

3. Políticas públicas e movimentos instituintes: relações interdependentes

*A imparcialidade veio ao mundo com
Homero.
Hannah Arendt¹*

3.1. Política / Políticas

O apreço pela etimologia, entendendo ser este um caminho fecundo de análise, conduz esta reflexão às origens do sentido do termo “política”, como pré-requisito para iniciar a discussão sobre o tema deste capítulo.

Em sua forma dicionarizada, política é “tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos”².

O termo é empregado, normalmente, “para designar a esfera das ações que têm relação direta ou indireta com a conquista e o exercício do poder último (supremo ou soberano) sobre uma comunidade de indivíduos em um território”³.

Política significa também habilidade no trato das relações humanas; modo acertado de conduzir uma negociação; estratégia⁴ e, ainda, arte ou ciência de governar, ou ciência da organização, direção e administração de Nações ou Estados⁵

No plural e adjetivado, o termo recebe conotações específicas, não se afastando, entretanto, do significado original. “*Ta politika* (em grego); *res publica* (em latim) correspondem imperfeitamente ao que designamos modernamente por práticas políticas”⁶. Estas práticas dizem respeito “ao modo de participação no poder”. Dessa forma, são elementos da política: a administração “dos conflitos e acordos na tomada de decisões e na definição das leis e de sua aplicação”, de modo a garantir que sejam reconhecidos os direitos e responsabilidades dos cidadãos quanto “às decisões concernentes ao erário ou fundo público”⁷.

A política, criação dos gregos, surge justamente como uma forma de impedir a concentração do poder e da autoridade nas mãos de um governante. Um dos primeiros filósofos a refletir sobre o tema foi Aristóteles, no séc. V a. C.

Segundo Aristóteles, o homem é um animal político, que se define por sua vida na sociedade organizada politicamente. Em sua concepção, e na tradição clássica em geral, a política como ciência pertence ao domínio do conhecimento prático e é de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo, e examinando as condições sob as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem-estar) na sociedade, em sua existência coletiva⁸.

Aristóteles indica, também, em oposição, o mau governo, que é a relação que se estabelece entre os governantes e os governados e que pode ser uma relação de pai para filho ou uma relação de senhor para escravo.

O bom governo é aquele que se fundamenta no poder político. O poder político “se exerce na polis, que em grego significa ‘cidade’, definida pelo filósofo como uma comunidade auto-suficiente de indivíduos que convivem em um território. Esse poder concerne ao bem comum”⁹.

Considerando as reflexões de Aristóteles acerca da política, detivemo-nos mais atentamente nos critérios da justiça e do bom governo para examiná-los à luz dos estudos de Benjamin, que opondo a justiça ao direito registra que “o direito não mais praticado e só estudado é a porta da justiça e que o que abre uma passagem para a justiça não é a anulação, mas a desativação e a inatividade do direito – ou seja, um outro uso dele”¹⁰.

A institucionalização do direito é a institucionalização do poder [*Macht*] e, nesse sentido, um ato de manifestação da violência. A justiça é o princípio de toda instituição divina de fins, o poder [*Macht*] é o princípio de toda institucionalização mítica do direito. (...) E assim será *mutatis mutandi*, enquanto existir o direito. Pois da perspectiva da violência [*Gewalt*], a única a poder garantir o direito, não existe igualdade, mas, na melhor das hipóteses, existem poderes [*Gewalten*] do mesmo tamanho¹¹.

Discutir as relações entre os critérios de natureza normativa estabelecidos pela política, como o direito e a justiça, evidencia as injustiças que o direito promove, em países em que as instituições funcionam precariamente, em virtude de representarem criações de maus governos. O que marca a diferença, nesses países, é a divisão da sociedade em hierarquias, determinadas pelo poder econômico. Os bem aquinhoados, por exemplo, ainda que julgados e condenados pela lei, não pagam suas dívidas com a justiça, ao passo que os menos favorecidos podem ser mantidos aprisionados e esquecidos, em condições subumanas, mesmo sem terem passado por aquelas instâncias.

