **XIX Encontro de Pesquisadores: desenvolvimento em tempos de oportunidade**. Franca: UNIFACEF, 2018. p. 450-462. Disponível em: http://eventos.unifacef.com.br/encpesq/2018/files/ENCPESQ_E-BOOK_ANAIS.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

CAPELLA, A. C. N. Formulação: o processo de formação da agenda. *In*: CAPELLA, A. C. N. **Formulação de políticas**. Brasília: Enap, 2018. p. 13-70.

CARVAJAL, F. **Avances y desafíos de las cuentas económico-ambientales en América Latina y el Caribe**. Santiago: Naciones Unidas, 2017. Disponível em:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/43314-avances-desafios-cuentas-economico-ambientales-america-latina-caribe>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CASTLEBERRY, A.; WARD, W.; STEIN, S. Lifelong learning inspires the creative art of academic writing. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 11, n. 8, p. 757-759, 2019. DOI: 10.1016/j.cptl.2019.04.002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.ez87.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S1877129719300784?via%3Dihub>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CASTRO, D.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; GAIRÍN, J. Exclusion factors in Latin American higher education: a preliminary analyze from University Governing Board Perspective. **Education and Urban Society**, v. 49, n. 2, p. 229-247, 2017. DOI: 10.1177/0013124516630599. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124516630599>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CASTRO FILHO, C. M. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar. **RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 355-372, set./dez. 2018. DOI: 10.20396/rdbci.v16i3.8650931. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650931>. Acesso: 14 jul. 2019.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CHILE. Consejo Nacional de la Lectura y las Artes. Consejo Nacional del Libro e la Lectura. Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. Santiago: Consejo Nacional de la Lectura y las Artes; Consejo Nacional del Libro e la Lectura, 2014. Disponível em: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Plan de Lectura “Leo Primero”**. 2019. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/01/165_Plan_Leo_Primer_Chile.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

CHURCHMAN, C. W. **Introdução à teoria dos sistemas**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1972.

COLOMBIA. Ministerio de Cultura. Leer es mi Cuento: Plan Nacional de Lectura y Escritura. **Que es Leer es mi Cuento?**, 2018. Disponível em: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>. Acesso em: 07 jul. 2019.

COLOMBIA. Ministerio de Cultura. **Plan Nacional de Lectura y Escritura ‘Leer es mi Cuento’**. 2012. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Estudo econômico da América Latina e do Caribe: o novo contexto financeiro mundial: efeitos e mecanismos de transmissão na região**. Santiago: CEPAL, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/tipo/estudo-economico-america-latina-caribe>. Acesso em: 08 ago. 2019.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2018**. Santiago: Naciones Unidas, 2018. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44445/4/S1800772_mu.pdf. Acesso em: 09 ago. 2019.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Base de datos y publicaciones estadísticas. **CEPALSTAT, 2019**. Disponível em: <https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/PerfilesNacionales.html?idioma=spanish>. Acesso em: 13 ago. 2019.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: panorama y principales desafíos de política**. Santiago: Naciones Unidas, 2014. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/1/S2014179_es.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe**. Santiago: Naciones Unidas, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

COSTA, F. M.; COSTA, A. C. O.; LOPES, A. B. Conservadorismo em cinco países da América do Sul. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 17, n. 41, p. 7-20, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34183/36915>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ECUADOR. Ministerio de Cultura y Patrimonio. **Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura ‘José de Cuadra’**. 2017. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

ENGLISH, L. M.; CARLSEN, A. Lifelong learning and Sustainable Developmento Goals (SDGs): probing the implications and the effects. **International Review of Education**, v. 65, p. 205-211, 2019. DOI: 10.1007/s11159-019-09773-6. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-019-09773-6>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ESTEVES, R. F. **Políticas públicas para implementação tecnológica na educação escolar**. Orientador: José Luís Bizelli. 132 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157340/estebes_rf_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 12 jun. 2019.

