

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo

VALDIRENE RODRIGUES DE CARVALHO

ORIENTADORA: PATRÍZIA PIOZZI

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

Campinas

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C253p Carvalho, Valdirene Rodrigues de.
A leitura e a biblioteca escolar: o caso da rede estadual de São Paulo /
Valdirene Rodrigues de Carvalho. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Patrícia Piozzi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Biblioteca escolar. 2. Leitura. 3. Políticas públicas. 5. Rede Estadual de
Ensino – São Paulo (Estado). 6. Reforma do ensino. I. Piozzi, Patrícia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-025/BFE

Título em inglês: The reading and school library: the case of the state of S. Paulo **Keywords:** School library;
Reading; Public policies; State System of Education - São Paulo (State); Education reform.

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª Patrícia Piozzi (Orientadora)
Prof. Dr. Vicente Rodriguez
Prof. Dr. Ivan Russeff
Prof. Dr. Reginaldo Carmelo Correia de Moraes
Profª. Drª Débora Mazza

Data da defesa: 23/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: valdirene.rodriques.carvalho@gmail.com

DEDICATÓRIA

**Dedico esse trabalho ao meu irmão,
Edvaldo Rodrigues de Carvalho (*in memoriam*),
por tudo que ele significou na minha vida
e porque na nossa última conversa, antes
da sua partida, ele me confidenciou seus planos:
Iria se recuperar e fazer mestrado**

Agradecimentos

A passagem pelo mestrado exige muito mais do que somente querer acumular conhecimento sobre o tema que se estuda. A vida tem de ter uma base subjetiva e outra objetiva caminhando juntas o tempo todo. Para que isso acontecesse, não sei o que teria sido de mim, sem o apoio dessas pessoas que contribuíram do início ao fim dessa jornada, na materialidade e nas “coisas” abstratas.

Começo agradecendo à família, especialmente à minha mãe, Joaquina Rodrigues de Carvalho, por ter compreendido o porquê de tanta mudança numa fase tão curta e por todo apoio que me concedeu, principalmente com as coisas do dia a dia. Ao meu pai, Amadeus Euclides de Carvalho, por todo pensamento positivo que me dedica, mesmo com a distância que nos separa. Aos dois, pelo amor incondicional que nos ajuda a crescer e sermos pessoas melhores.

Aos meus irmãos, Wilson Rodrigues de Carvalho e Elisângela Rodrigues de Carvalho pela eterna torcida e por terem superado juntos a maior perda que sofremos até hoje, que talvez – paradoxalmente, tenha me conduzido para os bancos universitários.

Ao Evandro Assis, em especial. Irmão do coração, que esteve conosco em todas as fases boas e ruins da vida, não podendo ser diferente agora, quando muito me auxiliou com as problemáticas do vil metal e da tecnologia necessária para o desenvolvimento do trabalho.

Ao Rômulo Prezotto, pela “força” com as caronas regadas a bate-papos acadêmicos, profissionais e assemelhados.

Ao Denilson André Ricardo, por motivo muito parecido, acrescido de uma troca muito sincera sobre nossos rumos na vida.

Pensando as subjetividades, agradeço infinitamente, às pessoas que se ocuparam um pouco “de mim” nas questões que extrapolam em muito as cadeiras universitárias, mas são absolutamente necessárias para o nosso equilíbrio em nelas permanecer. Pelo trabalho psicológico, Ana Silvia e Flávia (mesmo sem saber o sobrenome de ambas) e Renata Marques Rego Miranda. Pela ajuda no trato com os conflitos emocionais, à Adriana Cortina Cerioni. Pela atenção nos assuntos transcendentais, ao Edvaldo Zanotti, à Marcela Dadauto Lestingi e ao Diego do Prado Derigge.

No universo acadêmico, meus sinceros agradecimentos ao Vicente Rodriguez, pela participação na banca, por ter estado sempre à disposição para discutir as minhas propostas, fossem elas quais fossem, por todas as orientações recebidas em decorrência dessas discussões e por ter me ajudado a adquirir uma compreensão das Ciências Sociais que até então eu não tinha.

Ao Ivan Russeff, também pela participação na banca, pela maneira como, atenciosamente, leu cada letra do meu trabalho, pelas palavras de estímulo e pela firme presença que ele gerou dele próprio na minha vida de estudante, tornando-se uma referência de intelectual e literato.

À Nora Krawczyk, pela seriedade com que “abraçou a causa” da pesquisa na fase mais difícil, complicada e dolorida para os membros do grupo, tendo espontaneamente expandido os limites da coorientação para todo o trabalho, com uma dose alta de paciência e muita dedicação de tempo, mesmo com todas as nossas divergências.

A toda (os) que contribuíram através de leitura, críticas, sugestões diretas e indiretas ao projeto, nas longas prosas na cantina da FE, nas APPs e por via eletrônica, notadamente ao Lalo Watanabe Minto, ao Sérgio Stocco, à Edinéia Navarro, à Karol Kastelani e à Luciana Lima.

Aos que participaram com pequenos comentários, dicas de sites, indicações bibliográficas, sugestões de formatação, jeito de se organizar, experiências anteriores, enfim, colaborações das mais variadas. Nesse ponto, não me arrisco a dizer nomes, pois a possibilidade de esquecer alguém é muito alta (os agradecimentos são escritos na fase final da confecção do trabalho, quando a mente parece virar um ser traidor dos nossos propósitos). Foram muitas as pessoas que deixaram suas pequenas marcas na pesquisa. Por isso, como tenho certeza de que cada uma delas saberá identificar o seu traço particular na leitura do trabalho, fica a minha carinhosa gratidão a todas (os).

Expandindo um pouco o mundo acadêmico, entrando no espaço da luta política, em especial na luta pela educação, meus agradecimentos ao Paulo Búfalo, pela contribuição definitiva que ele me trouxe no fechamento do objeto de pesquisa e pela calma (característica de sua personalidade) que me ajudou a ter, quando parecia que tudo estava desmoronando.

Aos companheiros!! Queridos (as) companheiros (as) de coragem e garra que dentro ou fora dos espaços universitários, aliás, mais fora do que dentro, fazem de suas vidas uma busca constante pela educação justa e democrática. À subsede da APEOESP de Jundiá, pelo apoio material que acima eu dediquei a alguns amigos –aqui com um caráter mais institucionalizado –e pela compreensão da necessidade da minha ausência em momentos tão “duros” para a nossa categoria. Ao Coletivo APEOESP na Escola e na Luta, a gratidão por motivos parecidos e pela abertura ao diálogo com o mundo da teoria e da política pública que o grupo vem desenvolvendo, em meio a tantas dificuldades

Aos artistas. Evoé aos artistas. Amigos, algozes, filhos (as) e irmãos (ãs) na representação e na realidade. Entre eles, ao Anthony Richard, mais do que meus agradecimentos. Pela maneira “poetizante” com que me fez ver os problemas da leitura e da sua falta também. Pelas “altas filosofias” com que pensávamos as complicações do tema e por ter conseguido me ajudar a deixar todo tipo de enquadramento somente no papel, sem limitar a minha paixão pelo assunto. Ao Arthur Martins, à Paloma Regina e ao Jessé Anselmo. Por estarem ligados a mim, de qualquer forma, através de palavras escritas, pensadas, faladas ou interpretadas. Pela compreensão do porque da interrupção da minha participação nos nossos projetos.

Finalmente, minha eterna gratidão a duas pessoas especiais.

Uma delas por me inspirar e me fazer ter coragem de “defender a causa” da minha pesquisa: João Carlos Novaes Luz. Amigo e companheiro de luta, que quando questionado por mim a respeito do porquê de não fazer uma terapia para superar a perda dos pais,

ocorrida na sua mais tenra idade, foi incisivo na sua resposta: *EU NÃO. Eu leio muito e acredito na escola pública.*

A outra pessoa, quando acompanhando a minha dificuldade em colocar essas poucas palavras que aqui estão para fora, me fez lembrar Platão que, segundo ela, disse que a leitura nos conduz mesmo à morte, pois é através dela que nascemos para outra vida. Muito obrigada por me ajudar nesse renascer, Patrícia Piozzi. Grande intelectual, professora e acima de tudo, amiga. Pelos três anos de partilha de grandes pensamentos sobre a vida e o mundo.

O deserto que atravessei
ninguém me viu passar
Estranha e só, nem pude ver
Que o céu é maior.

Zélia Duncan

RESUMO

Trata-se de um estudo exploratório acerca dos principais documentos voltados para políticas públicas de leitura e de biblioteca escolar. Busca definir quais são os pontos em que existe algum tipo de diálogo entre esses documentos e a biblioteca escolar da rede estadual de São Paulo, com foco, principalmente, no MANIFESTO IFLA/1999 em Prol da Biblioteca Escolar e o PNLL – Plano Nacional da Leitura e do Livro/2006. Desenvolve-se a pesquisa, tendo por base e referencial teórico os próprios documentos em torno do assunto, considerando-se que as diretrizes foram geridas no bojo das Reformas Educacionais dos anos 1990 e inseridas nas exigências econômicas de fortalecimento do neoliberalismo. Constata-se a existência de políticas de acervo, mas não de política de biblioteca escolar como espaço de aprendizagem que visa ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e a interlocução entre educadores e profissionais da biblioteconomia.

ABSTRACT

This is an exploratory study about documents public policies focused on reading and school library. It seeks to define what are the points where there is some sort of dialogue between these documents with school library to system education to State of São Paulo, focusing mainly on IFLA/1999 Manifesto in Favor of School Library and PNLL - National Reading and Book / 2006. It develops research, based on theoretical and the documents themselves around the issue, considering that the guidelines were managed in the wake of the 1990 Educational Reforms and economic demands placed on the strengthening of neoliberalism. There is a collection of existing policies, but not as a political school library as a learning space that aims to develop work and educational dialogue among educators and professionals from librarianship.

SIGLAS

APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BE - Biblioteca Escolar

CF – Constituição Federal

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FNDE – Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ME – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

SEE /SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

PPP - Projeto Político Pedagógico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I	
1- A escrita, a leitura, o livro e a biblioteca no decorrer da História.....	05
1.1- O surgimento da escrita	05
1.2 - Antiguidade e Idade Média	08
1.3 - A Europa do Século XV ao XVII	11
1.4 - Do Século XVIII ao Século XX.....	14
1.5 - O livro na História do Brasil	16
1.5.1 – A impressão no além-mar	16
1.5.2 – Holandeses no Brasil	20
1.5.3 – Restrições coloniais (censura)	20
1.5.4 – A publicação em Portugal.....	21
1.5.5 – O contrabando.....	21
1.5.6 – A chegada do Príncipe Regente.....	22
1.5.6.1 - Início da História da Biblioteca no Brasil	22
1.5.7 - A impressão régia	23
1.5.8 - O fim do monopólio da impressão pelo governo	24
1.5.9 - Romances e folhetins.....	24
1.5.9.1 - São Paulo e o mercado editorial	25
1.5.9.2 - O Modernismo e a Escola Nova.....	26
1.6 - As funções da biblioteca no decorrer da História	27
1.6.1 – Antiguidade	26
1.6.2– Idade Média.....	28
1.6.3 - Séculos XV ao XVII.....	28

1.6.4 - Séculos XVIII e XIX.....	29
1.6.5 - No Brasil.....	30
1.6.6 - No início do século XX.....	31

Capítulo II

2- O neoliberalismo e as reformas educacionais dos anos 1990.....	35
2.1 - O relatório Jacques Décors e a política educacional do <i>aprender a aprender</i>	39
2.2 – A implantação das Reformas no Brasil: Descentralização e Recentralização	40
2.3 – A implementação das Reformas e o trabalho docente.....	42
2.4 – As bibliotecas escolares no contexto das Reformas Educacionais.....	43
2.5 – A Reforma educacional no estado de S. Paulo	44
2.5.1 – A Política Educacional entre 2001 e 2010.....	45
2.5.2 – As 10 metas para a educação de S. Paulo e a leitura na escola.....	46

Capítulo III

3 - Os documentos relacionados à política de leitura e biblioteca escola.....	49
3.1- O MANIFESTO IFLA EM PROL DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	49
3.2- O PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA	53
3.2.1- Bibliotecas em todos os níveis de ensino	54

3.2.2- Desenvolvimento da política de acesso à leitura	56
3.2.3– O PNLL a política de estado	57
3.2.4 – Eixos do plano.....	58
3.2.5 – Participantes do debate – atores sociais envolvidos	58
3.2.6 – O aspecto pedagógico e as diretrizes da UNESCO	60
3.3 – Lei da universalização da biblioteca escolar e o FUNDEB.....	61

Capítulo IV

4- Pesquisa de campo.....	63
4.1 – Aspectos metodológicos da pesquisa	63
4.2 – Coleta de dados (distribuição e recebimento dos questionários)	64
4.3 – Organização, sentetização e análise dos dados	67
4.4 – Resultado da pesquisa	68
4.4.1 - A existência ou não da biblioteca na escola em conjunto com a questão da profissionalização dos trabalhadores dessa instituição.....	68
4.4.2 - O nível de informação e conhecimento por parte dos professores (e por conseqüência das escolas) dos documentos que norteiam a questão no Brasil e no mundo	73
4.4.3 –O aspecto pedagógico da biblioteca escolar.....	78
4.4.3.1 – Sala de leitura	78
4.4.4 – O projeto político pedagógico e a biblioteca	79
4.4.5- O PNBE e a biblioteca da rede estadual paulista	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
BIBLIOGRAFIA	93
DOCUMENTOS	97

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto a biblioteca escolar da rede estadual paulista face aos dois principais documentos que regem o assunto, o MANIFESTO IFLA/UNESCO/1999¹ e o PNLL/2006², com o objetivo de se observar como tem sido a política de leitura e biblioteca escolar realizada nessa rede.

O interesse pelo assunto surgiu da minha própria experiência como educadora, por notar a precarização que existia na maioria das escolas onde trabalhei principalmente na rede estadual paulista, tema de nosso estudo. Não foram raras as vezes em que via livros amontoados, a porta da biblioteca fechada a maior parte do tempo e coisas semelhantes, em circunstâncias que geravam indignação e alguns questionamentos da minha parte. Com a entrada no mestrado, pretendia estudar um tema ligado à biblioteca, por ter trabalhado em uma delas, nos anos 1990, ocasião da Faculdade de História. O tema, entretanto, seria tratado em outro contexto e em outro tempo histórico. A intenção era a de se estudar a censura ao livro dentro das bibliotecas, no período da ditadura militar. Porém, ainda que não pudesse conceituar as situações que presenciava nas escolas, o meu incômodo com tamanho *descaso*³ me fez mudar de ideia com relação à temática da pesquisa. Assim, a biblioteca passou a ser o foco principal do nosso estudo, sendo que o recorte geográfico e administrativo também se deu pela aproximação que a profissão ocasionava o que poderia facilitar a pesquisa no *locus*.

A problemática na qual procuramos focar diz respeito ao fato de que não há nenhuma política oficial para biblioteca escolar implementada na rede estadual de

¹ Manifesto aprovado pela UNESCO em 1999.

² Plano Nacional do Livro e Leitura – 2006.

³ Grifo nosso. Não há a intenção de se fazer acusações a respeito do problema em tela. A sensação de *descaso* era uma questão pessoal, não dizia respeito, até então, à política que conduz essa área.

São Paulo, mas há algumas iniciativas no campo da leitura, as quais não são exploradas de maneira padronizada em toda a rede.

Considerando a existência de documentos que norteiam a política de leitura em todo mundo, documentos estes reconhecidos pelos organismos internacionais, notadamente a UNESCO, a pergunta que fizemos para nortear a pesquisa foi se as práticas de leitura ocorridas nas bibliotecas escolares de São Paulo dialogam com os documentos internacionais a respeito do assunto.

Uma vez que o estudo da biblioteca se entrelaça com outros de igual importância, como a relação da leitura com a escrita, a importância da imprensa e o poder das editoras, e que todos os fatores estão interligados à política de leitura, procuramos direcionar o trabalho priorizando os aspectos políticos que estão envolvidos no acesso à leitura no Brasil e, especificamente, em São Paulo. Ainda que saibamos da existência de inúmeros estudos a respeito dos aspectos cognitivos da leitura e da escrita, suas influências na vida cultural, etc, optamos por pensar o assunto numa perspectiva econômica, política, social e educacional, avaliando como o papel da política interfere no aspecto educacional da leitura e da biblioteca escolar.

Iniciamos a pesquisa com uma retrospectiva histórica – no primeiro capítulo – buscando salientar a maneira como o “entrelaçamento” entre a biblioteca, o livro, o papel, etc, se deu no decorrer da História e apresentando a biblioteca em suas diferentes funções desde a Antiguidade até os dias atuais, no Brasil, atribuindo-lhe uma importância muito grande, uma vez que a biblioteca surgiu antes do livro. Enfatizamos nesse capítulo os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais que contribuem para o surgimento e manutenção da biblioteca.

No capítulo II, iniciamos fazendo um apanhado do aspecto econômico dos anos 1990, onde situamos nosso objeto de pesquisa. Por entendermos que a economia é um dos principais fatores determinantes do estímulo a políticas de leitura, fizemos um “apanhado” do que significaram as reformas educacionais no Brasil, nos anos 90 do século passado, as quais seguiram as diretrizes do Banco

Mundial de implementação de inúmeras mudanças em vários setores, principalmente na educação. Primeiramente nos referimos às reformas no mundo, bem como ao papel da UNESCO nos rumos da cultura e da educação da maioria dos países. Em seguida, na última parte, relatamos como essas reformas se implantaram no Estado de São Paulo, visando à compreensão de como as bibliotecas das escolas estão atreladas à política oficial ou não.

Posteriormente, no terceiro capítulo, apresentamos os documentos com os quais nos respaldamos para a condução da pesquisa e que são os principais documentos a respeito do assunto: O Manifesto IFLA (1999), o PNLL (2006) e a Lei de Universalização da Biblioteca Escolar (2010). Os demais documentos, como resoluções e decretos do estado de São Paulo, são descritos no momento em que exploramos os dados que foram coletados – já no quarto capítulo.

A última parte da pesquisa consiste em avaliarmos se o diálogo que mencionamos ocorre ou não nas escolas. Para tanto, a metodologia utilizada consistiu na distribuição de questionários para alguns docentes da rede em estudo, com perguntas relativas à questão da leitura e da biblioteca escolar em “suas” escolas. Para a efetivarmos a exploração dos questionários, dividimos o tema mais amplo em três eixos principais: a existência ou não do espaço físico chamado biblioteca na escola; o conhecimento ou desconhecimento dos documentos em tela por parte dos professores e suas implicações na implementação da pesquisa; e o aspecto pedagógico das atividades desenvolvidas na biblioteca escolar.

O estudo foi feita levando-se em consideração a diferença existente entre a elaboração das políticas e sua implementação, como diz Arretche (2002). Pelo fato de haver inúmeros atores sociais e políticos envolvidos na construção da política, o “caminho” percorrido entre o desenho da política e sua execução é um “longo caminho” e as implicações decorrentes dessa constatação podem, inclusive, redundar na não implementação da proposta.