A opção pela discussão sobre a justiça funda-se na impossibilidade de acesso à leitura por populações de baixa renda e, portanto, excluídas socialmente, configurando-se este fato injustiça na distribuição dos bens culturais. Este é o analisador das desigualdades sociais.

“A carência por si só não gera necessariamente uma situação de pobreza social. O que faz pobre é ser obrigado a passar fome, enquanto alguns comem e bem à custa da fome da maioria”. O que define a pobreza social, pois, “são as vantagens desigualmente distribuídas”¹². Esta é a dimensão política da pobreza e a dimensão política do não acesso à leitura.

E a Fome come por muitos.

Com o devorado ela arma grandes banquetes para os seus senhores, generosamente.

Em porcelana, linho, cristal, ela serve o resultado do vazio deixado no estômago dos oprimidos. Ela está sempre pronta para servir a mesa dos que nunca experimentaram na carne a crueldade da sua aliada. Eles sabem da sua existência e de seus lucros, em jamais encarná-la.

(Queirós, Bartolomeu Campos de)¹³

A relação entre justiça e direito tem provocado reflexões de muitos teóricos, em especial em estados de exceção, característicos de situações de conflito, como ocorreu na Segunda Grande Guerra Mundial; e que ficaram registradas na obra de Benjamin, que vê o direito na origem do poder. Esta concepção ecoa nas discussões de Foucault sobre a questão, ainda que em Benjamin a dimensão ética seja fundante em todas as reflexões. Em Benjamin a crítica ao poder é “uma necessidade imperativa como resposta às demandas de uma autêntica justiça”¹⁴. Nessa concepção aproxima-se do conceito de política como o poder que concerne ao bem comum.

Referindo-se à questão do poder, Foucault nos traz contribuições relevantes acerca do tema e de seu entrelaçamento com o saber. Em suas conclusões aponta para a capilarização do poder que, segundo suas pesquisas, “se exerce como uma multiplicidade de relações de forças”. Dessa forma, “o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui. Ele se exerce, se disputa. [...] Ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica”¹⁵. O poder, nesse sentido, é analisado na forma em que se exerce concretamente, com sua especificidade, suas técnicas, suas táticas. Esta perspectiva abre espaço para outro aspecto em relação ao poder: a sua força produtora. O poder não é só

repressivo, ele “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”¹⁶.

Retomando brevemente a história política do país, a partir da instauração do sistema republicano, percebemos uma sucessão de períodos que oscilam entre “duas formas tradicionais de mau governo”: o governo patriarcal e o governo despótico. O primeiro que considera os governados como filhos e, portanto, como “eternos menores de idade” e o segundo que os trata como escravos. Aristóteles entendia ambas as formas como degeneradas, pois não reconhecem o poder político e, “portanto, não salvaguardam sua natureza específica”.

O governo despótico é facilmente reconhecível por suas características. Impõe-se pela força e pelo desrespeito aos direitos instituídos. É o caso das ditaduras, dos sistemas autoritários. O governo paternalista, entretanto, transita no terreno da ambigüidade. Erigindo-se em sociedades onde a heteronomia prevalece, onde predominam as desigualdades sociais e a maior parcela da população não tem acesso aos direitos básicos, esse poder confunde quando, a pretexto de garantir tais direitos, oferece-os como dádivas de um pai todo-poderoso e benevolente, que considera os governados como dependentes e não como seres autônomos.

Em sociedades em que poucos têm acesso aos bens culturais é previsível que o governo político não tenha espaço para se instituir e que não seja reconhecido. Em tal contexto, é importante rever o conceito de heteronomia, que é o estado originário da autonomização das instituições, da burocratização que conduz a sociedade ao estado de alienação.