FERREIRA, A. Inflação no país acelera a 0,19%, mas é a menor para julho em 5 anos. **UOL**, 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/08/08/inflacao-julho-ipca-ibge.htm>. Acesso em: 08 ago. 2019

GASPARI, E. Políticas públicas e intencionalidade. *In*: CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMES, T.; FEASEY, R. Anglo-american think tanks under Reagan and Thatcher. *In*: ADONIS, A.; HAMES, T. **A conservative revolution?: the Thatcher-Reagan decade in perspective**. Manchester: Manchester University Press, 1994.

HANEMANN, U. Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). **International Review of Education**, v. 65, p. 251-275, 2019. DOI: 10.1007/s11159-019-09771-8. Disponível em: 01 ago. 2019.

HOFFMAN, K.; ANGEL CENTENO, M. The lopsided continent: inequality in Latin America. **Annual Review of Sociology**, v. 29, p. 363-390, jun. 2003. DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100141. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100141>. Acesso em: 27 jun. 2019.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2019.

HOWLETT, M. Analyzing multi-actor, multi-round public policy decision-making processes in government: findings from five Canadian cases. **Canadian Journal of Politic Science- Revue Canadienne de Science Politique**, v. 40, n. 3, 659-684, set. 2007. Disponível em: <https://doi-org.ez87.periodicos.capes.gov.br/10.1017/S0008423907070746>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KRAFT, M. E.; FURLONG, S. R. **Public policy**: politics, analysis and alternatives. 5. ed. Los Angeles: CQ Press, 2015.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/17.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

LOPEZ-CALVA, L. F; LUSTIG, N.; ORTIZ-JUAREZ, E. A Long-Term Perspective on Inequality and Human Development in Latin America. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 16, n. 3, p. 319-323, 2015. DOI: 10.1080/19452829.2015.1082720. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19452829.2015.1082720>. Acesso em: 08 jan. 2019.

LOWI, T. **Arenas of power**. Paradigm Publishers: Bolder, 2009.

LUSTIG, N.; LOPEZ-CALVA, L. F.; ORTIZ-JUAREZ, E. Declining inequality in Latin America in the 2000s: the cases of Argentina, Brazil, and Mexico. **World Development**, v. 44, p. 129-141, 2013. DOI: 10.1016/j.worlddev.2012.09.013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305750X12002276?via%3Dihub>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MACHADO, F. B. **Políticas de Estado e bibliotecas públicas**: um estudo de caso do Plano Distrital do Livro e da Leitura. Orientador: José Emir Suaiden. 2015. 343 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18820/1/2015_FredericoBorgesMachado.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

MANEVY, A. PNLL: um símbolo de mudança na política cultural. *In*: MARQUES NETO, J. C (org.). **PNLL: textos e histórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editorial, 2010. p. 137-138.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASI, D. **O mundo ainda é jovem**: conversas sobre o future próximo com Maria Serena Palieri. São Paulo: Vestígio, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MOREHOUSE, S. McC. **State politics, parties, and policy**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

MORIN, E. O sistema: paradigma ou/e teoria?. *In*: MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. p. 257-275.

MOURA, D. Por que as médias de temperatura global são importantes?. **Tempo.com**, 2019. Disponível em: <https://www.tempo.com/noticias/ciencia/por-que-as-medias-de-temperatura-global-sao-importantes.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. Agenda 2030. **Nações Unidas**, [201-]a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. Desenvolvimento Sustentável. Danos ao planeta serão desastrosos para a saúde humana se ações não forem tomadas, diz relatório. **Nações Unidas**, 2019b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/saude-humana-ficara-em-apuros-se-acoes-urgentes-nao-forem-tomadas-para-protger-meio-ambiente-alerta-relatorio-global-da-onu/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, A. **A água potável nos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)**: um olhar do setor saúde. Orientador: Wildo Navegantes de Araújo. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências

da Saúde, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/33003>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Plan Nacional de Lectura “Ñandepotyjera haña, en el Paraguay, leemos”**. 2013. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/52_Plan_Nacional_Lectura_Paraguay-1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019