Foi com esse viés que procuramos avaliar a problemática das bibliotecas escolares da rede estadual paulista: fazendo a exploração dos questionários, tendo os documentos como referenciais, procurando demonstrar a distância que pode haver entre os dois e fazendo a crítica a alguns aspectos da política, notadamente nas circunstâncias em que não há a implementação das diretrizes mundiais, levando-se em consideração que o Manifesto IFLA/ 1999 e do PNLL/2006 foram construídos dentro dos preceitos neoliberais, ainda que venham a ser um avanço no campo da leitura e da biblioteca escolar em particular.

Capítulo I

1. A escrita, a leitura, o livro e a biblioteca no decorrer da História

1.1 - O surgimento da escrita

Procurar conhecer uma nação por meio de sua produção editorial é, mais ou menos, o mesmo que julgar uma pessoa por sua caligrafia. Ambas constituem parte muito pequena da atividade total de um país ou de uma pessoa, mas as duas podem ser muito reveladoras, pois nós somos como nos expressamos.

Laurence Hallewell. O livro no Brasil. Sua História. p. XXIX

A afirmativa da epígrafe acima incide em aspectos importantes da presente pesquisa, pois diz respeito à maneira pela qual uma das formas de expressão - a linguagem se concretiza através da escrita, já que a biblioteca é e foi o espaço por excelência onde esses registros foram contidos, (ora para preservação, ora para organização) durante muito tempo, vindo a ser, muito antes das livrarias, espaço de leitura.

O objeto de investigação perpassa a questão editorial, razão pela qual consideramos muito importante a frase de Hallewell (1985), a qual consta do prefácio à edição americana de seu livro, principalmente quando diz que a produção editorial pode ser muito reveladora, “pois nós somos como nos expressamos”.

Pode-se dizer que quando determinados grupos sociais iniciaram seu processo de desenvolvimento cultural, incluindo aí a necessidade de se expressar, um dos elementos usados para isso foi a linguagem e, em decorrência desta, algumas civilizações se apropriaram da escrita e da leitura, tornando-as gêmeas

siamesas. É o que afirma Fragoso (2003/2004, 166) ao reconhecer ser a escrita um modo de registrar as experiências humanas e deixá-las para a posteridade. Segundo esta autora,

A necessidade sempre foi a mãe das invenções e do progresso. Porque precisava comunicar-se, o homem pensante (ou *homo sapiens*) sempre encontrou um meio de fazê-lo – e não só com os homens de seu tempo, mas com a humanidade futura. Atavicamente ligada à comunicação, outra necessidade nasceu com o ser humano: a de preservar suas experiências, armazenar suas memórias, guardá-las de um modo mais perene que a simples⁴ transmissão oral para as gerações posteriores. (ID. IBID)

O ato de escrever e de ler necessitava, entretanto, de um suporte material, o qual foi se desenvolvendo de acordo com as mudanças ocorridas nos processos tecnológicos produzidos pelo homem, *homo faber*, expressão utilizada por Fragoso, no mesmo texto. O que caracteriza esse suporte, ou material utilizado para a concretização do ato da escrita são recursos disponíveis na própria natureza de acordo com as características geográficas de cada local.

Zilberman (s/d- s/n) substitui o termo “suporte” por *tecnologia*. Segundo ela, é *através de uma dada tecnologia que fixamos a escrita em um meio permanente, sendo a escrita um código reconhecido e aceito pela comunidade que precisa dele para operar nas relações familiares, sociais e econômicas*.

Tamanha é a importância histórica atribuída à escrita para a História da humanidade, que a historiografia oficial do Ocidente dela se apropria utilizando-a como marco divisório entre *Pré-História* e *História*, e tratando-a, inclusive, como o principal ingrediente do processo civilizatório, fato já há muito assimilado, principalmente pelos países de tradição católica.

⁴ O grifo é nosso. O assunto é sujeito a polêmicas, mas não concordamos com a utilização da expressão *simples* para se referir à transmissão cultural pela oralidade. Contrapomos a essa afirmativa o fato de que a escrita foi e ainda é elitizada e que, portanto não expande tanto a transmissão do conhecimento de geração para geração, como pretendem os autores do boletim.

Ainda assim, não se pode afirmar categoricamente em que momento se deu o seu surgimento na linha do tempo e quando se iniciou sua utilização como recurso de comunicação. É o que se deduz da afirmativa de (MARTINS, 2002, p. 33):

Como e em que momento a linguagem se diversificou em idiomas, como e em que momento a linguagem auditiva se transformou em linguagem visual, com a invenção dos primeiros sistemas de escrita, são problemas até agora não resolvidos e que, segundo toda probabilidade, continuarão para sempre insolúveis.

Mesmo que não possamos precisar historicamente quando a escrita passa a ter domínio sobre as demais formas de linguagem, pensando nas sociedades em que tal fato ocorreu, sabe-se que esta se desenvolveu estritamente ligada à leitura. Apesar de ambas terem características muito diferenciadas, entendemos não haver possibilidade de pensar uma sem pensar a outra.

Fisher (2006, p. 08) afirma que a história da escrita foi marcada por uma série de influências e refinamentos, ao passo que a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social, pois as diferenças entre leitura e escrita abrangem desde questões biológicas e cognitivas até aspectos econômicos e sociais. Interessa-nos pensar, principalmente, a respeito dos dois últimos, sendo estas as questões sobre as quais nos debruçamos na presente investigação, tratando de como a economia e a organização social interferiram na formação cultural e educacional, tendo por norte os aspectos que envolvem a escrita, o livro, a leitura e a biblioteca. Iniciamos com um breve estudo em torno das diversas tecnologias utilizadas na confecção da escrita e nas diferentes formas de leitura, enfatizando a maneira como estas formas estiveram e estão inseridas em momentos históricos distintos e dentro de contextos econômicos, sociais, culturais e políticos igualmente diferenciados.

Das considerações de Fischer (2006), podemos utilizar algumas questões que norteiam a construção da pesquisa, uma vez que há inúmeros estudos ligados ao assunto, com diferentes abordagens, como é o caso do próprio autor, que faz um relato de quem eram os leitores e escritores em diversos momentos históricos,

considerando a maneira como se dava a materialidade ao texto e de como isso estava inserido em contextos culturais, sociais e econômicos mais amplos. A maioria das pesquisas, entretanto, centra-se nas questões subjetivas ligadas à leitura, tratando de assuntos como alfabetização e dos aspectos cognitivos dessa prática. Os autores que se ocupam da História da biblioteca, o fazem pensando nos longos períodos históricos em que essas instituições serviram para conservar, divulgar ou mesmo controlar o conhecimento produzido pela sociedade no decorrer dos séculos. É o caso de MARTINS (2002), o qual utilizou a materialidade do livro para a compreensão da História da escrita e da biblioteca enquanto instituição.

1.2 – Antiguidade e Idade Média

De acordo com Martins, (2002, p.61), o homem já empregou, e continua empregando, na escrita materiais provenientes dos três reinos da natureza.”O reino mineral já lhe forneceu a pedra (...) forneceu ainda a argila (...) e os metais aos quais se confiavam os textos importantes ou tocados de sacralidade. (...) Do reino vegetal, a madeira como espécie foi a primeira a ser empregada na escrita.”

Todos esses recursos foram utilizados pelos egípcios, mesopotâmios, gregos e romanos como meios de registro histórico e de organização da administração, envolvendo toda uma estrutura econômica e social.

O mais célebre de todos os produtos vegetais empregados na escrita é o papiro, de tanta importância histórica em si mesmo e pelos textos que conteve (id. IBID). Os principais escritos gregos e latinos foram feitos em papiro, pela facilidade que oferecia à época, mesmo sendo esse material considerado caro. O papiro forneceu a base de inúmeras coleções da Antiguidade, consideradas pelos autores como as primeiras bibliotecas. Martins(2002) relata que diplomas e manuscritos foram transmitidos pelos arquivos e bibliotecas antigas, dos quais os mais velhos datam dos primeiros séculos da Idade Média, período em que esse recurso entrou em escassez, dando espaço para outro igualmente importante: o pergaminho que, segundo este autor, foi *o grande material empregado na escrita*. Trata-se do principal

recurso do reino animal utilizado para a materialização do código escrito de que se tem notícia até hoje.

As grandes bibliotecas que foram criadas na Antiguidade e na Idade Média contêm até hoje amostras dos escritos em papiro e pergaminho. Apesar da origem etimológica da palavra biblioteca sugerir que o livro anteceda essa instituição, não é isso que se verifica historicamente, já que estas instituições não possuíam o livro, tal qual o concebemos hoje, em seu suporte mais clássico: o papel.

Independentemente do recurso utilizado para a escrita, pode-se dizer que a escrita e a leitura foram fatores que contribuíram para a definição do *status* social dos que detinham o poder da escrita e entre aqueles que sabiam ler tanto na Antiguidade como na Idade Média (quando houve o predomínio total dos escritos em pergaminho)

Na Mesopotâmia, por exemplo, de acordo com Fischer (2006, p. 24), é possível que a capacidade de ler e escrever, já no terceiro milênio a.C., tenha sido uma das qualidades da aristocracia.

Os escribas não eram exclusivamente tabeliães, estenógrafos, contadores, arquivistas, secretários e burocratas. Eram também leitores ativos cujos superiores ou senhores iletrados - arquitetos, astrônomos, comerciantes ou padres, pediam com frequência que fizessem a leitura em voz alta, como parte das tarefas usuais ou por uma pequena taxa, sendo que a leitura demonstra ter mais importância nessa inserção dos escribas

Na Grécia Antiga, além de estar atrelada à questão social, a escrita e a leitura caminhavam de alguma maneira juntas na vida social com a educação (id. IBID), por dizerem respeito a uma minoria que a elas tinham acesso. Além desses fatores, havia também a questão política.

No final do século IV a.C., a transmissão oral do conhecimento social decididamente havia-se tornado a transmissão escrita. Acima de tudo, a escrita tinha deixado de apenas documentar e preservar, passando a

legitimar e validar o conhecimento. (...) A palavra escrita mantinha inteiros unidos estados (*sic*). Mais importante ainda, o ensino fundamental capacitava, nesse momento, a sociedade, pois pelo menos algumas cidades-estado se beneficiavam de mecenas que financiavam a participação de todos os meninos não-escravos (e, em alguns locais, meninas não-escravas) em escolas públicas cujo foco estava na leitura e na escrita grega.

Em Roma, durante o Império, havia um verdadeiro comércio de livros e a noção de *público* era bastante comum nas rodas de leitura, onde os romanos liam em grupos e em voz alta. Ainda assim, de acordo com Fischer (2006), a sociedade romana nunca chegou a conhecer algo como “literatura popular”, que segundo ele se caracteriza por dezenas ou centenas de milhares de pessoas (*id. IBID*)

Com a decadência do Império Romano, e a feudalização da Europa, o uso crescente do pergaminho acompanhou o crescimento do cristianismo. Segundo Fischer (2006), a leitura sofreu um declínio ao longo do Império Romano em todos os domínios sociais, exceto na prática religiosa. Não à toa, os mosteiros medievais eram tratados como grandes bibliotecas da Idade Média, perdendo em quantidade somente para as universidades. Os pergaminhos foram nesse período o suporte para os famosos *manuscritos medievais*, dos quais eram responsáveis os monges copistas, na efetivação do controle do saber que a Igreja Católica impunha durante esse período. Segundo Martins (2002, p.100),

O aspecto material dos manuscritos reflete, como é natural, as condições em que era trabalhado. Todas as grandes abadias possuíam um *scriptorium*, oficina de copistas em que o número de escribas variava, naturalmente, de acordo com a importância do convento.

Os principais leitores eram ao mesmo tempo os escritores, também chamados de escribas. Ou seja, a leitura, de caráter sacralizado, era proporcionada aos membros da Igreja que se ocupavam com as cópias, e com a leitura silenciosa das obras bíblicas.

Nesse sentido, a utilização do papel e a revolução oriunda da invenção do tipo móvel por Gutenberg contribuíram para tirar o poder da leitura das mãos de alguns poucos iluminados (considerados assim pela Igreja Católica), passando esse poder a ser mais democratizado, a despeito do altíssimo índice de analfabetismo do qual a Europa era possuidora.

1.3. Europa - do século XV ao XVII

Com a primeira página impressa com tipo móvel de metal, em Mainz, na Alemanha, em 1450, a Era do Pergaminho simbolicamente se dobrava diante da *Era do Papel*. A impressão fez com que a palavra escrita se tornasse onipresente e como a palavra impressa em papel era “barata”, pelo menos se comparada com a manuscrita em pergaminho, o livro impresso (produzido em massa) logo deixou de ser único, tornando-se substituível. O livro exclusivo, que, como objeto havia representado anteriormente a riqueza de classes figurava agora como propriedade intelectual, algo a ser “possuído” e compartilhado por seus donos, de pensamentos equivalentes.

Os livros sempre foram mercadorias, entretanto, com o advento da impressão, diversas centenas de leitores (chegando até a mil) recebiam cópias idênticas de uma obra, cujo conteúdo era transformado em domínio público Fischer (2006) .Jamais havia acontecido algo parecido antes. Além disso, dessa relação radicalmente modificada com o livro, uma nova comunidade emergia, transcendendo os mosteiros, as cidades e a jurisdição dos copistas. Em questão de décadas, ela teria moldado e alimentado a Renascença, constituindo-se em uma dinâmica e repentina expansão da cultura ocidental que ousou transgredir os limites do medievalismo.

A impressão em papel ganha uma dimensão tão grandiosa que passa a fazer parte do mercado que estava surgindo no bojo do mercantilismo, no qual a burguesia ansiava por conquistar poder econômico e político. O livro passa, então, a ser uma poderosa ferramenta de comercialização

Nas duas últimas décadas do século XV, a dinâmica interna de impressão – padronização, clareza e apelo de massa – passava a ser reconhecida e explorada comercialmente. Com esse avanço, a impressão desenvolveu um comércio autônomo próprio, fazendo que a produção de cópias à mão terminasse com a Idade Média. (id. IBID)

Toda a importância de cunho econômico, político, cultural e, posteriormente, educacional que a palavra impressa adquiriu nos séculos XV e XVI foi respaldada por dois instrumentos fundamentais. O primeiro, a própria impressão em si, com base fundamental no tipo móvel e o segundo, o recurso utilizado para a impressão, que era o papel.

A esse respeito, Fischer (2006, 192), afirma que “a impressão só foi possível devido à disponibilidade do papel. A principal vantagem da impressão está no baixo custo das produções em massa, as quais foram viabilizadas pelo papel, jamais pelo pergaminho”

Uma questão fundamental que devemos abordar é a questão da Educação, enquanto instituição, diante das novas transformações que anunciavam o nascimento da Modernidade, entre as quais, a imprensa.

Mais uma vez, o relato de Fischer (2006) nos ajuda na compreensão dos fatos. Segundo ele, nessa época o método escolástico passava por muitas modificações em todos os principais centros de ensino da Europa. Nesse contexto, o “humanismo” tornava a leitura privada, questionava o conhecimento transmitido e vislumbrava novas alternativas com criatividade.

A ortodoxia comum tinha que passar pelo crivo da opinião individual, já que o leitor transformou-se em uma autoridade. A manifestação social dessa mudança fundamental de atitude - sobretudo possibilitada pelas mudanças nos hábitos de leitura – foi a Renascença, que acarretou transformações drásticas em todas as esferas da vida cotidiana na Europa: as teses e o protestantismo de Lutero, a cosmologia de Copérnico, a expansão pelo Novo Mundo e pelo Pacífico, e muito mais. (FISCHER, 2006, p.196)

O autor atribui uma importância fundamental ao papel da imprensa diante de todas as transformações ocorridas naquele período, dando ênfase à ideia de que no final do século XV, a palavra escrita estava mais uma vez enriquecendo a sociedade europeia de uma maneira que não era vista há cerca de mil anos.

Outro acontecimento histórico importantíssimo para a expansão da leitura na Europa foi Reforma Protestante. Segundo Fischer, entre os séculos XV e XVIII, a maioria dos leitores de livros era composta por médicos, nobres, ricos comerciantes e integrantes do Clero, assim como na Idade Média.

No século XVI, o monge Martinho Lutero e seus seguidores anunciavam aos quatro cantos da Europa que qualquer pessoa, fosse homem ou mulher, possuía o “*direito divino*” de ler a Palavra de Deus por si própria, sem intermediários, e no idioma dela. Segundo Fischer (2006, p.207), Lutero chegou a iniciar a publicação da Bíblia em alemão, ao passo que ao sul da Alemanha havia inúmeras publicações anti-luteranas, em apoio ao reflorescimento da Igreja Católica romana.

No que diz respeito à questão da produção, a maior parte dos negócios dos principais vendedores de livro, do século XV ao XVII, ainda eram produções em latim, destinadas às bibliotecas de sacerdotes e eruditos. O estudo de latim como idioma de estudo internacionalizou o comércio de livros (...) mas a seguir, a demanda por obras em vernáculo arruinou esse comércio sem fronteiras, compartimentando o comércio por produção nacionalizada, sobretudo no século XVII.

Apesar de serem editadas, a maioria das obras chegavam ao público em edições com encadernações requintadas, a preços incompatíveis com o bolso da maioria. Reconhecendo o problema, um número muito maior de editores, a fim de reduzir custos e diminuir os preços tabelados, sobretudo aboliu, sobretudo, encadernações caras, papel de boa qualidade e ilustrações elaboradas.

Nessa época, na Europa, os romances passaram a ser vendidos em números sem precedentes. Durante os séculos XVI e XVII, a leitura rápida, oficial e

educacional ainda representava enorme parcela da produção dos impressores: cartazes, panfletos, jornais locais, cartilhas, catecismos, etc.

1.4 Do século XVIII ao século XX

Os primeiros livros de bolso (em brochura) se proliferaram durante o século XVIII; a famosa série *Bibliothèque bleue* (CHARTIER, 2004, p. 275) era vendida, na França, na rua por vendedores ambulantes. Segundo Fischer (2006), até o século XIX, o número de mascates era enorme, sendo que estes mantiveram a atividade comercial até o século XX, nas regiões periféricas da Europa.

Foi então que, na maioria dos países, os sistemas de ensino em âmbito nacional e a imposição de superiores eclesiásticos (inspetores oficiais) causaram o rápido desaparecimento da atividade exercida pelos mascates de livros. Para ele, a leitura e a escrita, por tanto tempo símbolos da elite governante, estavam sendo respeitadas e desejadas de modo generalizado.

No século XIX, a oralidade havia se tornado um fóssil social. A esse respeito, Fischer (2006, .p. 233) diz que *o livro impresso era considerado por muitos o verdadeiro santuário dos mais elevados sentimentos humanos, a ser aberto, apreciado e experimentado por todas as pessoas de modo igualitário, com privacidade, silêncio e devoção*, o que demonstra ser o livro não somente mais um objeto a ser consumido, mas algo a ser muito valorizado. Na Inglaterra, a Revolução Industrial, que também atingira a Escócia, o norte da Irlanda, os Estados Unidos, a Holanda, a Escandinávia, o norte da França e a maioria dos principados de língua alemã, observava-se o resultado direto da instrução, ou seja, da leitura. Para Fischer (2006,p. 233) ,

o que ocorre é que tal Revolução originou-se da Sinergia entre produção, riqueza e educação, já que apenas os países que passaram pela Revolução Industrial institucionalizaram a alfabetização da maioria de mulheres e homens. (...) E como “cultura e poderio econômico caminham juntos”, as novas potências industriais (sobretudo França, Alemanha, Grã-Bretanha,

Itália e mais tarde, os Estados Unidos) – determinaram o curso do desenvolvimento cultural.