A heteronomia é a legislação ou a regulação pelo outro, enquanto a autonomia é minha lei, oposta à regulação, pelo inconsciente, que é uma lei outra, a lei de outro que não eu. Isto porque a instituição uma vez estabelecida parece autonomizar-se, ela possui sua inércia e sua lógica própria, ultrapassa, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, sua função, suas *‘finalidades’* e suas *‘razões de ser’*. “As evidências se invertem; o que pode ser visto ‘no início’ como um conjunto de instituições a serviço da sociedade, transforma-se numa sociedade a serviço das instituições”¹⁷.

Nesse estado a sociedade “vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu

próprio produto”¹⁸ Assim, tanto governantes quanto governados são presas da alienação.

Ao não reconhecerem nas instituições por si mesmas criadas seu próprio produto, tanto as elites como as classes menos favorecidas se instituem sob o véu da alienação e dessa forma naturalizam os reflexos dessa visão equivocada. Os primeiros consideram-se merecedores de todas as benesses, ou por terem bens de origem ou por terem tido oportunidades para consegui-los; os últimos, sem oportunidades, muitas vezes conformados e sem qualquer reação, acomodam-se como vítimas do destino ou da sorte ou ainda da “vontade de Deus” a Quem invocam insistentemente.

Os romeiros pedem com os olhos,
Pedem com a boca, pedem com as mãos.
Jesus já cansado de tanto pedido
Dorme sonhando com outra humanidade¹⁹.
(Andrade, Carlos Drummond de)

Em sua alienação, não percebem, uns e outros, que são os próprios responsáveis pela divisão das sociedades em classes, ou em castas e pelas injustiças sociais: uns pela ação, outros pela omissão.

A mídia é pródiga em nos oferecer a todo momento exemplos do primeiro modelo, através do imaginário instituído e das ações, tanto dos representantes políticos, quanto da elite econômica.

A reação dos parlamentares ao serem cobrados pela opinião pública em casos de nepotismo, de enriquecimento ilícito, ou de corrupção, e as justificativas que apresentam, refletem a sua alienação. Assim também a das elites econômicas, ao se reconhecerem com todos os direitos, traduz a incapacidade de perceber que se chegaram a tal situação foram-lhes oferecidas oportunidades que são negadas à maioria da população.

Esse é um modelo bastante comum nos países periféricos, ainda que muitos deles sob a égide da moderna democracia. Orientados pela lógica do sistema capitalista que impera nos países hegemônicos e determina as relações internacionais, sentem o peso e sofrem diretamente os efeitos da subalternidade. Esta situação tem marcado em especial países que viveram em sua origem a condição de colônias, como os países da América Latina e dos continentes

africano e asiático, que por esse motivo sofreram os efeitos de processos identitários em que o colonizador impõe sua cultura com base na lógica binária: puros e impuros, civilizados e bárbaros, superiores e inferiores, povos com história e povos sem história. Essa lógica, que ainda hoje persiste entre as nações, agora divididas em pobres e ricas, de primeiro e de terceiro mundo, desenvolvidas e em desenvolvimento, fundamenta a “ideologia da missão civilizatória [...] que consagrou o desrespeito à diferença. Civilizar exige a expansão enraizada no desejo de colonizar, de converter o outro em algo idêntico, porém subordinado”.²⁰

A partir desta lógica erigiram-se nações que em suas leis a reproduzem, e essas representações acabam por definir as relações sociais numa perspectiva excludente que nega à maior parte das populações direitos fundamentais, ainda que estes estejam garantidos nas legislações próprias.

Deseja mesmo saber
O que eu fazia por lá?
Comer quando havia o quê
E, havendo ou não, trabalhar.