PIEDADE, M. A. R. **Introdução à teoria da classificação**. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

PLANALTO. Presidência da República. **Entenda o que é Estado Democrático de Direito**. 2018. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/mandatomicheltemer/acompanhe-planalto/noticias/2018/10/entenda-o-que-e-o-estado-democratico-de-direito>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 1: Erradicação da pobreza. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]a. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/1/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 2: Fome zero e agricultura sustentável. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]b. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/2/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 3: Saúde e bem-estar. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]c. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/3/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 4: Educação de qualidade. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]d. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 5: Igualdade de gênero. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]e. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/5/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 6: Água potável e saneamento. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]f. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/6/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 7: Energia acessível e limpa. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]g. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/7/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 8: Trabalho decente e crescimento econômico. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]h. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/8/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 9: Indústria, inovação e infraestrutura. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]i. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/9/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 10: Redução das desigualdades. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]j. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/10/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 11: Cidades e comunidades sustentáveis. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]k. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/11/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 12: Consumo e produção responsáveis. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]l. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/12/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 13: Ação contra a mudança global do clima. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]m. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/13/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 14: Vida na água. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]n. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/14/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 15: Vida terrestre. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]o. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/15/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 16: Paz, justiça e instituições eficazes. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]p. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/16/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. Objetivo 17: Parcerias e meios de implementação. **Plataforma Agenda 2030**, [201-]q. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/17/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. **Informe sobre desarrollo humano 2015**: trabajo al servicio del desarrollo humano. Nueva York: PNUD, 2015. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

QUEIROZ, A. A. **Cartilha políticas públicas e ciclo orçamentário**. Brasília: DIAP, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA-PINTO, S. R.; MELLO DEL CARPIO, G. R. A. Fatores críticos para a implantação do balanced scorecard: a visão de consultores organizacionais. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 4, p. 311-324, out./dez. 2011. DOI: 10.4013/base.2011.84.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/4425/1666>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ROSA, G. A.; SILVA, D. Q. Educação popular na América Latina e a questão social: da desigualdade à resistência. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 319-332, maio/ago. 2017. DOI: 10.5902/1984644424126. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24126>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

SANTOS, M. P. G. **Políticas públicas e sociedade**. 3.ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: CAPES; UAB, 2016.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SCHLESINGER, P. Creativity and experts: new labour, think tanks, and the policy process. **International Journal of Press/Policitics**, Loughborough, v. 14, n. 1, p. 3-20, jan. 2009. DOI: 10.1177/1940161208328898. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1940161208328898>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SCHÜTZ, G. E; TAMBELLINI, A. T.; ASMUS, C. I. R.; MEYER, A.; CÂMARA, V. M. A agenda da sustentabilidade global e sua pauta oficial: uma análise crítica na perspectiva da Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 6, p. 1407-1418, 2012. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2012.v17n6/1407-1418/pt>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEMPERE, A. M. As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum. In: COELHO, T. (Org.). **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras: Itáu Cultural, 2011. p. 113-137.

SERPI, A. B. **Desaparecidos do Estado Democrático de Direito**: políticas públicas e subjetividade. Orientador: Odair Furtado. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17084>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

SILVA, R. C.; CAMILLO, E. S.; ARAÚJO, L. M.; SPERANDIO, D. S.; JESUS, M. F.; CASTRO FILHO, C. M. Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: percebendo os cenários nacional e internacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 3, p. 21-48, set./dez. 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1238/1149>. Acesso em: 09 set. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 18 out. 2018.

SOUZA FILHO, R. Fundo público e políticas sociais no capitalismo: considerações teóricas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 126, p. 318-339, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://hermes.cpd.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/7374/1/Fundo%20p%20c%20bablico%20e%20pol%20c%20adticas%20sociais%20no%20capitalismo.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

STONE, D. Non-governmental policy transfer: the strategies of independent policy institutes. **Governance: an International Journal of Policy, Administration, and Institutions**, Malden, v. 13, n. 1, p. 45-62, jan. 2000. DOI: 10.1111/0952-1895.00123. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0952-1895.00123>. Acesso em: 25 jun. 2019.