Na maioria desses países, em meados do século XIX, a capacidade de ler já se havia tornado comum, sendo a sua ausência considerada um demérito. Para Fischer, a leitura tornou-se como um *elo para a humanidade*.

Pode-se notar o reflexo de todo esse *boom* da leitura no mercado editorial, de imediato. Passa a haver um número cada vez menor de grandes editores no comando de um número cada vez maior de materiais editoriais. É o que Fischer chama de *produção em massa para consumo em massa*. A falência dos “menores” foi inevitável, nesse ramo, quando o mercado passou a exigir um volume de capital maior para acompanhar a massificação da produção de livros, periódico e todo tipo de produção literária em massa. O negócio familiar nessa área tornou-se uma corporação e o livro moderno passou a ser considerado, de fato, *a mercadoria global definitiva, uma moeda*.

Em meados do século do século XIX e início do século XX em diante, os editores, que nesse momento passaram a ser distintos dos vendedores de livros, identificavam apenas dois mercados, segundo Fischer.(2006, p 252)

O primeiro seria “o de uma clientela formada pela elite disposta a pagar um preço alto por literatura popular de qualidade, e o da classe média baixa e dos pobres, de preferências culturais limitadas (sic); o segundo, o povo (segmento da sociedade que até então, segundo ele próprio, era ignorado) que se tornou novo alvo do comércio de livro. O resultado não poderia ter sido outro: a formação da indústria de livros.

Com o Iluminismo, o livro francês conquistou a Europa, mas com a Revolução Francesa, a sociedade conquistou o livro, é o que afirma Fischer, considerando que

as transformações que ocorrerem nesse período não foram somente de cunho econômico, mas também sociais e culturais.

Em outro campo igualmente importante para a compreensão da massificação do livro, a literatura, observa-se que o movimento romântico conquistou um vasto público, mesmo que, a princípio, com certa lentidão, assim como as traduções francesas de textos teatrais italianos, ingleses e espanhóis. Mas, em geral, os livros continuavam caros demais para a maior parte do público, por isso, a classe média francesa recorria, sobretudo, ao aluguel e ao empréstimo em bibliotecas.

As “bibliotecas”, embora pequenas, ornavam, nesse momento, até as mais humildes habitações, com títulos revelando os interesses dos proprietários. Exemplares raros e caros ficavam sob a guarda apenas de antiquários e outros dedicados colecionadores. Por sua vez, a vasta maioria de leitores da Europa e da América do Norte buscava nos livros um aproveitamento prático, e a “indústria de livros” se reestruturou com base nessa nova preferência.

Fischer (2006) também faz uma reflexão do papel do livro nos dias de hoje, norteando-se pelas ideias econômicas e culturais, tendo por base a questão das editoras. Para ele, os (...) editores, guiados pela economia, avaliam a proposta de um livro de acordo com seu potencial de circulação: a falta de financiamento autoral ou institucional requer que os lotes de impressão revertam lucros garantidos. Como a lucratividade por título é estimada para um período de apenas um ou dois anos, hoje, o próprio livro passou para a lista de efemérides. Além disso, uma vez que o livro como fonte principal de informações gerais, foi obrigado a dividir espaço com o rádio, a televisão e, agora, o computador pessoal, é necessário que ele se atenha a outros ingredientes para que consiga assegurar sua função na sociedade: a evasão proporcionada por romances de amor e de aventuras.

1.5 - O LIVRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

1.5.1 A impressão no além-mar

Hallewell (1985, p.06), afirma que os novos territórios portugueses apresentaram durante seus dois primeiros séculos um contraste semelhante àqueles das possessões inglesas. As cidades que concentravam as trocas comerciais, no leste, que possuíam um grau apreciável de autonomia, e que eram também centros urbanos de intenso trabalho missionário, imprimiam ativamente desde o século XVI. “No Brasil, colônia de produção agrícola, a tipografia inexistiu durante quase todo o período colonial”.

A tipografia foi introduzida nas colônias de além-mar apenas onde havia uma cultura autóctone altamente desenvolvida que o poder colonial desejava suplantam. Foi assim, por exemplo, que, segundo ele, a Espanha agiu no México. Isto exigia a criação de uma escola proselitista e a tipografia era necessária para fornecer manuais informativos sobre as línguas locais, crenças e costumes para seu corpo de professores, livros escolares adequados para o corpo de alunos nativos.

No Brasil, entretanto, essa situação não ocorreu da mesma maneira, uma vez que, segundo Hallewell (1985, p.09)

Os aborígenes brasileiros, ainda na Idade da Pedra, não tinham uma civilização comparável para ser estudada e suplantada pelos catequizadores. Isso não impediu as especulações de que os primeiros jesuítas teriam, de fato, trazido uma impressora com eles.

São claras as diferenças entre a catequização espanhola e a portuguesa. A catequese dos jesuítas, aqui no Brasil, não exerceu somente o papel cristianizador propriamente dito, mas foi fundamental na criação de um sistema educacional durante o período colonial. Segundo Saviani, (2008, p. 30)

Há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de

aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de D. João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral.

Os jesuítas se fixaram em terras brasileiras, com intuito catequizador e, no início, com total apoio da Coroa Portuguesa. O trecho acima deixa essa ideia bastante clara, o que nos faz pensar no apoio material que a Companhia de Jesus tinha do governo de Portugal. A esse respeito, Saviani (2008, p. 49) afirma:

Em 1564 a Coroa Portuguesa adotou o plano da rediziam, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados pela colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. Nessa situação, as condições materiais tornaram-se muito favoráveis.

No campo pedagógico, o plano contido no *Ratio Studiorum* (plano de estudos implantado pelos jesuítas) era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. .

Como havia a necessidade de ensinar essa elite a ler e escrever, prevista no *Ratio Studiorum*, é de se compreender a afirmativa de (HALLEWELL, 1985 , p. 5), segundo o qual as primeiras bibliotecas de que se tem notícia no país pertenciam a essa Companhia, sendo que

Os colégios dos jesuítas no Brasil eram renomados por suas excelentes bibliotecas, de acordo com A História da Companhia de Jesus no Brasil, de Serafim Leite, o que nos fazia crer que eles tivessem sua própria tipografia, o que contribuiria para afirmar o poder dessa Companhia diante dos novos povos conquistados.

No século XVIII, ocorreu o conflito que os historiadores denominam de Questão Pombalina, na qual um dos principais objetivos da Metrópole Portuguesa era a de retomar territórios que estavam ocupados pelos Jesuítas, principalmente no Sul do país. A questão das impressões era tão crucial no conflito que, de acordo com Hallewell,

Pombal, que dirigia os negócios de Estado em Portugal, de 1750 até 1777, via na imprensa uma fonte de poder e de influência dos jesuítas. Por isso, ele conseguiu até mesmo supressão da indústria tipográfica na Índia portuguesa. (id. IBID)

A expulsão dos jesuítas, entretanto, estava longe de ser atrelada somente ao fato de a Companhia de Jesus possuir ou não uma tipografia.

O objetivo de Pombal era o de introduzir no Brasil uma educação laica e estatal, que contrariava totalmente os ideais da Igreja Católica e as conquistas da Contra-Reforma; isso não só aqui no Brasil, mas em todo mundo, nos países onde a Companhia havia se instalado com o projeto de cristianização e de retomada do poder por parte da Igreja Católica que significou a Contra-Reforma.

Foi a partir da expulsão dos Jesuítas, que a educação passou exclusivamente para as mãos do Estado, o que era o grande objetivo das Reformas Pombalinas, instauradas em Portugal e aqui, no além-mar.

De acordo com Saviani (2008, p. 114) “pelos características indicadas, vê-se que as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspirados no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução”.

Entretanto, no que diz respeito à questão das tipografias, das impressoras e dos livros, até esse período o Brasil não havia passado por nenhuma mudança significativa, já que esse domínio era até então dos membros da Companhia de

Jesus. Até esse momento, não havia nenhuma tipografia pertencente à Nação (conceito que, à época, estava sendo construído) ou ao Estado.

1.5.2 Holandeses no Brasil

A ausência de tipografias no Brasil até o início do século XVII tinha sua razão de ser, já que a maioria dos documentos brasileiros eram impressos em Portugal. Hallewell (2002, p. 85) relata como se deu a chegada da primeira tipografia oficial brasileira, a qual foi trazida pelos holandeses, durante a ocupação no Nordeste e não pelos portugueses. Segundo o autor,

A primeira tentativa, da qual possuímos provas documentadas, de introduzir a tipografia no Brasil foi feita não pelos portugueses, mas pelos holandeses, durante o período em que eles ocuparam o nordeste brasileiro, entre 1620 e 1655. Uma carta de 28 de fevereiro de 1642, do Supremo Conselho (holandês) do Brasil, dirigida aos responsáveis pela companhia holandesa das índias ocidentais, solicitava o envio de uma impressora para que as ordens oficiais recebessem 'maior consideração' e para que o conselho fosse poupado do estafante trabalho de copiar.

Aqui, em poucas palavras, temos a razão primordial pela qual cada colônia acabou recebendo sua própria tipografia: as exigências administrativas

1.5.3 Restrições coloniais (censura)

O aspecto econômico e administrativo era tão significativo durante o período colonial que até a questão da censura passa por esse crivo. De acordo com Hallewell (1985, p.12):

As primeiras restrições não foram somente de cunho ideológico ou moral, mas também de ordem econômica. A ordem real de seis de julho de 1747 era correta ao reconhecer não ter sentido, do ponto de vista econômico, tentar produzir artigos manufaturados, como livros, por exemplo, nas condições de elevado custo vigentes nas colônias e era compreensível que por conveniência da administração para fins de censura toda a produção de livros e impressos ficasse restrita a Portugal.

1.5.4 A publicação em Portugal

O protecionismo econômico, base do mercantilismo, dava sustentáculo a todo tipo de controle administrativo calcado na ideia de isolamento total da colônia.

Até então, todo escrito original que se produzisse no Brasil colonial deveria, forçosamente, ou ser publicado na Europa ou permanecer na forma de manuscrito, sendo que Portugal tinha uma forte censura instaurada, essa sim, respaldada pelas questões morais, intelectuais, religiosas e ideológicas e que veio a se tornar ainda mais obtusamente restritiva após 1777, com a queda do marquês de Pombal.

Vários escritores brasileiros tiveram suas publicações feitas em Portugal, como foi o Caso de Cláudio Manuel da Costa, Thomaz Antonio Gonzaga e outros. Foram esses autores que, no século XVIII, contribuíram para ampliar o acesso à leitura no país, recebendo influência européia, notadamente dos ideais iluministas.

1.5.5 - O Contrabando

Levando em conta toda a restrição que Portugal fazia à entrada de tipografias no país, bem como toda censura que os autores recebiam tanto aqui como em Portugal, podemos nos perguntar como, então, o livro entrava no país? E a resposta é simples: através do contrabando. Hallewell relata a indignação de um nobre inglês,

Lorde McCartney, que considerava a oferta de livros no Brasil insignificante, chegando manifestar tal indignação:

Com uma escolha tão limitada nas livrarias não havia possibilidade de que mesmo os cidadãos mais educados fossem “corrompidos pelos escritos dos livre-pensadores”. Uma opinião estranha, pois ele mesmo observou, em outro lugar, que todos aqueles com os quais tivera contato se mostravam muito curioso ‘ acerca da última subversão na França. ’. ele certamente sabia quanto contrabando havia, uma vez que menciona ‘as grandes somas... adquiridas pela convivência com o contrabando, como constituído como uma parte da renda do vice-rei. (ID. IBID)

Em outro relato semelhante, Hallewell menciona Louis François Tollernare, um francês, que visitou Recife mais ou menos vinte e cinco anos mais tarde, sendo mais perceptivo. Os livros franceses eram os mais procurados particularmente as obras dos filósofos da Ilustração, “bíblia política da América do sul”, e a obrigatoriedade de os livros importados passarem pelo censor era facilmente escamoteada. Parece que os líderes da revolta de 1792 em Vila Rica, a Inconfidência Mineira, expuseram-se totalmente a perigosas ideias, inclusive as de Voltaire, Rousseau, o abade Raynal, Descartes, Condillac, Diderot, d” Alambert, Mable Adam Smith.

1.5.6 - A chegada do Príncipe Regente

1.5.6.1- Início da História da Biblioteca no Brasil.

O primeiro momento histórico em que se pode falar em biblioteca enquanto instituição pública de caráter laico no Brasil foi o momento da vinda da Família Real para o Brasil em 1808, quando os 60.000 volumes da Biblioteca Real Portuguesa foram incluídos entre os pertences do Príncipe, ao partirem para o Brasil.

Dentre os empreendimentos iniciados por D. João VI, quando a Corte aqui se instalou, estavam a criação do Banco do Brasil, do Jardim Botânico e da Biblioteca Real (hoje Nacional) que era formada pelo acervo que o governo trouxera de Lisboa.

Como consequência, por incrível que pareça, o que começou a acontecer foi o crescimento do contrabando, já que a abertura dos portos contribuíra e muito para isso. Surgiu uma considerável quantidade de publicações em Língua Portuguesa em Londres e, após 1814, em Paris.

1.5.7 - A impressão régia

Com a Corte Portuguesa aqui e as primeiras iniciativas de se fazer com que o país tomasse as rédeas da economia e dos negócios, a imprensa passou a ter papel central na administração.

Assim, a impressão com tipos móveis, que os governantes portugueses durante tanto tempo e com tanto empenho lutaram para que não chegasse ao Brasil, como parte de sua política geral de manter a colônia técnica e intelectualmente dependente, por uma dessas pequenas ironias da história foi finalmente trazida para o Brasil pelo próprio governo. Com a imprensa régia estabelecida, o governo exerce total controle sobre sua produção. (HALLEWELL, 1985, p.109)

Iniciava-se assim, com a instalação da Imprensa Régia o controle do Estado sobre seus próprios documentos e sobre a publicação de livros de autores brasileiros, uma vez que a educação ainda se voltava, em sua maior parte para os cursos de nível superior, onde estudavam os filhos dos fazendeiros que iam estudar na Europa e para cá voltavam, como já foi dito, influenciados pelos ideais iluministas.

Nesse período, tem início também a relação entre o Estado e a iniciativa privada, que na área editorial era composta de alguns editores renomados que já eram conhecidos na Europa. Em paralelo às publicações oficiais, algumas

particulares tinham incentivo do governo ou eram subsidiadas totalmente por esse. Foi o exemplo de Paulo Martim, que, segundo Hallewell (1985, p.44), teve uma série de títulos de sua livraria impressos pela Imprensa Régia, além de outras livrarias famosas do Rio de Janeiro, e de algumas obras que eram impressas diretamente por encomenda dos autores.

Enquanto o governo utilizava a Imprensa Régia como meio de estabelecer relações comerciais com alguns escritores, teve ele mesmo a iniciativa de encerrar a censura no país.

1.5.8 - O fim do monopólio da impressão pelo governo

No mesmo ano em que foi abolida a censura, foi também extinto o monopólio da impressão na capital pela Imprensa do governo. Até agora, vimos nos referindo à tipografia como Impressão Régia, mas, na verdade, este foi seu nome apenas até fevereiro de 1817, quando ela se tornou a Real Officina Typographica, título que foi simplificado para Régia Typographia no começo de 1821. Um pouco mais tarde, no mesmo ano, os liberais que haviam chegado recentemente ao poder em Portugal decretaram uma substituição geral de “real” por “nacional”, e assim ela se tornou Typographia Nacional. Mesmo tendo caráter estatal, a Typografia Nacional também se ateuve à produção particular, incluindo a introdução de vários autores de renome nacional, os quais não tinham meios próprios de impressão e não conseguiam impressões através das maiores editoras. Há, inclusive, declaração referente às condições vigentes, mais ou menos vinte e cinco anos mais tarde, segundo a qual, a qualidade do Trabalho da Thypografia Nacional atrairia muitas encomendas externas se ela não estivesse com seus tipos e prelos ocupados com o trabalho oficial.

1.5.9 - Romances e folhetins

Foram os folhetins que, no século XIX, ocuparam então as tipografias particulares, sendo considerados responsáveis pela expansão da leitura, juntamente com os romances. O Brasil imita a França, segundo Hallewel(1985)l, no que se refere à publicação de folhetins: “A publicação na forma de folhetim encorajava os complicados enredos melodramáticos, sendo cada parte planejada para terminar de forma a deixar o leitor aguardando ansiosamente a continuação” (HALLEWELL, 1985, 210). Editoras e escritores que tinham a intenção de promover a popularização da leitura participavam ativamente desse processo. Porém, a grande desvantagem que sofriam, segundo ele, é que tinham que pagar taxas mais elevadas pelo papel do que pelo livro importado, o que dificultava sobremaneira a produção local.

1.5.10 São Paulo e o mercado editorial

O mesmo autor afirma que, nesse período, o Estado de São Paulo apresentou um *crescimento fenomenal* e que isso possibilitou que fosse criado nesse Estado um mercado de livros, impulsionado pela cafeicultura e pelo investimento gradual no desenvolvimento das indústrias manufatureiras. Algumas fábricas de papel aqui foram criadas, muito embora sua perspectiva de crescimento não fosse muito ampla.

Os motivos para essa falta de perspectiva ocorriam, basicamente, por duas razões: a primeira de cunho econômico, como a dependência de celulose importada, o que encarecia muito o “produto final”, que era o livro. E o segundo de caráter cultural, já que segundo Hallewell (2002, p. 308), “o desenvolvimento de uma indústria editorial paulista viável ainda precisaria aguardar a grande revolução no clima intelectual da cidade, que iria ocorrer na geração seguinte”.

Com a Primeira Guerra Mundial, houve um estímulo à indústria brasileira, na medida em que cada vez mais os produtos importados ficavam não-disponíveis. Segundo Hallewell(2002), a situação do comércio de livros era extremamente desalentadora. Eram poucos os pontos de venda de varejo, sendo que estes se limitavam aos bairros mais ricos do Rio e de São Paulo; a maior parte dos negócios

estava baseada na importação, principalmente de Portugal e da França. A produção editorial que tinha lugar no Brasil, raramente se aventurava além dos campos seguros dos livros didáticos e das obras de Direito e legislação brasileiros e, mesmo assim, não passava de uma atividade casual e secundária das grandes livrarias. Mesmo no caso de obras jurídicas, os clientes preferiam autoridades estrangeiras.

1.5.11 - O Modernismo e a Escola Nova

Finalmente, no início dos anos 1920, São Paulo presenciou muito mais do que o renascimento da indústria editorial brasileira, época em que, entre outros fatores, ameaçou a hegemonia cultural da capital federal, através do Movimento Modernista. Entretanto, foi somente com a depressão do pós-guerra que algumas editoras iniciaram um processo de massificação da leitura, através dos livros didáticos, o que era considerado uma *decisão comercialmente saudável*. (Hallewell, 1985). Segundo ele, foi Monteiro Lobato o precursor desse movimento, influenciado pelos ideais da “Escola Nova”, grupo de reformadores, liderado por Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, cujo objetivo principal era *estimular muitos Estados a agir, com relação às lamentáveis deficiências da educação pública no Brasil*.

A “Escola Nova”, liderada e organizada pelos “Pioneiros da Educação” foi um marco divisório na Educação Brasileira. Para Saviani (2001), foi uma marca na periodização da pedagogia brasileira.

A divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, quando se deu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. A divulgação do Manifesto de 1932 é o marco indicador da disposição do grupo renovado de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940.

Por tratar-se de um marco da história da educação brasileira, entendemos ser esse período também um divisor de águas com relação à política de leitura.

1.6 - As funções da biblioteca no decorrer da História

O conceito de biblioteca que utilizamos, é o de espaço de leitura. Podemos concebê-la uma instituição atrelada a outra – no caso a escola, anteriormente existente. Ocorre que historicamente essa relação deu-se de maneira inversa, tendo a biblioteca surgido como um espaço de leitura decorrente da relação de poder existente entre seus frequentadores, controladores proprietários.

1.6.1 – Na Antiguidade

Segundo Fischer (2006), na Antiguidade, as bibliotecas tinham o papel essencial de administrar as grandes civilizações, ou seja, ao passo em que essas construíam sua hegemonia, necessitavam de se organizar burocraticamente e as bibliotecas foram locais que contribuíram para o arquivamento e controle de inúmeros documentos administrativos em várias dessas civilizações, como Egito, Roma, Grécia e Mesopotâmia.

Martins (2002) afirma que as grandes bibliotecas da Antiguidade eram depósitos de papiro e de pergaminhos, materiais que compunham a economia da época e não eram acessíveis a qualquer pessoa. Nesses suportes, considerados caros, havia registros administrativos que também eram inacessíveis à maioria da população. Até a imponência dos prédios que abrigavam essas grandes bibliotecas caracterizava-se pela imagem de lugares onde se exerce poder.

Em Roma, a política pública de leitura existente se concretizava nas Rodas Públicas de Leitura, onde as pessoas se reuniam para ler e ouvir outras pessoas lerem. Por existir esse público leitor, foi em Roma que se criou, no Ocidente, pela primeira vez, uma biblioteca pública. Foi Júlio César o preceptor da ideia, com o

objetivo de conquistar a população (ou pelo menos uma parcela dela, que seriam os patrícios), bem como seus votos para a transição da República para o Império. Nota-se, como o acesso à leitura interessava a uma classe social em específico (os patrícios) com o propósito, como já foi dito, de se concretizar o poder do Estado.

Na Grécia, ainda segundo Martins (2002), as bibliotecas pertenciam a particulares, não havendo nenhuma interferência do poder público em sua organização.

1.6.2 - IDADE MÉDIA

Na Idade Média, tanto a escrita como a leitura estava nas mãos dos clérigos. A leitura e as bibliotecas voltam a ter caráter restritivo, dando acesso somente aos membros da nobreza e do clero. A instituição mais poderosa da época foi a Igreja Católica e o poder que esta possuía era refletido nos grandes mosteiros, onde os leitores eram ao mesmo tempo os escritores: os monges copistas. Esses mosteiros eram verdadeiras bibliotecas e produziam e guardavam os escritos da Igreja, tanto o que esta considerava proibidos como aqueles que eram acessados por uma minoria que compunha a nobreza medieval. Estado e Igreja eram atrelados na execução do poder e os mosteiros eram locais de poder tanto ou mais que alguns castelos. Como a maioria absolutíssima da população, durante o período medieval, era analfabeta e a educação era propiciada somente a uma minoria, nem é preciso ir tão longe para afirmar que o acesso à leitura era totalmente restrito aos membros da nobreza, os quais se confundiam com os membros da Igreja.

1.6.3 SÉCULOS XV ao XVII

Durante os séculos XV e XVI vão ser promovidas muitas mudanças no campo da leitura e das bibliotecas, de acordo com Martins (2002), o custo do papel populariza a leitura, juntamente com a invenção da imprensa, o que propicia a criação de um mercado de livros, ficando a Igreja e o Estado sem nenhuma participação na determinação das obras a serem lidas pela população.

Outro fator importantíssimo que veio alterar a relação de poder entre Igreja e Estado foi o protestantismo. Entre outros aspectos, ao propor que cada homem e cada mulher tivessem o *direito divino* à leitura (FISCHER, 2006), o luteranismo cria uma terceira personagem na interação entre as duas instituições: o leitor.

O ator social denominado até então de fiel, no protestantismo, não é mais a pessoa que ouve silenciosamente o que lhe é proposto, como até então era praticado pela Igreja Católica. Com as novas mudanças, e sua adesão ao protestantismo (isso é importante que se diga), ele tem o poder de escolher o que pretende ler e a maneira como vai ler. Em outras palavras, a Igreja perde seu papel de intermediadora de leitura e os mosteiros acabam se transformando e depósitos de manuscritos, perdendo o caráter de detentores do poder como ocorria até então.

Ocorre, em decorrência de todas essas mudanças, uma expansão do número de leitores. Porém, o que se pode afirmar é que essa pretensa popularização se deu pela via do consumo e não pelo estímulo do Estado. O protestantismo contribui para a afirmação dessa mentalidade, em conjunto com a invenção da imprensa. Os livros passam a ser objetos de consumo, os quais, por sua vez, eram instrumentos de alfabetização de milhões de pessoas, outra marca das religiões protestantes, que era a de formar os “seus” sem depender do Estado.

1.6.4 SÉCULOS XVIII e XIX

No que diz respeito às classes sociais presentes nessa fase de transição, a burguesia começa a se consolidar e vê na leitura um meio político de se opor à nobreza e aos ditames da Igreja. O século XVIII vai ser emblemático nesse assunto, quando os iluministas vêm propor o acesso à instrução pública para o povo.

Enquanto a Revolução Francesa sugere a expansão da educação e da cultura (incluindo o acesso à leitura laica e gratuita), a Revolução Industrial oferece todos os elementos necessários para a expansão da indústria do livro. O Brasil sofre, ainda que tardiamente, influência dos dois.

A expansão do acesso à leitura via consumo, entretanto, não contribuiu para um acesso verdadeiramente popular. No século XIX, segundo Fischer (2006), têm início os empréstimos em bibliotecas, devido ao alto custo dos livros.

1.6.5 - NO BRASIL

Como dissemos acima, a tentativa de expansão da leitura no Brasil, se deu no final do século XVIII e início do XIX e o principal fator para que isso ocorresse foi influência dos ideais iluministas.

Anteriormente, a leitura estava nas mãos da Igreja, mais especificamente da Companhia de Jesus, cujos membros – os jesuítas – foram os condutores da educação sistematizada desde o início da colonização e eram também os donos das poucas bibliotecas existentes no país.

Foi após a expulsão dos jesuítas que a educação passou para as mãos do Estado, o qual já tinha meios de imprimir livros e documentos, uma vez que as exigências administrativas exigiram que colônia tivesse uma tipografia.

No entanto, a tipografia era tão voltada para as questões administrativas, que no século XVII, por conta do protecionismo econômico, os autores brasileiros publicavam diversos títulos em Portugal Hallewell (2002). Seria uma interface existente entre literatos (atores sociais e culturais vinculados à cultura) e o poder público, aqui e no além-mar.

Segundo Martins (2002), a primeira política pública de biblioteca, propriamente dita, só vai ocorrer com a vinda da família real para o Brasil e a criação da Biblioteca Nacional. Note-se que se trata de uma biblioteca laica e pública, características de bibliotecas que já haviam surgido na Europa nos séculos XVI e XVII. Para esse autor, o adjetivo pública não significa somente mantida pelo governo, mas aberta a todos os interessados.

Importante lembrar que, na modernidade, a leitura deixa de ser um poder e passa a ser um direito. Em conjunto com a ideia de biblioteca pública e acesso público (que segundo MARTINS consiste em ter acesso às estantes onde se

encontram os livros), surge outra questão igualmente importante que é a noção de *serviço público*.

1.6.6 No início do século XX

A ampliação de bibliotecas no Brasil, no início do século XX, ocorreu por conta do desenvolvimento econômico, cultural, político e educacional, *notadamente nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro*, onde a agricultura e a indústria favoreceram o acúmulo de capital. (CASTRO, 2005; GOMES, 1983; FAUSTO, 1988) Nesse período, as condições de cunho econômico, político, social e cultural para a criação de bibliotecas estavam presentes, principalmente no sul e sudeste do país.

Gomes (1983) analisa econômica e politicamente o fim do século XIX e início do século XX, para, posteriormente, ampliar o resultado de sua análise para estudos das bibliotecas existentes nesse período, em todo país. Ela afirma que a passagem do Brasil do sistema monárquico para o sistema republicano foi um fato de cunho político que veio a fortalecer a economia cafeeira e a indústria, gerando a ascensão do padrão de vida da classe média.

Até a abolição da escravatura, Minas Gerais era o Estado mais populoso e rico do Brasil e com o café, São Paulo alcançou preponderância econômica dentro da federação. A exportação do café e a industrialização criavam, no Sudeste, empregos no comércio, transporte e na administração pública. Foram esses fatores que levaram São Paulo a preponderar diante das demais, durante toda a Primeira República.

O fator educacional atrelado ao desenvolvimento da produção e do comércio de livros, notadamente nos grandes centros urbanos, também contribuiu para o surgimento de bibliotecas (ID. IBID)

Dentro desse quadro político, econômico, social e educacional, Gomes (1983) avaliou a criação e existência de bibliotecas (de várias modalidades, conforme já foi

dito) em todo o país, no período de 1890 a 1930. A pesquisa realizada pela autora revelou que houve um crescimento no número de bibliotecas nesse período, com relação ao período Imperial. Entretanto, constatou que essas instituições não eram voltadas para o povo e sim, para a elite mencionada por (FAUSTO, 1988, p. 168), cujos filhos frequentavam as escolas particulares. Como a pesquisa demonstra que o aumento de bibliotecas (que pode ser considerado significativo) ocorreu mais no sul e sudeste, verifica-se que São Paulo foi o estado que mais se destacou nesse aspecto. Mesmo com essas restrições de cunho econômico ao acesso às bibliotecas, São Paulo foi o estado do sudeste que mais se destacou na criação e manutenção de bibliotecas.

Apesar de a economia ser preponderante na origem e desenvolvimento de bibliotecas, este fator não delimitou tão nitidamente os demais aspectos culturais brasileiros (GOMES, 1983, p. 19) que também tiveram influência na criação e manutenção das bibliotecas no período em estudo.

Para Milanesi (1986), a proliferação de pequenas bibliotecas no início do século XX, no Brasil, deveu-se à tendência européia desde o século anterior de se organizar em bibliotecas populares. Segundo este autor, as bibliotecas aparecem como um benefício social, organizadas por associações e tendo sempre um patrono como a coluna-mestra do empreendimento. A ação governamental em relação a essas bibliotecas é fraca (*sic*)⁵, segundo MILANESI, o que demonstra que o Estado não dava muita atenção à biblioteca escolar.

Esse é um aspecto da política de biblioteca escolar que não está sujeito a polêmicas entre os autores, uma vez que eles próprios não divergem a respeito, afirmando que a bibliografia sobre a temática é escassa. A concordância prevalece, principalmente, entre os estudiosos do tema, como MILANESI (1986), SILVA (1999) e GOMES (1983), da qual nos ocupamos mais atentamente.

⁵ Não entendemos o significado político da expressão “fraca” utilizada por MILANESI.

A dualidade de classes no início do século XX no Brasil sofria alterações sensíveis. Essa situação ficava mais evidente nas regiões em que o desenvolvimento econômico era mais acentuado e estimulava mais o movimento capitalista, mudando a feição tradicional das cidades e compondo novas camadas sociais. (GOMES,1983, p.29)

Essas mudanças influenciam a questão do crescimento quantitativo das classes médias urbanas (Id. IBID), o qual vai se evidenciando como consequência do desenvolvimento econômico na região sul e sudeste do país.

A elite tem uma reação muito grande a todas essas mudanças, atuando ela própria como dizia Gomes (1983) utilizando-se da tradição como um impedimento às transformações sociais.

É dessas contradições que surge a necessidade de se aprimorar o sistema de ensino. O movimento renovador de ideias, durante os anos 1920, era mais ativo em São Paulo, até porque era apoiado pela burguesia dominante e pelas novas camadas sociais. Os Pioneiros da Educação são os exemplos mais claros dessa mobilização. Muito embora seu resultado mais concreto já esteja oficialmente fora do período chamado pelos historiadores de Primeira República – o Manifesto foi publicado em 1932 - todos os ideais dos pioneiros em torno da educação foram nutridos no início do século XX.

Gomes (1983) considera que o fator determinante para que haja uma política de biblioteca implementada nos países subdesenvolvidos é a educação, diferentemente dos países desenvolvidos, onde os fatores culturais e sociais apresentam pesos mais definitivos.

Porém, levando em consideração que estamos pensando em políticas públicas para bibliotecas escolares, há o fato de que a maioria dessas bibliotecas não era pública e sim, particular, o que denota haver uma perspectiva de classe que está implícita nesse assunto. Não houve investimentos suficientes na educação nesse período que contribuísse para a ampliação das bibliotecas escolares. “Esse

crescimento foi muito mais perceptível na criação e desenvolvimento de escolas de ensino superior” (GOMES, 1983, p. 34), o que incide, inclusive na valorização que as bibliotecas universitárias vão receber no período, fator observável até os dias atuais, como conseqüência da política que prioriza o ápice da pirâmide educacional e não sua base.

Referindo-nos à atualidade, damos agora um “salto histórico” na continuidade do tema. A bibliografia a respeito de biblioteca escolar é escassa em quase todos os períodos históricos, em particular quando nos referimos ao período que vai dos anos 1930 a 1990.

Considerando que nossa abordagem é focada no aspecto econômico, passaremos a relatar a maneira como a economia definiu os rumos da educação na última década do século passado e, por conseqüência, como a biblioteca escolar se situa dentro desse contexto.

Capítulo II

2 - O neoliberalismo e as reformas educacionais dos anos 1990

*“... **você** pode patrocinar a realização de palestras, seminários (...) doar livros e assinatura de jornais e revistas **para uso dos professores** (...), promover a criação de bibliotecas ludotecas e videotecas”*
Acorda Brasil, MEC, 1995

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos 1990 foram, sob alguns aspectos, gestadas nas décadas anteriores, ao longo das quais o país passou primeiramente por uma ditadura e, depois, pelo processo de abertura política, saindo de um regime ditatorial que permaneceu por vinte anos e entrando em uma democracia, entendida assim em seus aspectos político e jurídico.

Durante os anos 1980, a forte mobilização surgida ao redor do tema educação, foi nutrida no interior do movimento pela redemocratização do país, como o movimento pelas eleições diretas – *Diretas Já* – a qual teve seu desfecho em 1985, com a eleição no Colégio Eleitoral, a Assembléia Nacional Constituinte, e a aprovação da Constituição Federal Constituição Cidadã, a CF de 1988 prevê o direito à educação para todos, estabelece medidas para a distribuição de verbas no setor, através da vinculação orçamentária e divide as responsabilidades entre os entes federados na busca da promoção do acesso e permanência da população brasileira à escola, tidas até então como um privilégio de poucos, mesmo após uma ampliação do acesso que ocorreu nos anos 70, através da lei 5692/71.

Após sua promulgação, a Constituição de 1988 deveria ser regulamentada, com o propósito de dar efetividade aos preceitos nela estabelecidos. Foi com esse

espírito que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96⁶ foi instituída, contando com a participação de inúmeros atores sociais e políticos ligados à área da educação, tendo em seu bojo uma correlação de forças que se configurava através de interesses os mais variados, indo desde proprietários de escolas, até professores e estudantes envolvidos nos movimentos pela democratização da cultura e da educação.

Mesmo com ampla participação de atores sociais ligados aos setores mais progressistas da sociedade, como sindicatos, ala progressista da Igreja Católica, movimentos de defesa do direito da criança e do adolescente e outros, a Lei da educação foi escrita nos moldes neoliberais, mesmo a contragosto de vários desses agentes.

No âmbito econômico, durante os anos 1990 assistiu-se ao avanço neoliberal não só no nosso país, mas e em toda a América Latina. Tal fenômeno não surgiu e se concretizou durante esse década, como afirma (MORAES, 2001, p.122): “Ainda que tais ideias estejam muito longe de serem novas, pode-se dizer que elas começaram a ganhar notoriedade nos anos 70.”

Segundo este autor, a Queda do Muro de Berlim e a derrocada soviética teriam sido respectivamente, os divisores de águas da implantação do regime de mercado. É o que se infere do trecho abaixo:

O clímax desse ideário talvez possa ser apontado no fim dos anos 80. O fantasma comunista parecia exorcizado, com a queda do muro de Berlim e a desagregação do império soviético (...) os alvos prediletos da chamada Nova Direita passaram a ser a social-democracia, o keynesianismo, o *Welfare State*, as tentativas, em suma, de “civilizar” o mercado (MORAES, 2001, p. 122)

Ante o colapso do regime soviético, os Estados Unidos e a Europa foram, no decorrer da década de 1990, implantando seus novos modos de se produzir, os

⁶ Disponível em www.planalto.gov.br. Consulta em 14-12-2011

quais não eram mais fundados no fordismo e sim, no toyotismo, inspirado no modelo de gestão de qualidade total. (KRAWCZYK, 2001, p. 07). Aparentemente, ligados somente à produção (marcados, entre outras questões, pela ausência de estoques e por controles rigorosos de “qualidade”) os modos de produzir desenvolvidos pelo capitalismo nessa fase passaram a ser – da mesma maneira dos modelos anteriores – um modo de vida, e não somente um jeito de se produzir em si.

A educação, atendendo aos preceitos do Banco Mundial, através da ONU e da UNESCO⁷, passa a ser considerada a grande responsável pela inclusão ou não dos países subdesenvolvidos no processo de mundialização. O padrão de produção efetuado pelo mercado passa a ser exigido das escolas na forma de aquisição de competências, de reformulação curricular, de uma criação de parâmetros que dissessem respeito à fórmula “aprender a aprender”, entre várias outras medidas.

As recomendações do Banco Mundial são baseadas na concepção de que a qualidade educativa está pautada, basicamente, no investimento em três itens:

a- aumentar o tempo de instrução, através do prolongamento do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;

b- proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando em eles com compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e

⁷ A UNESCO, organismo especializado das Nações Unidas faz parte do Grupo Banco Mundial e FMI, entre outros. É a agência das Nações Unidas especializada em Educação que, desde a sua criação, tem trabalhado para aprimorar a educação mundial. (ONU, 2004).

c- melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades a distância.

Outra recomendação – igualmente importante para a compreensão do processo de indução que o Banco Mundial estabelece para as escolas – diz respeito à elaboração do currículo. A orientação é que seja feita de forma restrita pelo poder central.

A interferência do Banco Mundial apresenta sistematicamente medidas organizadas por economistas dentro da lógica e da análise econômica, com o intuito de melhorar o acesso, promover a equidade e garantir a qualidade dos sistemas escolares por meio de reformas educacionais que, em última instância, devem possibilitar aos educandos as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho.

Considerando esse parâmetro economicista, vê-se que para o Banco Mundial o currículo é basicamente conteúdo, uma vez que é através dele que se definem as matérias a serem ensinadas apresentando um guia geral sobre os objetivos a serem alcançados, estratégias, métodos, materiais de ensino, critérios e métodos de avaliação.

As reformas educacionais ocorridas nos anos noventa do século passado foram pautadas na indissociabilidade entre a economia e a política e se refletiu na política educacional com a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (MOURA, s.d., p.11) que vislumbrava elevar o nível mínimo de escolaridade dos brasileiros e a melhoria da qualidade de ensino.