(Melo Neto, João Cabral de. *Morte e Vida Severina*.1994:38-39)

No Brasil, por exemplo, por muitas gerações, a capacidade leitora tem distinguido a população entre cidadãos e não cidadãos, como explicitou Rui Barbosa, no final do séc. XIX, quando da Reforma Eleitoral. “A leitura é quem forma o cidadão, o homem civilizado, o homem moderno. Como ler é o meio de aprender, infere-se que, onde está o instrumento aquisitivo da capacidade aí está a capacidade”²¹.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos freqüentariam escolas, seriam diferentes deles. (Ramos, Graciliano. *Vidas Secas*, 1997:126).

Esta posição é referendada através da Constituição da República de 1891, que nega aos analfabetos (sem renda significativa) o direito ao voto, e que será mantida nessa perspectiva até a Constituição de 1988. Quanto às mulheres, o direito ao voto só lhes será concedido a partir da Constituição de 1934.

No decorrer de nossa história política observam-se momentos de reflexão e crítica, que têm propiciado mudanças paulatinas, a partir de demandas legítimas

do povo e que se manifestam através de movimentos instituintes, isto porque o imaginário está tanto na base da alienação quanto na base da criação. É através da criação que emergem novas instituições e novas maneiras de viver.

Identificando o viés político que subjaz a exclusão social, a impedir que grande contingente da sociedade tenha garantido seu acesso aos bens culturais, entre os quais o acesso à leitura, muitos desses movimentos surgiram, em especial a partir da década de 60. Fundamentavam-se na certeza de que só o “empenho de ampliar ao máximo, a participação responsável de todos e todas pode[ria] gestar um mundo de paz, colaboração e justiça”²². São os anseios da população que dão origem às transformações sociais que se instituem, finalmente, a partir dessa condição desejante, como Políticas Públicas.

O conceito de Políticas Públicas, enquanto categoria jurídica é relativamente recente em nossa história política. Iniciou-se na França, após a segunda Guerra Mundial, a partir da necessidade de socorrer os povos mais prejudicados de modo que pudessem reconstruir cidades devastadas e atender populações desassistidas. No Brasil, começa a ter maior visibilidade a partir da conquista do Estado Democrático de Direito que se instituiu com a Constituição de 1988, em função do número de direitos fundamentais de cunho social expressos naquela Carta Magna. Diz respeito às ações que o Poder Executivo deve implementar para garantir “os direitos fundamentais positivos, aqueles que exigem uma prestação positiva do Poder Público”²³, de modo a promover a justiça social.

Estas ações, direcionadas às políticas sociais implementadas pelos governos, acontecem a partir das demandas da própria sociedade. No Brasil, muitas delas tornaram-se leis a partir de sua inserção nas constituições outorgadas ou promulgadas, especialmente a partir da década de 30. Este modelo de governo propôs-se menos indiferente às pressões populares e mais propenso ao diálogo com a sociedade, buscando em troca o apoio da população a medidas que pouco tempo depois lhes tirariam outros direitos. Os movimentos instituintes irrompem a partir destes anseios da sociedade.

Nunca é demais repetir que os movimentos instituintes não emergem em redomas de vidro nem tampouco institucionais; não crescem isolados da vida, da história, das ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de circuitos incessantes de

relição [...], pela fertilidade das tensões que estabelecem, pondo em contato dimensões da realidade radicalmente opostas e até mesmo excludentes²⁴.

Existe, pois, uma relação de interdependência entre políticas públicas e movimentos instituintes. Os movimentos instituintes são a força que impele a promoção das políticas públicas, ações do poder instituído que visam a intervir no âmbito social, de modo a atingir os objetivos e direitos garantidos na Constituição.

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
(...)
Lições de pedra (de fora pra dentro,
Cartilha muda), para quem soletrá-la.
(...)
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro pra fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
(...)
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

(Melo Neto, João Cabral de. A Educação pela pedra. *Antologia Poética*, 1973:10).