STONE, D. Recycling bins, gargabe cans or think tanks? Three myths regarding to policy analysis institutes. **Public Administration**, Perth, v. 85, n. 2, p. 259-278, 2007. DOI:

10.1111/j.1467-9299.2007.00649. Disponível em: <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/recycling-bins-garbage-cans-or-think-tanks-three-myths-regarding->. Acesso em: 25 jun. 2019.

SZÉKELY, M.; MENDOZA, P. Declining inequality in Latin America: structural shift or temporary phenomenon?. **Oxford Development Studies**, v. 45, n. 2, p. 204-221, 2017. DOI: doi.org/10.1080/13600818.2016.1140134. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13600818.2016.1140134>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

THE WORLD BANK. Data base. Education Indicators. **The World Bank**, 2019a. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators/preview/on>. Acesso em: 14 ago. 2019.

THE WORLD BANK. Data base. World Development Indicators. **The World Bank**, 2019b. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD/1ff4a498/Popular-Indicators>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TIETJE, L. Why bother teaching public policy analysis?. **Journal for the Advancement of Educational Research International**, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=public+policy&id=EJ1209445>. Acesso em: 18 abr. 2019.

TRUEBA, C.; REMUZGO, L. Evolution of inequality in Latin America (1980-2014): a multidimensional approach beyond income. **Revista de Economía Mundial**, v. 45, p. 143-160, 2017. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13731>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Origin, essence and benefits of lifelong learning. *In: Promoting lifelong learning for all: the experience of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania.* UNESCO Institute for Lifelong Learning: Hamburg, 2018. p. 12-15. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262940E.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. **Technical note:** Lifelong learning. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Hamburg, 2014. Disponível em: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNITED NATIONS (UN). **From MDGs to SDGs:** general introduction. [S.l.: s.n], [201-]a. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/18275>. Acesso em: 16 jul. 2019.

UNITED NATIONS (UN). **Quality education:** why it matters. [S.l.: s.n], [201-]b. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/ENGLISH_Why_it_Matters_Goal_4_QualityEducation.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

UNITED NATIONS (UN). **Transforming our world: the 2030 Agenda for the Sustainable Development.** [S.l.: s.n], 2015. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E . Acesso em: 15 jul. 2019.

UNITED NATIONS WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. United Nations. **Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.** [S.l.], 1987. Relatório. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **Human Development Indices and Indicators: 2018 statistical update.** New York: UNDP, 2017. Disponível em: http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/2018_human_development_statistical_update.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **Thinking the unthinkable.** Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States, 2003.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Global Environment Outlook 6.** Cambridge: Cambridge University Press, 2019. Disponível em: <https://content.yudu.com/web/2y3n2/0A2y3n3/GEO6/html/index.html?page=2&origin=reader>. Acesso em: 13 jul. 2019.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. **Plan Nacional de Lectura.** 2018. Disponível em: <https://plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/v/34683/44/mecweb/objetivos?3colid=34671&breadid=34671>. Acesso em: 08 jul. 2019.

VALENTIM, M. L. P.; ALCARÁ, A. R.; CERVANTES, B. M. N.; CARVALHO, E. L.; GARCIA, H. D.; DALMAS, J. C.; MOLINA, L. G.; LENZI, L. A. F.; CATARINO, M. E.; TOMAÉL, M. I. Pesquisa em inteligência competitiva organizacional: utilizando a análise de conteúdo para a coleta e análise de dados – Parte I. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 181-198, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v17n2/06.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

WEBB, S.; HOLFORD, J.; HODGE, S.; MILANA, M.; WALLER, R. Lifelong learning for quality education: exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4. **International Journal of Lifelong Education**, v. 36, n. 5, p. 509-511, dec. 2017. DOI: 10.1080/02601370.2017.1398489. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2017.1398489>. Acesso em: 30 jul. 2019.