O País engajou-se no movimento da Conferência Mundial de Educação para Todos em seus eventos sucedâneos.

Na Conferência Brasileira de Educação para Todos, representantes dos segmentos dos sistemas educacionais e de todos os graus de ensino do país discutiram as prioridades da educação brasileira e firmaram um pacto

especialmente voltado para a solução dos problemas que diziam respeito à alfabetização e à educação básica. (MOURA, s.d, p.17)

As propostas oriundas dos fóruns em defesa da educação para todos foram sistematizadas e referendadas pela UNESCO, através do relatório Jacques Delors⁸, do qual constam os denominados *pilares da educação*, que passaram a nortear as mudanças educacionais estabelecidas pelas reformas nesse campo no mundo todo.

2.1 O relatório Jacques Delors e a política educacional do *aprender a aprender*

O Relatório para a UNESCO da **Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, coordenada por Jacques Delors define quatro pilares como padrão de aprendizagem:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros; e
- Aprender a ser

Segundo o relatório, aprender para conhecer supõe, antes de tudo, “aprender a aprender”, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O *slogan* diz respeito, principalmente, às crianças, mas se transformou numa política aplicada em todos os níveis de ensino.

⁸ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102, transcrito para o site com a devida autorização da Cortez Editora. Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Relatório para a UNESCO> - Consulta em 27-12-2011.

O aspecto educativo das reformas foi sendo consolidado conforme as “necessidades” de caráter econômico e político foram surgindo e conforme as diretrizes internacionais iam se estabelecendo.

Segundo (SAVIANI, 2008, p.432), o “aprender a aprender liga-se a uma constante necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade“. Seria um modo de fazer com que as pessoas se adaptassem às circunstâncias sempre renovadas da economia por conta própria, utilizando-se para tanto do seu potencial individual de aprender a aprender e aprender a reaprender e assim por diante.

2.2 A implantação das Reformas no Brasil: Descentralização e recentralização

Uma das maiores implicações das Reformas Educacionais aqui no Brasil foi a questão da centralização e da descentralização estatal. Conforme já foi dito, com a CF de 1988 havia ficado determinado que houvesse regime de colaboração entre os entes federados, no que diz respeito ao investimento em educação. Com as reformas implantadas, determinou-se o regime de redistribuição entre as três esferas governamentais (municipal, estadual e federal), orientação que se consubstanciou da seguinte maneira:

“A União (governo federal) ficou, assim, responsável pela definição das diretrizes gerais para uma educação de qualidade e pela avaliação dos resultados, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e municípios sobre a gestão e o provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental.” (KRAWCZYK, 2008 p. 53)

Esse processo de redistribuição dos recursos foi legalizado com o FUNDEF⁹, o qual buscava a equidade entre os municípios de cada Estado. (*Idem, ibidem*, p. 54)

Ocorre que tal mudança na consolidação das políticas educacionais resultou no não cumprimento da determinação constitucional que havia sido concretizada, após uma grande mobilização de alguns setores em torno da luta por educação, principalmente de educação para todos. Com a determinação de redistribuição, o preceito constitucional do regime de colaboração acabou sendo alterado. É o que afirma Krawczyk (2008, p.55) ao dizer que a *regulamentação da distribuição das responsabilidades* e atribuições na educação alterou o preceito constitucional de regime de colaboração entre as diferentes instâncias federativas.

Com relação à aceitação da sociedade no que é atinente às reformas, uma questão de peso para que isso ocorresse foi o papel que elas cumpriram diante dos organismos internacionais (ID, IBID). Além disso, a implantação das mudanças foi calcada em um consenso pré-existente na sociedade acerca da evasão escolar. Isso trouxe, além da aceitação social, uma espécie de freio por parte dos agentes que se movimentavam em prol da educação, na expectativa de que as medidas viessem a beneficiar todos os envolvidos na construção da tão esperada escola para todos, o que é absolutamente compreensível diante da ideologia neoliberal, a qual apregoa uma suposta ausência de ideologia como pressuposto para a construção da democracia. É o que afirma (MORAES, 2002, p.123) para quem a luta política no interior dos estados nacionais parece cada vez mais *desideologizada*.

Fato é que a descentralização contribuiu para mudar o panorama educacional do país. Além da redistribuição de responsabilidade entre as diferentes esferas governativas, sua implementação foi marcada, sobretudo, pelo rompimento da

⁹ O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi implantado nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em www.mec.gov.br. Consulta em 06-09-2010.

exclusividade do Poder Público no financiamento das escolas públicas e pela inserção da exigência de parcerias, ao modo estabelecido pelo neoliberalismo, na caracterização de uma política de enxugamento do Estado embasada na ideologia do Estado Mínimo.

As orientações do Banco Mundial, as diretrizes da UNESCO, o lema do “aprender a aprender” foram implementados no Brasil como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ¹⁰, os quais foram elaborados pelo MEC, com base nas diretrizes estabelecidas pelo relatório Jacques Delors, principalmente no ideal do “aprender a aprender”

2.3 - A implementação das reformas e o trabalho docente

As bases para a implantação da mentalidade do Estado Mínimo na educação consistiu na implementação de medidas que levassem em conta princípios como racionalidade, eficiência, e produtividade. Esses componentes seriam a base da *pedagogia tecnicista*. (SAVIANI , 2008, p. 438)

Na prática profissional, diante desses “princípios”, os professores passaram a se submeter às normas do mercado, incluindo análise de eficiência e avaliação de resultados. Poderiam, por exemplo, trabalhar na biblioteca da escola, dar aula, e ainda fazer inúmeras outras atividades, buscar parcerias para a escola através de ONGs e do comércio em geral.

Savani (2008, p.381) relata que em um panfleto do “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, há um chamado para que as pessoas contribuam para o desenvolvimento da educação. O panfleto diz que *você pode*:

Patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores (...) doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores,

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> - Consulta em 14-01-2001

televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]

Mesmo sendo passível de críticas, notadamente pelos atores sociais ligados aos setores mais progressistas da sociedade, tais medidas se implantaram e se fortaleceram, passando a ser tidas como padrão administrativo ou *de gestão* como começaram a ser denominadas.

A ideia das parcerias, do voluntarismo e do *participacionismo* passou a ser o pensamento dominante dentro das escolas. A política de avaliação e de resultados (SAVIANI, 2008 - P. 439) passou a ser implementada aos poucos, através da adoção de um padrão de gestão empresarial do órgão público.

Nesse contexto, os espaços pedagógicos existentes nas escolas passaram a ser administrados com base no pensamento “pedagógico-administrativo”, conforme afirmativa de Saviani (2008 –p. 439), o que a nosso ver, influencia os projetos de leitura no ambiente escolar, já que o foco no pedagógico é dividido com as obrigações administrativas, ficando a leitura e a biblioteca num segundo plano de prioridades.

2.4 As bibliotecas escolares no contexto das Reformas Educacionais

As bibliotecas, inseridas nesse contexto, passaram a ser um dos focos das parcerias, através das quais seria possível que as escolas utilizassem mão-de-obra voluntária ou comunitária para a organização de alguns poucos acervos existentes, já que não existia nenhuma lei que obrigasse o Estado a contratar funcionários habilitados para realizar esse trabalho. Nisso, o panfleto do MEC mencionado é emblemático.

A defesa de uma política institucional para biblioteca escolar só viria a se transformar num manifesto, no final dos anos 1990. As poucas escolas que possuíam alguns livros à disposição, já começaram a tentar se organizar, através da

boa vontade de alguns estudantes, da participação de algumas mães e da tentativa de formação de parcerias em troca de propaganda.

No final daquela década, surgiu uma política de pressão aos órgãos governamentais com o intuito de garantir o acesso à leitura aos alunos das escolas públicas. Foi no vórtice das reformas educacionais e neoliberais que a UNESCO aprovou o Manifesto em Prol da Biblioteca Escolar¹¹, em 1999, tendo o Brasil passado a ser co-signatário do documento em 2002¹². Esse documento, tido como uma das diretrizes mais importantes no campo da biblioteca escolar, atualmente, segue a determinação da UNESCO de sugerir aos governos que se implementem políticas pautadas pelo lema do “*aprender para a vida toda*”.

A adesão do Brasil ao Manifesto demonstra que existe o interesse de alguns setores da sociedade que se organizaram para que existisse sua criação e tradução para a Língua Portuguesa.

Para além do Manifesto, em 2010 o Congresso Nacional aprovou a lei que visa universalizar a biblioteca escolar: Lei 12 244¹³. A determinação descrita na lei é a de que haja um livro por aluno matriculado na biblioteca da escola.

Conquanto a própria lei traga em si um retrocesso no que diz respeito à questão orçamentária – o projeto de lei previa que a cada aluno matriculado houvesse quatro livros na biblioteca – consideramos tratar-se de um avanço na direção do cumprimento dos documentos a respeito do tema.

No próximo tópico, diante do panorama geral a respeito das reformas educacionais no mundo e no Brasil e levando em consideração a existência de um documento que sugere a implementação de uma política para bibliotecas escolares

¹¹ O *Manifesto* foi preparado pela IFLA e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999. Disponível em www.ifla.org

¹² Traduzido por MACEDO, Neusa Dias, em 2002.

¹³ Lei de universalização da Biblioteca Escolar – disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823116/lei-da-biblioteca-escolar-lei-12244-10>. – consulta em 04-01-2011

em todo o país, relatamos algumas políticas implementadas no estado de São Paulo, tendo por base as diretrizes que descritas acima.

2.5 - A Reforma educacional no estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, as mudanças no campo educacional se iniciaram, também, em meados dos anos 1980 do século passado, época em que o Estado de São Paulo já havia se consolidado como o maior foco de industrialização do país e habitava uma parcela dos grupos que eram envolvidos no movimento social em prol da educação.

As principais medidas implantadas desde aquela década até o ano de 2009, foram de acordo com PALMA FILHO (s/d, s/n) as seguintes:

- 1- Reorganização do Ensino Fundamental
- 2- Criação do Ciclo Básico: Reforma Curricular consubstanciada nas denominadas Propostas Curriculares que abrangeram também o Ensino Médio;
- 3- Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC);
- 4- Estabelecimento da Jornada Única para o CB (Ciclo Básico);
- 5- Estatuto do Magistério (1985);
- 6- Escola Padrão (1992-1995);
- 7- Reorganização da Rede Física (1997);
- 8- Municipalização do Ensino Fundamental
- 9- Progressão Continuada;
- 10- Programa de Educação Continuada (PEC);
- 11- Teia do Saber;

2.5.1 - A política educacional entre 2001 e 2010

Nesse período, a Secretaria da Educação conheceu quatro secretários: Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães Castro e Paulo Renato Souza.

A gestão Chalita caracterizou-se pela manutenção de ações que vinham da gestão anterior, como por exemplo, o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental e a manutenção do regime de progressão continuada no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que explicitou alguns princípios inovadores, como a adoção do conceito de escola acolhedora e uma forte insistência na questão da inclusão social.

Em documento que fez publicar logo no início de sua gestão, intitulado: **“Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”**, a SEE/SP¹⁴ resgata o papel importante que teve a renovação curricular empreendida pela Secretaria da Educação, sob a denominação de Propostas Curriculares, na década de 1980. Reconhecendo inclusive a influência que tiveram no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo Ministério Educação, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

2.5.2 As 10 metas para a educação de São Paulo e a leitura na escola

No ano de 2007, o Governo José Serra decretou a criação das chamadas **10 metas para a educação de São Paulo**¹⁵.

Seguindo as diretrizes do *aprender a aprender* e do *aprender para a vida toda*, o documento de apresentação das metas, elaborado e coordenado Maria Inês Fini estabelece que as metas a serem cumpridas são as seguintes:

1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.

¹⁴ Secretaria de Estado da Educação

¹⁵ Disponível em www.educacao.sp.gov.br – consulta em 28-01-2011- arquivo referente à 20/08/2007

2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Aumento de 10% nos índices de desempenho nas avaliações nacionais e estaduais.
5. Metas de qualidade por escola e incentivos aos professores.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens de Ensino Médio com currículo diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação das equipes.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos trinta municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

Os materiais distribuídos pela SEE/SP¹⁶, também atendendo às definições da reforma educacional dos anos 90 do século passado defendem uma educação dirigida para o mundo do trabalho, pela massificação do conhecimento útil e pela equidade e não igualdade de condições, defendendo uma suposta universalidade.

No final de 2008, o governo paulista introduziu na proposta de currículo para o Ensino Fundamental e Médio, o *Projeto Apoio ao Saber*, organizado pela FDE (2008, p. 01) cujo propósito está exposto na página da fundação: “Incentivar a leitura, formar público leitor e oferecer acesso a livros é o tripé deste projeto que se destina a cada aluno de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio da rede pública estadual de ensino”.

¹⁶ Compostos, inicialmente por um “jornalzinho” denominado *São Paulo faz escola* e depois por um conjunto de materiais impressos, incluindo o “Caderno do Aluno” e manual para professores e gestores

Faremos os comentários a respeito dessa política no capítulo apropriado – o número quatro – onde avaliamos a prática da leitura na escola e na biblioteca escolar, entre outras questões atinentes.

Capítulo III

3- Os documentos relacionados à política pública de leitura e biblioteca escolar

“Sabemos que se trata de
uma área secularmente
carente de atenção”

Gilberto Gil,
Ex - Ministro da Cultura

3.1 - O MANIFESTO IFLA EM PROL DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O Manifesto IFLA¹⁷ em Prol da Biblioteca Escolar norteia-se pelos ideais construídos em Jomtiern e referendados pela UNESCO. A introdução do documento já tem essa conotação: *A BIBLIOTECA ESCOLAR NO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA TODOS* e o restante do documento deixa esses ideais bem mais explícitos. Na apresentação, por exemplo, o manifesto prevê:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (IFLA, 2002, p. 01)

Outras duas características neoliberais facilmente identificáveis no documento dizem respeito à participação da comunidade na sua utilização e à questão da mão-de-obra a ser utilizada para seu efetivo funcionamento.

O funcionamento da biblioteca é uma premissa, nesse documento, para proporcionar o desenvolvimento de uma cidadania plena e está calcado nos

¹⁷ International Federation of Library Associations and Institutions

princípios já consagrados nos diversos fóruns em prol da educação, inclusive nos que consolidaram o ideal da aprendizagem ao longo da vida.

Quando se refere à missão da BE, o documento estabelece:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação, em observância aos princípios do Manifesto UNESCO para Biblioteca Pública (IFLA, 2002, p.01)

Um aspecto importante de ser destacado em relação ao status da biblioteca, diz respeito ao fato de que a instituição tem várias modalidades, sendo que a Biblioteca Pública é a que mais se aproxima da biblioteca escolar.

Outro conceito também utilizado aqui é o de *comunidade escolar* e que a questão do acesso à leitura está atrelada ao Manifesto para Biblioteca Pública, que são órgãos das instâncias governamentais, normalmente municipais, mas que não são obrigadas a ter vínculos com as escolas, o que por si só já descaracterizaria a ideia de comunidade escolar exposta no início do texto. Ainda assim, a expressão aparece mais uma vez no documento, em um subtítulo denominado *serviços comunitários*, onde se lê:

Os serviços das bibliotecas escolares devem ser oferecidos igualmente a todos os membros da comunidade escolar, a despeito de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e *status* profissional e social. (IFLA, 2002, p.02)

Quanto aos profissionais que devem trabalhar na BE, determina o manifesto:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros. O papel do bibliotecário escolar varia de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas,

dentro do quadro legal e financeiro do país. Em contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os bibliotecários escolares assumirem o desenvolvimento e operacionalização de serviços efetivos: gestão da biblioteca, dos recursos, da informação e ensino. (IFLA, 2002, p.03)

Posteriormente, nos deteremos mais nessa questão, porém, é sabido que a contratação de bibliotecários pelas redes de um modo geral e pela Rede Estadual de São Paulo, em específico não aconteceu ainda, desde a adesão ao manifesto até os dias de hoje. Sabe-se também que o que ocorre é que conquanto (MARTUCCI, 2005, p. 258) denomine as políticas voltadas para BE de *inexistentes*, há a tentativa dos órgãos representativos dos profissionais da Biblioteconomia (também chamados de profissionais da Ciência da Informação) de desenvolver políticas nesse campo que sejam tratadas como uma questão pedagógica e trabalhista ao mesmo tempo, visto que o próprio Manifesto, acrescido do PNLL e de outros documentos de incentivo à leitura, podem se caracterizar como uma política estabelecida. Assim, muito embora não sejam instituídos através de lei, tais documentos representam a participação da sociedade civil na construção de uma política mais sólida, nesse setor.

Aliás, no que diz respeito à implementação dos preceitos do Manifesto, o próprio documento já estabelece que

Por intermédio de ministérios da educação e cultura, são conclamados os governante de cada país para desenvolver estratégias, políticas e planos de implementação dos princípios do Manifesto. Esses planos devem prever intensa divulgação do Manifesto, tanto em programas de formação básica como de educação contínua a bibliotecários e professores. (IFLA, 2002, p.04)

A implementação da política para a biblioteca escolar depende das três esferas governamentais, aspecto que se consolidou no marco das reformas neoliberais, ou seja, não há obrigatoriedade de um dos entes em específico e sim,

uma conclamação ao desenvolvimento de estratégias conjuntas para a efetivação do direito previsto no Manifesto.

Outra questão igualmente importante a ser relevada no Manifesto se refere à proposta de que haja um trabalho interministerial, que envolva educação e cultura. Conquanto tal prerrogativa seja da maior importância, entendemos que a separação entre os dois ministérios, sob esse aspecto, dificulta a implementação da política e gera uma divisão desnecessária entre duas instituições fundamentais à formação de cidadãos conscientes, participativos – recomendação do próprio manifesto – e não implica numa política de acesso à leitura e nem de promoção da fruição cultural e artística à qual todos os estudantes têm direito.

O texto norteia-se pela não obrigatoriedade dos entes em implantar a política, fator que já está explícito no trecho acima e fica mais evidente quando tratamos da questão do financiamento e da legislação sobre o tema. A esse respeito, o Manifesto estipula que:

A biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural. A responsabilidade sobre a biblioteca escolar cabe às autoridades locais, regionais e nacionais, portanto deve essa agência ser apoiada por política e legislação específicas. Deve também contar com fundos apropriados e substanciais para pessoal treinado, materiais, tecnologias e instalações. A BE deve ser gratuita. (IFLA, 2002, p. 02)

Fica clara a descentralização total da responsabilidade sobre políticas de leitura, em conjunto com o apoio à política de fundos, típica das engendradas nos anos 1990 e início de 2000, em toda a educação, como já enfatizado em outros momentos.

Cronologicamente falando, o próximo documento brasileiro a estabelecer diretrizes para políticas de acesso à leitura foi o PNLL¹⁸, publicado em 2006.