Em 1934, por exemplo, atendendo à necessidade de impor limites à exploração do trabalho humano, a Constituição do país estabelecia as Leis Trabalhistas que garantiam ao trabalhador jornada diária de oito horas, férias remuneradas e repouso semanal. Em 1946, a Constituição então promulgada assegurava o direito à greve e à livre associação sindical. Outro direito garantido era a liberdade de opinião e de expressão. Após longo período ditatorial este era um legítimo anseio da população.

A Constituição de 1988, também promulgada, e denominada “Constituição Cidadã”, em virtude do viés socializante de muitas de suas determinações, e da participação popular na discussão de algumas questões fundamentais, garantia, entre outros direitos, o voto para os analfabetos, a terra com função social, o combate ao racismo, e os direitos básicos, como educação, saúde, lazer e previdência social.

Ainda que atendendo a reivindicações do povo, o fato de constarem da Constituição não garante a possibilidade de usufruir desses direitos. Para que efetivamente sejam respeitados é necessário que a sociedade se mobilize, o que

ocorre normalmente em países que têm uma sólida experiência de respeito às leis e em que existem canais de interlocução a possibilitar o diálogo.

Um aspecto relevante no que concerne a esta questão é entender que “não se conseguem mudanças sociais sem mudanças econômicas, e vice-versa. A economia que é forjada sem compromisso social não a recupera jamais, a não ser por intervenção forçada”²⁵. As políticas sociais trazem em seu bojo “propostas de enfrentamento das desigualdades sociais”. Entretanto, vale lembrar que, em muitas circunstâncias, “por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca da composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta”²⁶. Esta maioria marginalizada é representada pelos que não têm acesso aos bens sociais, em especial à educação.

Hoje em dia já não é possível conceber as instituições como um estrato, uma instância ou um nível de uma formação social determinada. Pelo contrário, é necessário definir a instituição como um “cruzamento de instâncias” (econômicas, políticas e ideológicas) e afirmar, além do mais, empregando a linguagem da análise institucional: se é certo que toda instituição é atravessada por todos os níveis de uma formação social, a instituição deve ser definida necessariamente pela transversalidade²⁷. [...] Trata-se de uma dimensão fundamental que atravessa e funde todos os níveis da estrutura social, [...] que atravessa as outras instâncias: a da organização, a do grupo, a da relação. A instituição é o inconsciente político²⁸.

Democratizar a escola pública foi, por mais de meio século, plataforma de vários governos, entretanto, se como política social as ações neste sentido apresentam alguns méritos, vez que a obrigatoriedade da frequência à escola impede que grande contingente de menores seja explorado como mão de obra infantil, e que, mediante programas como o da merenda escolar, o da gratuidade de transporte para o estudante, o do bolsa-escola, ou bolsa-família, sejam promovidas algumas melhorias nas precárias condições sociais de parcela significativa da população, como política educacional está longe de atendê-las. A prioridade em programas sociais dirigidos à escola e através dela desenvolvidos com vistas a uma composição pelo menos “tolerável” das desigualdades sociais e a incapacidade de promover paralelamente políticas públicas com foco na educação e, por conseguinte, na formação de leitores críticos da realidade, e que nesta condição possam transformá-la, traz consequências graves para o país.

Para reverter este quadro o investimento na educação é caminho imprescindível a garantir a igualdade social. É a condição de leitor crítico, alcançada através da educação, que propicia a reflexão sobre as nossas circunstâncias de vida, de modo a promover transformações em prol da justiça social. Nesta perspectiva, impõe-se como prioridade a formação de leitores críticos, o que demanda prioritariamente espaços de prática da leitura e da reflexão. Estas circunstâncias têm mobilizado cidadãos que em suas experiências profissionais encontram espaço para criar alternativas que emergem através de movimentos instituintes e que impulsionam políticas públicas.

Na maioria das vezes, entretanto, esses movimentos esbarram na aprovação de verbas orçamentárias, negociadas no Poder Legislativo em troca de favores. Nesse caso é imprescindível a ação do Poder Judiciário, para garantir o cumprimento da Constituição.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 Ele precisará de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
 Que com muito outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.