WOLKMER, A. C. Repensando a questão da historicidade do Estado e do Direito na América Latina. **Panóptica**, v. 1, n. 4, p. 82-95, 2006. Disponível em: http://www.panoptica.org/seer/index.php/op/article/view/Op_1.4_2006_82-95/133. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZAHARIADIS, N. (org.). **Handbook of public policy agenda setting**. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, 2016.

ZITTOUN, P. Creating social disorder: constructing propagating and politicising social problems. *In*: ZITTOUN, P. **The political process of policymaking**: a pragmatic approach to public policy. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. p. 12-41.

APÊNDICE

Apêndice A – Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030 (livro)

**Diretrizes para
formular
políticas públicas
de promoção do
livro, leitura e
bibliotecas**

**Foco no ODS 4 da Agenda
2030**

Everton da Silva Camillo

DEDICAÇÃO

A todos que acreditam no poder da cultura e da educação, mesmo frente ao M(u)ito que se tem visto no Brasil.

Copyright © 2020 Everton da Silva Camillo

All rights reserved.

ISBN: 9781708980825

CONTEÚDO

Agradecimentos	i
1 Introdução	1
2 Conhecendo as diretrizes	4
3 Considerações finais	11

AGRADECIMENTOS

Aos professores da linha de pesquisa 'Gestão, Mediação e Uso da Informação' do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP), de Marília, por terem contribuído com reflexões que têm surtido numa certa maturidade científica crescente e inacabada. Interminável.

Em especial, ao professor Claudio Marcondes de Castro Filho, pelos anos seguidos de orientação, parceria, amizade e paciência.

Aos órgãos do governo brasileiro (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) e canadense (Affaires Mondiales Canada), pelo apoio financeiro para executar minha pesquisa de mestrado e pela oportunidade de vivenciar a pesquisa científica noutro âmbito de investigação, nessa ordem.

Aos professores do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFLCRP), da Universidade de São Paulo (USP), por terem me ensinado a engatinhar neste fascinante campo de ensino e pesquisa em Ciência da Informação.

1 INTRODUÇÃO

A realização do meu curso de mestrado em Ciência da Informação permitiu elaborar as *Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030* – um produto oriundo de um trabalho investigativo de dois anos, vinculado à linha de pesquisa ‘Gestão, Mediação e Uso da Informação’ do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP), de Marília.

A pesquisa realizada neste Programa de Pós-graduação teve duas justificativas. A primeira tem relação com pesquisas sobre as bibliotecas escolares

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

conduzidas por mim ainda no âmbito do meu estudo de graduação, como bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação e bolsista de iniciação científica (IC) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), na Universidade de São Paulo (USP), do início do ano de 2014 ao fim de 2017.

Nesse contexto, ao dissertar sobre a possibilidade de haver uma rede de bibliotecas escolares na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, inúmeras indagações surgiram em decorrência do resultado da pesquisa de campo realizada à época.

Como resultado da pesquisa de IC, notei que o sucateamento das unidades de informação visitadas era demasiado e evidenciava a ausência de políticas públicas efetivas para promover o livro, a leitura e as bibliotecas no município de Ribeirão Preto.

Devido a esse resultado, que revelou a ação desdenhosa do Poder Público Municipal dessa cidade quanto as bibliotecas escolares visitadas – e aqui é apresentada a segunda justificativa –, passei a me interessar por políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas. Desse modo,

2

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

não apenas a política pública nacional brasileira – Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) – chegou ao meu conhecimento; outras políticas públicas nacionais de promoção do livro, leitura e bibliotecas de países sul-americanos também rumaram às minhas mãos e olhos, e se tornaram meu objeto de estudo na investigação de mestrado.

Assim, após dois anos de leituras, reflexões e construções textuais – que deram forma à pesquisa científica –, incluindo um período de estágio de pesquisa científica na *Université de Sherbrooke*, no Canadá, as *Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030* se tornaram uma realidade, e são apresentadas neste material, em suas mãos.