¹⁸ Plano Nacional do Livro e da Leitura. Disponível em www.pnll.gov.br – Consulta em 27-09-2010

3.2- O Plano Nacional do Livro e Leitura

O Plano Nacional do Livro e Leitura foi instituído em 2006 pelo governo federal, seguindo as diretrizes da UNESCO que propõem a internacionalização do direito à leitura e à escrita. O texto é introduzido com o reconhecimento da escassez de políticas na área de leitura no Brasil; o próprio Ministro da Cultura à época, Gilberto Gil, afirma na introdução do documento que “sabemos que trata-se de uma área secularmente carente de atenção. Tivemos ações pontuais, alguns projetos mais duradouros, alguns programas importantes”. (PNLL, 2006, p. 06) Para justificar a importância do plano, o ministro usa, entre outros argumentos, a necessidade que era premente de se criar parcerias que pudessem vir a contribuir para a efetivação de políticas nesse setor. São as suas palavras:

Porém necessitávamos de um plano, de um planejamento coerente, como o PNLL, com diagnósticos mais precisos, uma visão emancipatória de sociedade, princípios norteadores adequados, eixos e linhas de ação que, com esforço de todos os atores envolvidos - Minc, MEC, demais ministérios, governos estaduais e municipais e a inestimável participação da sociedade civil - nos ajudasse a apontar caminhos para nos constituirmos como uma sociedade que valoriza e pratica a leitura. (PNLL, 2006, p. 06)

O alcance das parcerias entre as três esferas governamentais consolida-se através de convênios entre o MEC e as Secretarias de Educação, notadamente entre as Secretarias Municipais. A esse respeito, diz o documento:

O desenvolvimento de uma política pública voltada para a promoção do livro e para a formação de leitores depende, fundamentalmente, da participação dos sistemas públicos de ensino. O MEC vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura (ID, IBID)

A política referida nesse trecho do plano diz respeito às políticas de bibliotecas Municipais, a qual é respaldada, conforme já exposto, no Manifesto da UNESCO.

No que diz respeito às bibliotecas escolares, caberia aqui um questionamento a respeito do porquê de as parcerias serem tratadas mais facilmente nas Prefeituras do que nos governos estaduais. Deparamo-nos com a questão político-partidária tendo um peso significativo no desenrolar das negociações das parcerias, uma vez que a política de modelo neoliberal implantada nesse campo não estabelece responsabilidade de um ente federado ou de outro, apenas estabelece – de modo idêntico ao Manifesto IFLA-que haja participação de todas as esferas, mas não necessariamente, obrigação de participação.

Pensando no exemplo do Estado de São Paulo, nessa perspectiva da não obrigatoriedade da implantação da política, nos aproximamos da questão político-partidária. Ocorre que as relações políticas contribuem para reforçar o vínculo entre os estados da federação ou, quando se trata de partidos diferentes ou opositores, contribuem para fragilizar tais vínculos, ou mesmo dificultá-los. É o que se pode constatar entre governo federal, petista – já à época da aprovação do PNLL - e o governo estadual paulista, peessedebista, também desde o período anterior à elaboração do documento. Essa questão é tratada por Arretche (2002). O não alinhamento político entre os dois partidos, bem como o fato de que um se contrapõe à política do outro pode ter sido, a nosso ver, um fator determinante na *não-implantação* de algumas das políticas públicas de acesso à leitura previstas no PNLL, entre elas, principalmente a de Biblioteca Escolar.

3.2.1 - Bibliotecas em todos os níveis de ensino.

É preciso, portanto, que – da educação infantil à pós-graduação – a criança/aluno usufrua de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos. (PNLL, 2006, p.08)

Anteriormente afirmamos a expressão tecnologia, utilizada por ZILBERMAN como a mais adequada para tratar o livro como um meio de proporcionar leitura. “Suporte”, como foi dito no primeiro capítulo, também é uma expressão que caracteriza os meios de se materializar a escrita e a leitura. Em ambas há a intenção de demonstrar que a leitura não se concretiza necessariamente através do livro impresso em papel, mas contempla outros meios e outras tecnologias.

Entendemos ser essa a função da política de leitura e pensamos que isso venha a interferir na política específica de biblioteca escolar. Ou seja, a biblioteca deve ser o ambiente de aprendizagem que inclua diversas mídias, gerando, como o documento diz o *estímulo* à leitura, não somente com os modelos impressos de livros ou revistas.

A questão mais importante que esse trecho do documento aborda diz respeito à existência da biblioteca em todos os níveis de ensino. A execução de tal proposta redundaria num avanço até então impensável para o país. Infelizmente, notamos que a prioridade na criação de bibliotecas está no ensino de nível superior, sendo que o ensino básico não tem uma política desenvolvida no campo das bibliotecas. No capítulo IV, veremos como esse *não desenvolvimento* é perfeitamente observável na rede estadual de São Paulo.

Para que haja a execução da política de leitura, portanto, é necessário que o poder público se empenhe nessa missão. O plano estabelece que o “desenvolvimento de uma política pública voltada para a promoção do livro e para a formação de leitores depende, fundamentalmente, da participação dos sistemas públicos de ensino”. (PNLL, 2006, p. 9)

3.2.2 - Política de acesso à leitura

Para realizar as ações previstas no plano, o próprio documento estabelece que haja a criação de algumas parcerias. Segundo o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, o MEC vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura.

Talvez seja essa uma das problemáticas a ser apontado no Plano, se levarmos em consideração o papel dos estados na efetivação da política de leitura. Apesar de este caracterizar-se por uma “aclamação” às prefeituras e aos estados para que desenvolvam seus planos de acesso à leitura, a ênfase maior que se dá (e que está explicitamente contida no documento) é em torno dos municípios. Seria como se os estados ocupassem um papel secundário na proposta.

Entendemos essa situação como um fator relacionado ao processo de municipalização ocorrido nos anos 1990 e início de 2000, conforme já foi observado, como decorrência do regime colaboracionista implementado no país por conta das reformas educacionais. Outro aspecto que reflete essa “priorização” das prefeituras no Plano diz respeito às bibliotecas públicas, pelo fato de que a maioria delas é regida pelos municípios e não pelos estados. Fazemos essa afirmativa lembrando que se trata de uma parceria entre os ministérios da educação e da cultura.

Porém, entendemos que o fato de as prefeituras fazerem parte das parcerias mais facilmente do que os estados não implica na não execução da política por parte dos estados, os quais têm autonomia para implementá-las conforme seus orçamentos.

Quanto às **ações** a serem concretizadas, o PNLL prevê:

(1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura;

(2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista Leituras;

(3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia:

(4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE

É nesse último item que gostaríamos de nos ater. O documento afirma deliberadamente que a política a ser implementada é uma política de acervo e não uma política de biblioteca propriamente dita. Não fica claro, pelo menos a nosso ver, o que significaria o termo “implementação” que esse tópico descreve. O PNBE caracteriza-se pela distribuição de livros às escolas, conforme relataremos mais adiante. Portanto, a proposta de implementação deve consistir somente nessa distribuição. Nesse quesito, o teor do PNLL difere do MANIFESTO IFLA, pois não esclarece em que consiste a *implementação* da política de biblioteca, como o último o faz.

3.2.3 O PNLL e a política de Estado.

A introdução do plano estabelece:

Pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear e garantir alguma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular o da Cultura e o da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX. (PNLL, 2006, p. 12)

Nesse parágrafo, o plano legitima algumas ações da sociedade e do próprio Estado, afirmando que há a necessidade de se garantir o apoio das políticas públicas às diversas ações voltadas para o acesso à leitura, inclusive às ações oriundas de trabalho voluntário. A nosso ver, esse é o ponto central do PNLL, pois se refere aos inúmeros atores sociais, políticos, culturais e educacionais que podem vir a

desenvolver políticas de acesso à leitura no país. Central, também, porque atribui ao plano, em si, o caráter de Política de Estado, fato inédito na História do Brasil, já que o que tínhamos até então, eram iniciativas fragmentadas, como diz o documento.

3.2.4- Eixos do plano

- 1- Democratização do acesso
- 2- Fomento à leitura e à formação de mediadores
- 3- Valorização do livro e comunicação
- 4- Desenvolvimento da Economia do Livro

Todos os eixos dizem respeito de uma maneira ou outra à nossa pesquisa. Por conta disso, faremos os comentários a seu respeito no momento da demonstração das respostas aos questionários que foram utilizados para coleta de dados, buscando averiguar se existe algum tipo de diálogo entre a prática pedagógica e biblioteconômica (DIAS, 2005), com o documento em tela.

3.2.5 - Participantes do debate – atores sociais envolvidos

Foram amplos os setores que participaram da construção do documento, como

(...) editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro –, bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, Prefeituras e interessados em geral. (PNLL ,2006, p. 12)

Após vários debates chegou-se ao consenso de que para transformar o tema da leitura e do livro em *Política de Estado*, seriam necessários alguns esforços por parte do poder constituído, principalmente legislativo e executivo.

Desse consenso resultou a incorporação ao plano de leis já existentes, consideradas fundamentais para o desenvolvimento da proposta. São elas:

- 1- Lei da Desoneração Fiscal do Livro (Lei Federal 11.030, de 21/12/2004, combinada com a Lei Federal nº 10.865, de 30/04/2004),
- 2- Os decretos que instituíram e atribuíram responsabilidades aos Ministérios (especialmente da Cultura e da Educação), ao Sistema Nacional de Cultura e ao Plano Nacional de Cultura; e
- 3- A Lei do Livro (Lei Federal nº 10.753, de 30/10/2003)

Por último, enfatizamos mais uma vez a maneira como a política de leitura proposta pelo PNLL está, ao mesmo modo que o Manifesto IFLA, respaldada pelos princípios aclamados pela UNESCO a respeito do assunto. A consonância com esse organismo internacional é deliberadamente apresentada no plano, quando esse estabelece fatores quantitativos e qualitativos para que sua execução seja efetivada.

Os fatores qualitativos, que nos interessa na íntegra, são:

- a) O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e
- c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.
- d) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
- e) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores. (PNLL, 2006, p.20)

O livro e a biblioteca ocupam aqui um papel essencial para o desenvolvimento da nação e do indivíduo, sendo importante que ambos sejam valorizados em instituições como a família (b) e a escola (c) A proposta intrínseca ao documento é a de popularização da leitura, através do consumo (pela via do “preço baixo”) e da escola.

Destacamos também entre esses fatores a questão da formação de mediadores. O plano sugere (letra c) que os professores e bibliotecários sejam “bem formados”, ideia louvável, porém pouco aprofundada, uma vez que o próprio plano não conceitua o que viria a ser “boa formação”. O documento apenas descreve a importância da política pública nesse campo:

Políticas públicas para as áreas da leitura, do livro, da biblioteca, da formação de mediadores e da literatura devem ter como ponto de partida o conhecimento e a valorização do vasto repertório de debates, estudos, pesquisas, contribuições diversas e experiências sobre as formas mais efetivas de promover a leitura e o livro e de formar leitores, existentes na esfera municipal, estadual e nacional, implementados tanto pelo Poder Público como pelas organizações da sociedade, atentando-se, ainda, para o contexto internacional, em particular, o ibero-americano. (PNLL, 2006, p. 24)

3.2.6 O aspecto pedagógico e as diretrizes da UNESCO

No aspecto pedagógico, a proposta do PNLL (2006) também está diretamente atrelada às diretrizes internacionais sobre leitura, principalmente às diretrizes da UNESCO.

É um dos pontos abordados mais de uma vez no decorrer desse trabalho. O plano refere-se à especificidade da competência em informação, considerada fundamental para a vivência e sobrevivência na contemporaneidade. Diz o documento:

A leitura e o livro estão estreitamente associados à questão geral da competência em informação (information literacy) e do aprendizado ao longo da vida, aspectos que têm merecido especial atenção por parte da UNESCO em diretrizes e políticas mundiais para os próximos anos. Sob essa perspectiva, a competência em informação encontra-se no cerne do “*aprendizado ao longo da vida*”, constituindo direito humano básico em um mundo digital, necessário para promover o desenvolvimento, a prosperidade

e a liberdade – no âmbito individual e coletivo – e para criar condições plenas de inclusão social. (PNLL, 2006, p. 20)

4.3 – A Lei de universalização da biblioteca escolar e o FUNDEB

A Lei N° 12.244¹⁹- *Lei da universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do país*, determina em seu **Art. 1o** que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas nos termos *daquela* Lei.

No art. 2o a lei define o que seria a biblioteca escolar: *uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.*

A principal determinação contida na lei de universalização da biblioteca é a de que será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

O artigo 3º da lei determina que os sistemas de ensino do País devam desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis N°s 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Com a aprovação do FUNDEB, a instauração de biblioteca passa a ter uma possibilidade a mais de ocorrer oficialmente. Segundo Callegari (org., 2009) são consideradas ações de manutenção e desenvolvimento do ensino: a aquisição de

¹⁹ A lei foi promulgada em 24/05/2010

materiais didático-escolares diversos, acervo da biblioteca da escola, livros, atlas dicionários, periódicos e

com uma parcela de 40 %do fundo, é possível pagar Remuneração e aperfeiçoamento de demais profissionais da Educação, sendo alcançados nessa classificação que desenvolvem atividades de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia), como, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais, secretárias de escolas, *bibliotecários*, serventes, merendeiros (FUNDEB, 2009, p. 209)

Vemos que é um meio de se estabelecer a política de biblioteca escolar, apesar de pouca difusão dessa informação, problema que observaremos mais atentamente no capítulo IV.

De qualquer maneira, trata-se de recursos que podem ser utilizados para a promoção da política e que o estado de São Paulo não utilizou, ao menos para esse fim, até o momento da confecção desse trabalho.

Capítulo IV

4- Pesquisa de campo

A **caseira** tem a chave e o aluno “se vira”.

Professor entrevistado

(S. Negra, Dez-2010)

4.1-Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa realizada tem caráter exploratório, visto que a amostragem se constitui em um percentual mínimo diante do todo que se pretende estudar e que as questões propostas visam abordar somente alguns dos vários aspectos que dizem respeito ao tema.

Uma pesquisa desse tipo caracteriza-se, de acordo com (CIRIBELLI, 2003, p. 54), como o primeiro passo de qualquer tipo de pesquisa, sendo que

Proporciona maiores informações sobre o tema que o pesquisador pretende abordar; auxilia-o a delimitá-lo; ajuda-o a definir seus objetivos e a formular suas hipóteses de trabalho e também a descobrir uma forma original de desenvolver o assunto. Pode ser feita através de documentos, bibliografias, entrevistas, observações e visitas a web sites, etc.

Como o objeto em estudo é pertencente a uma área geográfica e administrativa de abrangência muito grande – o estado de São Paulo –, havia uma dificuldade em se contatar os atores envolvidos na execução das políticas de leitura, fossem eles vinculados à educação ou à biblioteconomia. Levando-se em consideração tal dificuldade, optou-se por trabalhar com uma mostra mínima, sem caráter probabilístico, mas que pudesse contribuir para análise da problemática no *locus*. Por isso, a opção pela pesquisa de caráter exploratório. Outro fator

determinante na escolha dessa modalidade de pesquisa que foi realizada, diz respeito à originalidade do tema, aspecto que é considerado na afirmativa de CERIBELLI, no trecho acima transcrito. A aproximação entre educação e biblioteconomia ainda é considerado algo novo e pouco aprofundando nos estudos de ambas as áreas. O pequeno número de títulos disponíveis a respeito do assunto confirmou essa hipótese e gerou uma grande dificuldade, da nossa parte, em desenvolver a pesquisa. A opção pela utilização dos questionários veio na direção de nos dar um respaldo maior a respeito da problemática da biblioteca escolar na rede estadual paulista, para além dos documentos, que por sua vez já são poucos.

4.2- Coleta de dados (distribuição e recebimento dos questionários)

Por ocasião do XXIII Congresso da APEOESP²⁰ (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), do qual fizeram parte dois mil, duzentos e cinco delegados, foram distribuídos questionários entre os professores participantes do fórum – todos integrantes da Rede Estadual de Ensino, condição necessária para a participação no congresso como delegados.

A iniciativa de coletar dados no mencionado fórum deu-se, basicamente, por duas razões: Primeiramente, pelo fato de esta pesquisadora ter participado do congresso, através do Conselho Regional desse sindicato, pelo Município de Jundiaí. Em segundo, por levarmos em consideração o que PIOVANI diz a respeito do efeito *bola de neve* da pesquisa, que consiste, em síntese, em um modelo de seleção de dados em que é legítimo partir-se das pessoas mais próximas do(a) pesquisador(a) que por sua vez conheceria outras pessoas que pudessem participar e assim, sucessivamente. Tratou-se de uma oportunidade de conseguirmos encontrar esses atores em um mesmo local, o que contribuiria para facilitar a distribuição e recebimento dos formulários.

²⁰ Realizado nos dias 01, 02 e 03 de Dezembro de 2010, em Serra Negra - São Paulo

Foram distribuídos cinquenta formulários que continham questões referentes à situação e uso da biblioteca na escola onde trabalha o entrevistado, bem como questões a respeito da relação entre os projetos de leitura e a prática pedagógica da mesma (o questionário está descrito abaixo). Dos cinquenta questionários entregues, vinte e cinco retornaram respondidos às mãos da pesquisadora.

Tentou-se abranger o maior número de Municípios e D.E.s (Diretorias de Ensino) ²¹ possível, com o intuito, como foi dito acima, de chegar-se a uma amostragem que pode ser considerada pequena na proporção, mas suficiente para a exploração do tema, conforme nos propusemos.

– QUESTIONÁRIO APLICADO

1) A ESCOLA EM QUE VOCÊ LECIONA POSSUI BIBLIOTECA? SIM () NÃO ()

2) HÁ ALGUÉM TRABALHANDO NESSE ESPAÇO? SIM () NÃO ()

3) EM CASO DE HAVER ALGUÉM TRABALHANDO, RESPONDA QUEM.*

*Não é necessário mencionar o nome da pessoa. Diga apenas de quem se trata: Professor readaptado, membro da comunidade, alunos do grêmio, participantes da Escola da Família, etc.

4) Existe algum trabalho pedagógico, atualmente, sendo realizado na biblioteca?

Especifique.

5) O PPP dessa escola prevê atividades de leitura a serem desenvolvidas na biblioteca?

SIM () NÃO ()

5.1) Se a resposta for SIM, descreva duas dessas atividades. Mencione quem são os principais envolvidos nos projetos.

²¹ A SEE (Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo) possui 91. D.E.s (Diretorias de Ensino) distribuídas entre capital, Grande São Paulo e interior.

6) A escola tem recebido livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)?

NÃO SEI RESPONDER () SIM () NÃO()

Se a resposta foi SIM, responda:

6.1 - Como a escola organiza os livros recebidos?

6.2 – Como a escola garante que os alunos tenham acesso a esses livros?

7 – Você tem conhecimento do Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL)?

SIM () NÃO ()

8) E do manifesto IFLA/UNESCO EM PROL DA BIBLIOTECA ESCOLAR?

SIM () NÃO ()

Os Municípios em cujas escolas os pesquisados trabalham são os que se seguem:

1. Várzea Paulista
2. São Francisco
3. Marília
4. Taboão da Serra
5. Campo Limpo Paulista
6. Mogi das Cruzes
7. Sumaré
8. Cotia
9. Francisco Morato
10. Americana
11. Campinas
12. São Paulo

Esses mesmos Municípios são pertencentes às seguintes Diretorias de Ensino:

1. Jundiaí
2. Campinas

3. Ribeirão Preto
- 4 Jales
- 5 Taboão da Serra
- 6 Leste três – São Paulo – Capital
- 7 Marília
- 8 Mogi das Cruzes
- 9 Sumaré
- 10 Leste 4- São Paulo – Capital
- 11 Sul 3 – São Paulo – Capital
- 12 Carapicuíba
- 13 Caieiras
- 14 Leste 2 – São Paulo – Capital
- 15 Americana

4. 3- Da organização, sintetização e análise dos dados:

A síntese e análise das respostas dadas aos questionários foram feitas em três blocos distintos, considerando-se os três principais enfoques atribuídos à pesquisa:

A) a existência ou não da biblioteca na escola em conjunto com a questão da profissionalização dos trabalhadores dessa instituição;

B) o nível de informação e conhecimento por parte dos professores (e por consequência das escolas) dos documentos que norteiam a questão no Brasil e no mundo.