3

2 CONHECENDO AS DIRETRIZES

As Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030 estão divididas em eixos, objetivos e metas.

Os eixos, que são cinco, dizem respeito às áreas temáticas das Diretrizes, que congregam os dez objetivos.

Os objetivos se referem àquilo que as Diretrizes almejam para a sociedade enquanto educação de qualidade, que é consonante com o ideal de educação de qualidade veiculado pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de Qualidade) da Agenda 2030. Esse ODS objetiva

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

assegurar a educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

As 15 metas das Diretrizes estão vinculadas aos objetivos, que estão ligados aos eixos. As metas expressam, na verdade, a exequibilidade de ações na sociedade. É mediante a implementação, assegurar e desenvolvimento das metas das Diretrizes que a educação de qualidade pode se tornar mais palpável às sociedades, exatamente por objetivarem promover o livro, a leitura e as bibliotecas com foco na educação de qualidade.

As Diretrizes possuem metas fixas e metas adicionais. As metas fixas estão organizadas por numeração progressiva e entre colchetes estão as metas adicionais, que vêm seguidas do termo *Meta(s) adicional(is)*, na coluna de metas das Diretrizes.

As metas adicionais são, na verdade, metas fixas deslocadas como complemento para outras metas das Diretrizes, e têm como finalidade tornar mais contundente a objetivação de algum objetivo das Diretrizes que tenha metas entendidas como insuficientes para implementar determinadas ações na

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

sociedade.

Mediante isso, as *Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030* estão estruturadas da seguinte maneira:

- **Eixo A:** Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas;
- **Eixo B:** Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizado;
- **Eixo C:** Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas;
- **Eixo D:** Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade;
- **Eixo E:** Formação profissional para fomentar a educação de qualidade.

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Eixo A – Aprendizagem, habilidades e competências das pessoas	
Objetivo I	Meta(s)
Desenvolver a aprendizagem de formas relevante e eficaz	1.1 Elaborar, executar e fixar programas de educação e cultura nas distintas etapas de ensino, do básico ao técnico e superior, com o uso de bibliotecas escolares para os ensinos básico e técnico e bibliotecas universitárias para o ensino superior. Pode haver a extensão de ações e atividades nas bibliotecas públicas.
	1.2 Elaborar, executar e fixar programas educacionais e culturais que envolvam a família na construção do leitor, desde a sua idade mais tenra.
	1.3 Contar com professores, profissionais de biblioteconomia, agentes de leitura, educação e cultura especializados e preparados nas ambiências que lhes cabem para compor equipes de educação e cultura.
Objetivo II	Meta(s)
Desenvolver habilidades e competências técnicas nas pessoas	2.1 Elaborar, executar e fixar programas para desenvolver habilidades e competências desejáveis nos cidadãos para o mundo do trabalho, com base nas demandas de habilidades e competências e tendências futuras para profissões.

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Eixo B – Qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e espaços de aprendizagem		Meta(s)
Objetivo III		
Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.	3.1	Elaborar, executar e fixar programas que centralizem o trabalho da leitura transformadora e emancipatória nas várias atividades de educação e cultura, dos ensinos básico e técnico ao superior.
	3.2	Assegurar a atuação conjunta de professores, profissionais de biblioteconomia, agentes de leitura, educação e cultura especializados e preparados para garantir acesso a educação de qualidade às pessoas.
	3.3	Formular instrumentos para desenvolver, avaliar e expandir as habilidades de leitura de crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores.
Objetivo IV		Meta(s)
Assegurar educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres.	4.1	+ Metas adicionais. Localização: Eixo A : Objetivo II [Meta 2.I]
Objetivo V		Meta(s)

8

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Motivar a construção e melhoria das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos	5.1	Destinar recursos financeiros às bibliotecas escolares e bibliotecas públicas para que estas se desenvolvam plenamente, com adequados recursos físicos, tecnológicos, humanos e de informação, conectadas em rede, a fim de que respondam às demandas de informação dos usuários.
	5.2	Criar novas bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, bem como assegurar as já existentes, e garantir que estas objetivem desenvolver a sociedade como um todo, sem distinção de raça, sexo, religião, orientação sexual, idade, nacionalidade, língua e condição social.
	5.3	Estimular cooperações entre redes de bibliotecas, focando o acesso dos diferentes usuários da informação a produtos e serviços diversos.

9

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Eixo C – Promoção do desenvolvimento equitativo das pessoas.		Meta(s)
Objetivo VI		
Garantir acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a primeira infância e educação pré-escolar.	6.1	Elaborar, executar e fixar programas de desenvolvimento de minorias sociais por meio da inserção e produções literárias e culturais.
Objetivo VII		
Aquirir conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural.	7.1	Elaborar, executar e fixar projetos de educação e cultura que utilizem os distintos espaços sociais, mas que necessariamente envolvam as escolas, as bibliotecas e os espaços culturais.

Errata: *Objetivo VI:* Eliminar a disparidade de gênero na educação, bem como incluir pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Eixo D – Condições mínimas para o alcance de uma educação de qualidade.		Meta(s)
Objetivo VIII		
Garantir o desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas.	8.1	Elaborar, executar e fixar projetos que capacitem usuários da informação a usarem fontes de informação seguras e confiáveis, bem como identificá-las. + Metas adicionais. Localização: Eixo A : Objetivo I [Metas 1.1 + 1.2 + 1.3]. + Metas adicionais. Localização: Eixo B : Objetivo III [Metas 3.1 + 3.2 + 3.3].

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

Eixo E – Formação profissional para fomentar a educação de qualidade.		Meta(s)
Objetivo IX		
Ampliar o acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional.	9.1	Implementar programas de bolsas de estudos nos âmbitos nacional e internacional, além de premiações para iniciativas individuais ou grupais de educação e cultura na sociedade.
Objetivo X		Meta(s)
Aumentar o número de professores qualificados e formação de professores.	10.1	Implementar programas de mobilidade internacional para fomentar a formação e a capacitação de profissionais da educação e da cultura para trabalharem em ações significativas de promoção do livro, leitura e bibliotecas na sociedade. + Meta adicional. Localização: Eixo E : Objetivo IX [Meta 9.1].

A aplicação das diretrizes poderá auxiliar no fomento de atividades e ações educacionais e culturais para o alcance de educação de qualidade na sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que as Diretrizes aqui apresentadas possam ser utilizadas para a causa primeira de construir sociedades mais justas, pacíficas, equânimes, inclusivas e igualitárias por meio da formulação, implementação e asseguuração de políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas, com foco no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030.

Essas diretrizes têm como expectativa algumas ações importantes para a sociedade, que são o desenvolvimento da aprendizagem de formas relevante e eficaz; a garantia de acesso a um desenvolvimento educativo de qualidade desde a

Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas

primeira infância e educação pré-escolar; a assegurar a educação técnica, profissional e superior de qualidade a homens e mulheres; o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nas pessoas para o mundo do trabalho; a eliminação da disparidade de gênero na educação, bem como a inclusão de pessoas vulneráveis, com deficiência e povos indígenas.

Outras expectativas são: a garantia do desenvolvimento da alfabetização e o conhecimento básico de matemática às pessoas; a aquisição de conhecimentos e habilidades para a cidadania global, sustentável e com garantia dos direitos humanos e valorização da diversidade cultural; a construção e melhoria das instalações físicas para desenvolver a educação com equidade para todos; a ampliação do acesso às bolsas de estudo e aos programas de formação profissional; o aumento do número de professores qualificados e a formação de professores.

SOBRE O AUTOR

Everton da Silva Camillo é mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP) e bacharel em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP).

Tem como âmbitos de pesquisa as bibliotecas escolares e as políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas.

Tem pesquisas científicas publicadas como capítulos de livro e em periódicos nacionais e internacionais na área de Ciência da Informação.