C) o aspecto pedagógico da política de leitura e biblioteca escolar;

4.4 – Resultados da pesquisa

4.4.1 - A existência ou não da biblioteca na escola em conjunto com a questão da profissionalização dos trabalhadores dessa instituição

Sobre a existência ou inexistência de um espaço físico que se possa denominar “biblioteca”, metade dos professores (13) respondeu que a escola não possui nenhum, sendo que alguns destes reconhecem a existência de um espaço físico onde há livros (arquivados – para alguns, depositados para outros e entulhados para outro).

Com relação a quem trabalha na biblioteca, metade dos consultados disse que são professores readaptados (arredondamento para 50%) e os demais apontaram outras pessoas, das quais trataremos mais adiante como funcionários e voluntários.

Observa-se que metade das escolas não possui bibliotecas e quando as possui, em regra, se trata de locais inapropriados fisicamente para essa atividade. Nota-se que há a ausência de regulamentação da política de leitura na escola e que a biblioteca não autônoma, como a escola, no aspecto pedagógico. O MANIFESTO IFLA/UNESCO como vimos no Cap. III, atribui à biblioteca escolar (BE) “o papel de habilitar estudantes para a aprendizagem *ao longo da vida* e desenvolver a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.” (IFLA, 1999, p. 02)

Ou seja, a *inexistência* da biblioteca contraria o documento mundial a respeito do assunto.

Martucci (2005) em Fórum coordenado por Dias (2005) denomina a política pública de biblioteca como uma política inexistente. Ao que nos parece, o que é inexistente é a regulamentação a respeito do assunto.

Não localizamos nenhum documento no site da SEE que dissesse respeito à biblioteca, com exceção do Projeto Sala de Leitura, do qual trataremos mais adiante, que se refere à leitura, mas não à biblioteca propriamente dita.

A respeito de quem trabalha na “biblioteca”, onde foi constatada a existência de uma, vê-se que o predomínio é do reaproveitamento da mão-de-obra, concretizado através do trabalho do professor readaptado nas bibliotecas. Sob esse aspecto, também há divergência com o documento internacional (IFLA, 1999, p.3), o qual estabelece que “bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar.”

A readaptação ocorre quando o funcionário público, acometido de algum problema de saúde, tem a prerrogativa de permanecer no cargo, tendo sua estabilidade garantida. É uma prerrogativa que consiste na investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário de acordo com o artigo 42 da Lei 10.261/68²².

Sob o prisma da economia de recursos, ao readequar profissionais do Magistério para a biblioteca, o Estado de São Paulo contribui para ampliar a precarização já existente do trabalho e não dialoga em nenhum aspecto com os documentos nacionais e internacionais sobre o assunto, uma vez que estes apontam para a profissionalização dos profissionais da biblioteconomia ou mesmo, de profissionais do magistério, porém, devidamente formados para atuarem no campo da leitura.

A nosso ver, essa política tem sua base na política neoprodutivista, conforme afirmativa de Saviani (2008). A escola é tratada como um local onde se produz, mas não como nos moldes fordistas e toyotistas, na linha de produção, mas à base de

²²Disponível em http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/estatuto_func_publico.htm.

Consulta em 14/12/2010

contenção de custos e de mão-de-obra não especializada. A essa política coube perfeitamente a correspondência pedagógica da política do *educar para a vida toda* e do *aprender a aprender* que consiste **em fazer a aprendizagem acontecer, cada um a seu modo, como preferir ou conseguir**²³

A biblioteca sem funcionário ou com funcionário não especializado nem formado redundava na busca de soluções por parte dos atores envolvidos, como professores, funcionários, coordenadores e outros que acabam trabalhando por idealismo, muitas vezes além de seus horários para realizar os projetos. Tal conduta nem sempre resulta no objetivo principal da biblioteca que é o de garantir o acesso público do aluno ao livro, ainda que dentro do princípio neoliberal mencionado no parágrafo anterior, do aprender a aprender.

Consideramos que a problemática dos readaptados é a mais séria que envolve o funcionamento das bibliotecas na rede estadual paulista, pois nota-se que essas instituições passam a “funcionar” à medida que haja professores “disponíveis” como readaptados e não como uma política implementada em toda rede com a profissionalização dos envolvidos. A nosso ver, tal circunstância pode vir a gerar um vício administrativo e pedagógico de se condicionar o “funcionamento” da biblioteca à existência de um professor readaptado na escola, o que seria um grande contrasenso; além disto, configurar-se em uma política notadamente calcada no marco do adoecimento docente, ainda que as normatizações a respeito do assunto prevejam que o professor readaptado deva exercer funções próximas das atividades do magistério.

A possibilidade de readaptação é um direito de todo o funcionário público concursado. Quando este (inclusive o professor) se submete à perícia médica e fica constatada sua incapacidade laboral, ele passa a exercer uma atividade compatível com a problemática de saúde diagnosticada. Para a determinação de que trabalho

²³ O grifo é nosso. Trata-se da nossa visão com relação à política aplicada na prática.

poderá ser exercido pelo servidor readaptado, existe um rol de atividades²⁴ dentre as quais é escolhida a mais compatível com o problema de saúde diagnosticado.

Em regra, o funcionário passa a cumprir afazeres burocráticos, seja na escola, seja em outro órgão ligado à Secretaria, como Diretorias de Ensino ou Oficinas Pedagógicas. A biblioteca tem sido, conforme pudemos observar pelo desenvolvimento do tema até aqui – principalmente através das respostas dadas às perguntas do questionário –, um dos “locais” da escola para onde o professor readaptado tem sido enviado, após a avaliação do rol das atividades que ele está apto a desenvolver. Insistimos que o problema não está no fato de o professor se readaptar e ter seu direito respeitado, mas sim, no fato de que o funcionamento das bibliotecas está sendo de algum modo condicionado à readaptação e não à profissionalização prevista nos documentos a respeito do assunto “Biblioteca Escolar”. Sob esse aspecto, notamos que não ocorre o diálogo da SEE de São Paulo com nenhum dos dois documentos que utilizamos como referencial para análise.

Foram mencionadas, ainda, outras modalidades de trabalhadores: voluntário (um da comunidade e um aluno), membro da Escola da Família²⁵ (um) e funcionários, sendo que em alguns casos, esses dados se entrecruzam, pois há uma escola onde quem “cuida” da biblioteca é um membro da Escola da Família e um aluno. Essas pessoas mencionadas se adequariam ao perfil dito acima, do enquadramento nos moldes neoprodutivistas, com o diferencial de que são trabalhadores que gozam de sua perfeita saúde, diferentemente do professor readaptado.

²⁴ No sítio http://drhu.edunet.sp.gov.br/Centro_de_selecao_legislacao/RDP_003.asp, há a regulamentação da readaptação do funcionário público do Estado de São Paulo. Consulta em 14-12-2010

²⁵ Disponível <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html> - consulta em 07-01-2010. Programa que envolve escolas e universidades, através de bolsas aos estudantes e promove projetos de “cidadania” nas escolas da rede estadual de São Paulo

Aqui, nos deparamos com as características das Reformas Educacionais implementadas nas duas últimas décadas. Traços como *voluntarismo* e *participacionismo*, segundo Krawczyk (2008) estiveram presentes nas escolas, sob o discurso da participação democrática, sendo que uma das marcas de tais reformas seria a participação dos membros da comunidade na escola supostamente autônoma.

Segundo a autora, a descentralização para a escola através da política de autonomia escolar vai centrar sua atenção no governo da escola. Desta forma, a atenção à gestão escolar voltou à cena como parte de um debate político mais amplo em torno ao direito de participação da sociedade civil como condição de exercício da cidadania.

Como a responsabilidade por gerir a biblioteca recai sobre a própria escola, uma vez que não há nenhuma regulamentação sobre o assunto na legislação estadual, o trabalho voluntário e projetos e programas como Escola da Família (que se ocupam em desenvolver atividades culturais, esportivas e sociais no interior da escola) acabam tendo as bibliotecas como um dos seus focos de atuação. Assim, atribui-se a uma suposta autonomia da escola a abertura para esse tipo de projeto, pois há uma demanda de trabalhos a serem desenvolvidos, como organização de bibliotecas, criação de espaços para exibição de filmes e outros.

Importante ressaltar que os próprios funcionários das escolas (denominados de agentes escolares) em alguns casos (nessa pesquisa foram mencionados dois) assumem a responsabilidade pela biblioteca, o que pode vir a caracterizar um desvio de função, tanto pelos motivos aqui já expostos, como pelo regimento trabalhista dos próprios funcionários que delimita sua atuação em outros espaços dentro da escola. Ocorre que a política econômica da qual vimos tratando é desenvolvida levando-se em conta as ideias como flexibilização do trabalho, que redundam, no mais das vezes, numa sobrecarga por parte do funcionário que acaba acumulando funções que não são suas, para além das suas obrigações.

Curiosamente, nota-se que a organização das bibliotecas por esses meios tem uma certa consonância com os documentos analisados, uma vez que, ainda que haja a previsão de trabalho especializado, há também a abertura para a comunidade na participação da política de leitura. O PNLL(2006) é um exemplo disso, uma vez que atribui à sociedade o papel de construir a política em conjunto com o governo.

Por conta disso a política tem uma grande aceitação, já que não há nenhuma *obrigatoriedade* de que sua implementação seja feita somente através dos órgãos governamentais e em conjunto com essa desobrigação há a ideia de que a comunidade deve participar de sua construção. São os moldes neoliberais que norteiam a construção da política no *locus*, no caso a escola. Por isso, buscamos dialogar com a afirmativa de Martucci (2005) citada acima, segundo a qual a política de BE é “*inexistente*”. Além da inexistência de regulamentação, que entendemos ser a maior problemática, observa-se que a política em si consiste em que não haja, de fato, a profissionalização, já que é uma política estabelecida em torno do trabalho voluntário e no “reaproveitamento” da mão-de-obra do professor readaptado. O que o neoliberalismo apregoa é essa política, que consiste na não remuneração e na não contratação do profissional, visando à contenção máxima de custos, característica do Estado Mínimo proposto por esse sistema.

4.4.2- O nível de informação e conhecimento por parte dos professores (e por consequência das escolas) dos documentos que norteiam a questão no Brasil e no mundo.

A inclusão das questões finais do questionário deu-se, num primeiro momento, praticamente por uma *curiosidade acadêmica*²⁶ da autora, por desconhecer os referidos documentos até o mês de novembro de 2009, ano em que cursava o quarto semestre do mestrado e que participou do I Seminário Internacional sobre Biblioteca Pública, realizado no Tuca, em São Paulo, onde tomou conhecimento da existência

²⁶ O grifo é nosso.

desses dois principais documentos (Manifesto IFLA/1999 e PNLL/2006). Após essa data, devido ao fato de observar em seu cotidiano que os docentes ao seu redor também desconheciam totalmente essas diretrizes, houve a opção (na ocasião da redação das questões) por inserir alguma questão que dissesse respeito a esse conhecimento ou não. Foram incluídas duas questões simples, a saber, se o participante tinha conhecimento da existência do MANIFESTO IFLA/UNESCO/1999 e do PNLL (Plano Nacional da Leitura e do Livro)-2006.

O resultado nos surpreendeu, principalmente, com relação ao número de professores que disseram conhecer o plano brasileiro. Isso, se levarmos em consideração que partimos da hipótese de que a maioria não sabia da existência de nenhum dos dois.

Dos vinte e cinco participantes, quinze afirmaram conhecer o PNLL/2006 e dez disseram que não sabiam de sua existência. Em contrapartida, somente três afirmaram saber que existe o MANIFESTO IFLA/1999, ante vinte e dois que o desconheciam.

A análise que se pretende fazer com relação ao conhecimento ou desconhecimento dos documentos ligados ao assunto não diz respeito somente à informação em si, mas ao processo pelo qual ela se dá. Entendemos ser a informação a respeito de uma dada política, um dos elementos de sua implementação, a qual deveria envolver todos os atores ligados ao assunto, desde os governamentais, até aqueles que se ocupam da prática da política proposta. É evidente que não se pode atribuir a responsabilidade pela não implementação de políticas públicas, sejam elas quais forem somente à desinformação. Há outros fatores correlacionados e, como afirma Arretche (2002, p. 01)

(...) supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra.

A implementação do PNLL (2006), por exemplo, depende muito do papel do professor, da maneira como está estruturado. Observamos que um número significativo de docentes participa de sua execução sem mesmo ter conhecimento de sua existência e que por outro lado, esse fator acaba sendo implícito na análise da eficácia da política. Ora, se um dos elementos do programa consiste somente em distribuir livros nas escolas, pode-se afirmar que este ponto tem eficácia alta em sua avaliação, pois é um ponto desenvolvido ainda que os atores interessados não conheçam os detalhes da política, muito menos de como esta foi elaborada, devido à distância existente entre quem “pensa” e quem executa a política.

O liame entre desenho do programa e sua execução, residiria, a nosso ver, na criação de uma regulamentação para a implementação da política, esta sim, através da contemplação da autonomia da escola e do docente.

Arretche (2002, p. 03) visualiza, entretanto, em torno dessa questão duas outras problemáticas, que seriam a dos interesses envolvidos e o “tamanho” do programa a ser avaliado.

Segundo ela,

Em princípio, as vontades, os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes. Portanto, quanto mais complexo um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e, por consequência, mais fortes serão as tendências à não-convergência.

Em nossa problematização, apontávamos a ideia de que *aprioristicamente*, o Estado de São Paulo, via Secretaria Estadual de Educação, não dialoga com as políticas públicas de leitura criadas pelo governo federal. No entanto, o que se vislumbra com o desenvolver da pesquisa é que a política tem um nível razoável de aplicabilidade, sendo as questões exploradas em outros pontos de análise o “centro nevrálgico” da nossa crítica. Ou seja, no que diz respeito à organização da biblioteca em sua plenitude, conforme abordamos em outros tópicos há uma ineficácia total da política, porém, no que diz respeito a pontos como *informar os atores interessados*

para que estes contribuam na execução ampla da política, ainda que o programa não tenha uma linha estabelecida, nota-se que estes se efetivam por terem outras características que o compõem. No caso do PNLL (2006), por exemplo, antes de o livro chegar à escola, já houve inúmeras outras fases de desenho e execução e inúmeros outros atores já foram envolvidos em seu bojo, como escritores, editoras, transportadoras, livrarias, a própria Secretaria de Educação em si; enfim, vários outros atores sociais já tiveram sua participação direta ou indireta na efetivação da política, ficando professores e até mesmo os alunos à mercê da implementação de planos e programas que, no mais das vezes, eles próprios desconhecem.

4.4. 3 O aspecto pedagógico da biblioteca escolar

– As atividades pedagógicas desenvolvidas “na biblioteca”

Com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na biblioteca, a maioria dos professores (quinze) respondeu que não há nenhum trabalho sendo desenvolvido. Outros nove disseram que sim e um não respondeu.

Ainda que a biblioteca não esteja instituída, o caráter pedagógico das atividades desenvolvidas nos espaços físicos que se assemelhem a uma Biblioteca Escolar (BE) é um aspecto a ser considerado, pela importância da leitura no dia a dia da escola. Entretanto, observa-se que há (na maioria delas) a sua não utilização, o que contraria o MANIFESTO no que diz respeito aos OBJETIVOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR que é o de trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola (IFLA, 1999, p.03).

Os documentos contemplam o aspecto pedagógico da leitura, atribuindo-lhe uma importância muito grande para o exercício da cidadania e para o fruir estético e cultural. Na apresentação do PNLL, o Ministro da Educação Fernando Haddad faz a seguinte afirmativa a respeito:

É preciso, portanto, que – da educação infantil à pós-graduação – a criança/aluno usufrua de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos. (PNLL, 2006, p.08)

No caso de São Paulo, tal estímulo demonstra estar aquém do esperado, sendo que nesse *ambiente forte e permanente* as atividades somente são desenvolvidas, pelo que se inferiu dos questionários, em escolas cujos docentes têm uma *política de iniciativa*²⁷, pautada na boa vontade e no idealismo. Foi o que observamos nas respostas a respeito de quem coordena as atividades desenvolvidas na “biblioteca” Segundo Gomes (1983) era comum a presença desse idealismo nos idos da Primeira República. Para a autora, os professores já demonstravam um alto nível de idealismo no início do século XX e por conta de tal idealismo, incluíam em seus objetivos a organização de bibliotecas.

Milanesi (1986) também tem referências a esse aspecto da organização das bibliotecas em seus trabalhos. A inexistência de atividades pedagógicas nesses espaços por sua vez, também se coaduna pela falta de formação dos professores. Esse autor tratava dessa questão nos anos 80, quando a problemática já existia tanto com relação ao idealismo, quanto no que diz respeito à falta de estrutura.

Há ainda a problemática da implementação da política, como afirma Arretche (2002, p. 01)

Na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas.

²⁷ O grifo é nosso.

Conquanto o propósito do Plano seja que uma política de leitura se efetive nas escolas, não é essa a realidade que constatamos. Como não há regulamentação, a implementação da política, na prática, é atribuída aos docentes ou às pessoas que foram mencionadas pelos docentes, como voluntários, familiares de alunos e outros. Os professores, excetuando os idealistas referidos acima, não tem condições de implementar por si só a política de leitura, devido a inúmeras dificuldades, dentre as quais, as mencionadas por (CARNEIRO DA SILVA, 1999, p.22)

As condições concretas de trabalho do professorado não favorecem o contato desses profissionais com a biblioteca, nem mesmo como leitores. Os deslocamentos permanentes de uma escola para outra – consequência dos salários aviltantes pagos à categoria, que obrigam os professores a trabalhar em várias escolas diferentes ou mesmo a desenvolver outras atividades profissionais paralelamente ao magistério, numa verdadeira acrobacia profissional – dificultam, quando não impedem, uma maior reflexão do professor sobre a sua prática docente, as possibilidades de aprimorá-la, de torná-la mais dinâmica, mais rica, mais instigante e prazerosa para os alunos e para si mesmo.

Muito embora, na prática, qualquer política pública seja de fato feita pelos agentes encarregados da implementação, como afirma Arretche (2002), a falta de estrutura, de regulamentação e de formação são fatores que contribuem para que, no caso da BE, a política não se implemente *eficazmente*, termo também utilizado por essa autora.

4.4.3.1 Sala de leitura:

Dois professores, entre os entrevistados, mencionaram o Projeto Sala de Leitura como um dos projetos desenvolvidos no ambiente “biblioteca”. Nesse projeto, mais uma vez notamos a questão da contenção de recursos por parte da

SEE, uma vez que segundo a Resolução SE - 15, de 18-2-2009²⁸ quem trabalha na Sala de Leitura é um professor readaptado (Art. 4º, Inciso I) ou um professor contratado na condição de OFA²⁹, categoria F³⁰, que é o professor que, em síntese, ainda que não seja concursado, pode permanecer na escola para não ter seu vínculo interrompido, mediante algumas circunstâncias.

O projeto já foi mencionado quando tratamos do profissional que atua na “biblioteca”. Trata-se de mais uma política paliativa mediante a complexidade dos problemas da BE no Brasil e, em particular, no Estado de São Paulo. O termo biblioteca não é mencionado em nenhum momento na resolução, o que evidencia a não intenção de se institucionalizar a BE nessa rede de ensino.

Os projetos desenvolvidos nos espaços Sala de Leitura convergem para os objetivos dos documentos analisados, consistindo em dar acesso aos livros para os alunos, promover a leitura da realidade entre outros. A problemática do projeto, no entanto, reside na questão da desprofissionalização e no fato de que não existe o propósito de institucionalizar a biblioteca como um espaço permanente da escola.

4.4.4 – O projeto político pedagógico e a biblioteca

Quanto ao questionamento de o Projeto Político Pedagógico prever a atividade de leitura ou não, as respostas foram as mesmas dadas para a questão do desenvolvimento de atividades na biblioteca. Quinze professores responderam não, nove sim e um não respondeu.

No que diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico, a autonomia da escola não é total, por estar atrelada à regulamentação da SEE. Da mesma

²⁸ Disponível em www.educacao.sp.gov.br. Consulta em 10-12-2010

²⁹ Ocupante de Função Atividade

³⁰ Trata-se de professor que, muito embora não seja concursado, não pode ter seu vínculo interrompido ao final de cada ano, estando sujeito, para tanto a passar por uma processo seletivo interno. Essa situação funcional é regida pela lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007

forma, não há regulamentação da BE; afinal, elas são **livres**³¹ até certo ponto, para adaptar a realidade da escola às atividades pedagógicas. Somente uma escola, entre as citadas pelos docentes, demonstrou se aproximar do modelo de BE almejado pelos documentos. É uma escola em que há biblioteca “funcionando” nos moldes analisados na pesquisa, onde há freqüência à “biblioteca” por parte dos alunos e os livros estão “organizados” e disponibilizados aos estudantes.

Mais uma vez os pressupostos de Arretche (2002) estão presentes. A política não regulamentada faz com que os agentes ajam de acordo com seus próprios critérios.

Por conta disso, no que toca às atividades de leitura, nota-se que há uma grande diferença entre as atividades. Há escolas em que o projeto é desenvolvido, o PPP prevê as atividades e estas são concluídas no decorrer do ano letivo. Outras nem têm espaço para realizar as atividades ou adequar o espaço para as necessidades imediatas da escola, como é o caso de uma das escolas mencionadas, em que o professor afirma que a biblioteca é utilizada para as aulas de reforço.

Há também discrepâncias demonstradas nas respostas que refletem o que resulta da falta de regulamentação de uma política dada, seguindo mais uma vez a linha de pensamento de Arretche (2002). Há desde escolas onde o trabalho é desenvolvido quase na sua integralidade, diante de outras já referidas, que nem espaço têm.

Tais discrepâncias são identificáveis geograficamente. Enquanto os docentes das escolas de Jales, Campinas e Americana responderam que as escolas onde trabalham conseguem desenvolver na biblioteca um trabalho de cunho pedagógico, que pode ser considerado adequado, outros participantes da pesquisa se referem a

³¹ O grifo é nosso. Sabemos ser essa liberdade restritiva, uma vez que o PPP deve seguir as diretrizes das D.Es e da Secretaria da Educação.

espaços totalmente inadequados, inclusive dentro de uma mesma D.E. , o que denota a inexistência de qualquer tipo de regulamentação regional sobre o assunto.

Um exemplo dessa discrepância foi observado dentro de um mesmo município, no caso, Taboão da Serra, em que a docente solicitou que pudesse responder às questões, relatando duas experiências em escolas diferenciadas que ela própria vivenciava: em uma delas, desenvolve um projeto em que os livros são catalogados, organizados e os professores de Português e História desenvolvem projetos de leitura com os alunos no espaço. Na outra escola, segundo ela, não há nenhum projeto de leitura e não há nenhum espaço que se assemelhe a uma biblioteca. A professora relata, ainda, o fato de que essa escola não possui Projeto Político Pedagógico, sendo que, *o último data de 1999 e os professores não tem acesso.*(Professor consultado- nº 08)

A ausência de previsão de atividades na biblioteca por parte da maioria dos PPPs das escolas citadas e a não contemplação da leitura nesse espaço é um fato oriundo, a nosso ver, do descumprimento dos documentos que regem o assunto. Consideramos todos os fatores que já foram expostos, como a desinformação Arretche (2002) , a desregulamentação ou a não regulamentação das diretrizes como fatos que geram a não execução das políticas em seus espaços adequados. O diferencial com relação a esse aspecto reside na orientação dos PCNs, ³² maior diretriz curricular do País, que prevê que a leitura seja desenvolvida tanto na biblioteca , como na sala de aula.

Outra problemática a ser apontada com relação ao PPP diz respeito ao fato de tal documento ser muito teórico, não abrangendo a realidade da escola ou às vezes, ocultando-a. Seria o caso da escola, cujo professor participante da pesquisa afirma, categoricamente que no PPP *está previsto, mas não acontece* a leitura na biblioteca.

Com ênfase na questão documental, é importante ressaltar que o PPP é um documento da escola e diz respeito à sua autonomia. Portanto, nota-se que não é a

³² Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

autonomia o fator determinante da execução da política, nesse caso, conforme vimos argumentando até o momento. A escola tem autonomia para construir a política no papel, mas não a detém totalmente para executá-la na integralidade.

Dias (2005) afirma que o conteúdo biblioteconômico e educacional que se apresenta num projeto político-pedagógico em grande parte do país, constitui um substantivo abstrato.

O PPP vem sendo implantado, nas escolas, desde o final dos anos 80 e início dos 90 e pode ser considerado uma conquista dos setores progressistas que defendiam a participação dos docentes e da comunidade no dia a dia e nas instâncias decisórias das escolas. Por conta disso, os planos contemplam o caráter administrativo e o pedagógico. Na prática, entretanto, observa-se que o teor dos projetos contempla muito mais o primeiro aspecto do que o segundo.

Um dos objetivos previstos no MANIFESTO IFLA/UNESCO-1999 é o de que os professores atuem em conjunto com administradores e bibliotecários. Não foi observado um diálogo entre os PPPs e os documentos sobre leitura e biblioteca. Abordamos, nesse quesito, a participação dos gestores nas políticas de bibliotecas, pois se trata de uma premissa contida nos documentos. Assim, muito embora a construção do PPP deva ser feita conjuntamente, trata-se de um documento, como já foi exposto, cujo caráter administrativo e burocrático acaba prevalecendo sobre o pedagógico, sendo os (as) gestores que conduzem sua construção e finalização diante de uma autonomia que não é plena, notadamente no aspecto financeiro.

4.4.5 O PNBE e a biblioteca da rede estadual paulista

O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) é um dos programas integrantes do PNLL e consiste em promover “o acesso à cultura e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. (BRASIL, 2009, p. 01)

O Programa foi criado em 1997 e é a política de acervo instituída pelo ME, sendo gerida pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo o site oficial do MEC, O PNBE atende, em anos alternados, à educação infantil e ao primeiro segmento do ensino fundamental e ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. As obras distribuídas incluem textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, par lendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

Os objetivos do programa, além do descrito no PNLL, segundo o site oficial da FNDE (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO) são “a democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.”(FNDE, 2009, p. 01)

A própria descrição do programa no site se contradiz, ao intitular-se Programa Nacional de “Biblioteca” Escolar e afirmar, no corpo do texto que se trata de um programa realizado através da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.”

Sobre o recebimento dos livros, dezesseis professores dentre os participantes da pesquisa afirmaram que a escola recebe os livros desse programa, quatro disseram que não e cinco não souberam responder.

Como a política tem sua ênfase somente no **acervo** , sem intervenções na organização e distribuição dos livros, verificou-se que as fragilidades do programa aparecem justamente nesses aspectos, não demonstrando eficácia (ARRETCHE, 2002) , principalmente no que diz respeito à promoção do acesso ao livro para o estudante.

A política de acervo, como vimos, no PNLL (2006) é um componente importante, mas não é o único elemento na política integral de biblioteca escolar. Um dos pontos da política de acervo realizado pelo governo federal consistiu na quebra da cadeia de impostos dos livros (Lei da Desoneração Fiscal do Livro - Lei Federal 11.030, de 21/12/2004, combinada com a Lei Federal nº 10.865, de 30/04/2004) visando a uma distribuição ampla de livros nas escolas. Segundo Lindoso (2004, p.141), o MEC é o maior consumidor de livros no país e, certamente, uma das maiores agências de aquisição de livros do mundo. Desde 1997, conforme dito acima, o MEC e a FNDE distribuem livros selecionados para as escolas.

Iniciamos a pesquisa, nos referindo à importância do mundo editorial para a compreensão de um país e para o estudo do tema biblioteca escolar. No parágrafo anterior, pudemos constatar a importância desse setor no desenvolvimento de políticas públicas de leitura, mesmo sabendo que, no caso em específico, temos uma política de acervo e não de biblioteca propriamente dita.

A denominação da política de acervo está contida no PNLL/2006 , o qual em suas AÇÕES prevê a “ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE”.(PNLL/2006, p.09).

A dotação de acervo é efetivada. Porém, ao chegar à escola, a dificuldade encontrada diz respeito, novamente, à questão da profissionalização, uma vez que somente a distribuição dos livros aos alunos, conforme relatado por alguns professores não é suficiente para a eficácia do programa (ARRETCHE, 2002),

Reforçando a importância da determinação do MANIFESTO IFLA/UNESCO/1999, é ao bibliotecário que compete formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e serviços de acordo com o currículo da escola e aplicar padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar. (IFLA /1999)

O acervo é um componente da política de leitura, porém há outros de igual importância, como a institucionalização da biblioteca escolar, com a inclusão do trabalho do bibliotecário e o acesso pleno do livro ao estudante, conforme a previsão do MANIFESTO IFLA/1999 de que

O acesso às coleções e aos serviços deve orientar-se nos preceitos da Declaração Universal de Direitos e Liberdade do Homem, das Nações Unidas, e não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais. (IFLA, 1999, p. 02)

Por tratar-se de um programa de escala nacional, entendemos que a não implementação do programa advém da questão exposta por Arretche (2002, P.01) a respeito de a ineficácia estar atrelada ao tamanho do programa. “Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo, em um país federativo e multipartidário, como o Brasil (...)”

A problemática maior com relação a isso, entretanto, não está somente no acervo em si e na sua distribuição, mas em como o acesso ao livro ocorre na prática. Foi por esse motivo que perguntamos aos docentes como é feita a organização dos livros recebidos e como se promove o acesso dos mesmos aos alunos.

As respostas estão em consonância com a questão já abordada do projeto político pedagógico da escola e também demonstram a ineficácia da aplicação do programa. Segundo, mais uma vez, a concepção de Arretche (2002).

De acordo com os docentes consultados, no que no tange à organização: o coordenador pedagógico **guarda** os livros, sendo que em algumas possibilidades, o faz juntamente com o professor readaptado; os livros são **entulhados**; são tombados e colocados nas prateleiras; são distribuídos aos alunos, *quando é o caso*³³. Não há organização, são **deixados**; com exposição na biblioteca; nesse local de difícil acesso; A bibliotecária (*sic*)³⁴ - (professor 12) - organiza nas prateleiras, por gênero; A biblioteca foi organizada por uma **mãe de aluno**; Fica num local de difícil acesso- (professor 21).

Com relação a como se garante o acesso dos livros aos alunos, alguns responderam que é através da professora de Português. Outro participante, utilizando suas próprias palavras, respondeu que **a caseira tem a chave e o aluno “se vira”**. Responderam ainda que alguns sejam distribuídos e o restante fica **guardado**; um diferencial está na escola que respondeu que o aluno retira o livro mediante agendamento prévio (professor 15) e todos os alunos tem acesso direto ao acervo; o projeto de leitura foi outra possibilidade mencionada, além de um trabalho em conjunto com os professores; houve também uma resposta enfática: **não garante**.

Mesmo que não haja uma política de biblioteca, conforme o padrão proposto pelos documentos, as atividades de leitura desenvolvidas estão em consonância com a LDB e aos PCNs, no que diz respeito à leitura em si e não ao local em que esta é praticada. Foram mencionadas fichas de leitura, aulas de reforço, ida dos alunos ao espaço, na companhia da professora de Português e projetos de uma maneira geral.

³³ O docente se refere aos livros encaminhados que chegam à escola e que devem ser diretamente distribuídos aos estudantes, diferentemente dos que devem ficar na “biblioteca”

³⁴ Na nossa concepção, o docente utilizou uma expressão inadequada para denominar a pessoa que organiza os livros. A ideia central do nosso trabalho deixa bem claro o porquê da nossa discordância. Acreditamos tratar-se de desinformação da sua parte o fato de denominar “bibliotecário” um profissional que não é qualificado para o exercício de tal função.

Levando-se em consideração que nove professores disseram haver atividades sendo desenvolvidas com o respaldo do PPP, nota-se a existência de um esforço para a promoção da leitura, ainda que a biblioteca não seja institucionalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões “existência”, “inexistência” e “não existência” permearam uma boa parte do trabalho, como se pode notar. Sabemos que o debate a respeito da biblioteca escolar e da leitura em geral não se encerra com o simples fato de se afirmar se a política existe ou não. Acreditamos que esta pesquisa possa ter contribuído para ampliar os horizontes da mera possibilidade de existência em si ou não desses espaços dentro das escolas.

A nosso ver, o que é inexistente é a regulamentação das bibliotecas escolares na rede estadual de São Paulo, já que a política de acervo existe e está dentro das perspectivas do PNLL (2006), porém, sem corresponder às diretrizes do Manifesto IFLA (1999), no que diz respeito a vários aspectos da política de BE. Não há profissionalização dos envolvidos nos projetos e o aspecto pedagógico da prática de leitura na biblioteca é muito problemático, por conta da falta de estrutura das escolas.

A pesquisa avaliou a dificuldade de implementação da política de leitura na escola e constatou que a distância entre os atores que a desenharam e aqueles que a aplicam é, de fato, muito grande. Consideramos também a questão da informação como um fator crucial na implementação de políticas que são existentes aos olhos da lei, mas não chegam ao local onde devem ser desenvolvidas de maneira adequada. O fato de muitos educadores não terem conhecimento dos planos e de outros documentos a respeito do assunto é um fator que obstaculiza sua realização.

Portanto, se perguntamos, no início, se a política de biblioteca escolar e leitura da rede estadual paulista dialogam com os documentos que foram apresentados, temos agora uma resposta: Sim. Dialogam sim: em termos. Sob alguns aspectos, a política avaliada (de uma maneira ampla) segue as diretrizes do Banco Mundial e da UNESCO, já que o seu propósito é o de que haja contenção de recursos por parte do

Estado ao mesmo tempo em que há a proposta de difusão da leitura nos países co-signatários.

Porém, quando avaliamos as especificidades dos documentos, observamos que não há o diálogo em torno da implementação da política, justamente nos pontos em que se referem à mão-de-obra e à qualidade das ações.

A desprofissionalização permeia as atividades de leitura na biblioteca escolar no estado de São Paulo. Observamos que as políticas implantadas são políticas paliativas e contraditórias. O voluntarismo, o participacionismo e a “utilização” de professor readaptado são questões que merecem destaque com relação a esse aspecto. O exercício de um direito, que é a readaptação, pode vir a ser uma condição para que a escola tenha projetos de leitura. Entendemos que os projetos devam existir sem serem condicionados ao adoecimento docente, que sejam voltados para os aspectos educativos próprios do ensino básico e realizados com profissionais preparados para tal função. Esse é um dos poucos pontos em que este trabalho pretende ser propositivo: a contratação de bibliotecários para atuarem nas escolas. Nos demais aspectos abordados, a pretensão é a de que, além de proporcionar a reflexão sobre esse assunto entre educadores e profissionais da biblioteconomia, possamos contribuir para ampliar o debate em outros lugares da sociedade, como a própria escola, o sindicato, as D.E.s e outros agentes e instituições.

O tema tem um leque imenso de temas correlatos a serem abordados, sendo que uma análise mais aprofundada dos documentos se faz necessária, além de uma maior publicização dos planos, programas e projetos que norteiam as políticas de leitura no país e em São Paulo, especificamente.

Finalizamos o trabalho na expectativa de que tenhamos contribuído para colocar mais um “grãozinho” de areia nesse deserto que temos de atravessar para vislumbrar esse universo de possibilidades que é o mundo da leitura.

Cientes de que ninguém, entre nós, conhece uma sociedade de leitores, pois ela ainda é muito restritiva, esperamos poder ter contribuído para sua construção.

BIBLIOGRAFIA

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: NOBRE, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUC, s.d. Disponível em: <
http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf > . Acesso em 24 de Dezembro de 2010.

CHARTIER, Roger . *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. *Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

FISCHER, Steven Fischer. *História da leitura*; tradução Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CALLEGARI, César (Org) *O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado*. São Paulo: Aquariana, IBSA – APEOESP, 2009

FRAGOSO, Graça Maria; DUARTE, Rogério. Livro, leitura e Biblioteca: uma história sem fim. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Santa Catarina, v. 8/9, p. 169 , 2003/2004

GOMES, Sônia de Conti. *Bibliotecas e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pioneira, 1983.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua História)*. São Paulo: T.A. Queiróz: Edusp, 1985.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua História)*. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiróz: Edusp, 2002.

KRAWCZYK, Nora ; VIEIRA, Lúcia. *Reforma Educacional na América Latina*. São Paulo: Editora Xamã, 2008.

_____, Em busca de uma nova governabilidade na educação In: ROSAR, M. de F. ; OLIVEIRA, Andrade(Orgs.). *Tendências contemporâneas da administração e gestão educacional*. Belo Horizonte: Autentica (no prelo)

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita. História do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARTUCCI , Elizabeth Márcia. Projeto bibliotecário e pedagógico In: DIAS, Neusa de Macedo (Org). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Editora Senac, São Paulo: Conselho Regional de Biblioteconomia 8ª Região: São Paulo, 2005.

MILANESI, Luiz. *O que é biblioteca?* 4ª ed .São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros passos, 94)

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia Estado-sociedade. *Educ. Soc.*, set. 2002, vol.23, no.80, p.13-24, set. 2002,

MOURA , Marcilene Rosa Leandro. *Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de são paulo: primeiras aproximações. s/n,s/d*

PALMA FILHO, João Cardoso *A política educacional do estado de São Paulo* (1983-2008) , s/n, s/d.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: Sua História e suas instituições*. Boletim de Biblioteconomia (s/d – s/n)

DOCUMENTOS

Brasil - Constituição da República Federal do Brasil – 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso em 25/11/2010

Brasil - LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 26/11/2010

FNDE – Fundação para desenvolvimento da educação. *Lançamento do projeto apoio ao saber.* . São Paulo, 14/12/2008. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub¬icia=653> >. Acesso em 11 de Fevereiro 2010.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Fundeb*. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=726 > . Consulta em 15 de Janeiro de 2011.

IFLA. Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas de 1999. Disponível em < <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>.> Traduzido para o Português em 2002. Acesso em 17/11/2009

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: português. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> >. Acesso em 24/12/2010

PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura. Disponível em < www.pnll.gov.br > .
Acesso em 15 de Dezembro de 2009