(Melo Neto, João Cabral de. Tecendo a manhã. *Antologia Poética*, 1973:15).

Políticas públicas surgem, de modo geral, a partir dos diálogos da sociedade com o intuito de promover a transformação de realidades adversas. Estas ações, que irrompem dos movimentos sociais, muitas vezes têm êxito, entretanto, nos países periféricos, cuja experiência com as instituições democráticas é bastante frágil, os empecilhos e dificuldades se iniciam com a falta de compromisso político dos governos e dos veículos de comunicação; com a manipulação das informações, de modo a influenciar a opinião pública, conforme os interesses que estão em jogo; e terminam com a falta de continuidade das ações. Desta forma, quando uma política pública é pleiteada pode pecar pela omissão, ser simplesmente negada, postergada, ou mesmo implementada pelos

órgãos institucionais, às vezes, em parte, e, neste caso, atendendo antes a interesses externos do que àqueles que lhe deram origem. Falta-nos “a consolidação de uma verdadeira cultura da Constituição”²⁹.

A política educacional brasileira, por exemplo, “estabelece uma certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias”. Estas circunstâncias são efeito da política neoliberal, cujo pensamento “agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependente”. É importante esclarecer que tais orientações, “expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos”³⁰.

Com o fenômeno da globalização temos outros problemas a nos afligirem como a todos os país periféricos, a exploração de mão de obra barata e às vezes escrava, em afronta aos Direitos Humanos.

Para os países em desenvolvimento, é questão crucial [...] colocar seus produtos no mercado mundial. Dessa forma, a atração de capital estrangeiro com criação de empregos e desenvolvimento interno é um fim perseguido por estes países. É neste ponto que se encontram as grandes oportunidades para as chamadas empresas transnacionais. Ávidos por atrair capital estrangeiro que possa gerar empregos e produzir divisas, além de desenvolvimento econômico, tais países tornaram-se local de aporte do capital das grandes corporações, que procuram mercado consumidor e mão de obra barata e de qualidade³¹.

Em muitas circunstâncias, criadas por governos paternalistas, as políticas públicas resultam em práticas populistas assistenciais, que servem politicamente aos governos que as implementam. Perdem, portanto, todo o sentido, revelando-se apenas como atendimento às populações desassistidas, em situações emergenciais. Pelas experiências que acumulamos nesses anos do período republicano existem sempre interesses particulares sobrepondo-se ao interesse público, em muitas das decisões governamentais que dizem respeito aos desafios representados por questões como as desigualdades sociais, o atendimento precário, especialmente, em áreas como a educação e a saúde, a previdência social e demais direitos da população. Em muitas circunstâncias aqueles interesses são encobertos, até porque tais decisões são emanadas das instâncias governamentais representadas pelos poderes instituídos e dependem sempre de acordos políticos nem sempre transparentes.

Refletindo sobre política educacional, Cunha³² pondera que a crítica científica tem por função descobrir os alvos encobertos que se escondem por trás de uma política educacional e que, nesse caso imprimem à política um caráter ideológico. Assim, é necessário que a crítica esteja atenta e identifique estes alvos em cada política pública sancionada pelo governo, buscando elucidar seus verdadeiros beneficiários, o que é possível através da análise das instituições. E tão importante quanto elucidar é fiscalizar e responsabilizar estes entes pela má utilização das verbas públicas.

3.2. Políticas de Leitura no Brasil

A leitura, considerada como problema nacional, só muito recentemente se tornou tema de debates por parte de alguns setores da sociedade. Até então, qualquer iniciativa em prol de políticas culturais ou educacionais com vistas à formação de leitores limitava-se àquelas que tinham como objetivo a criação de bibliotecas públicas e a políticas voltadas ao comércio livreiro e, na área educacional, às que se propunham “erradicar” o analfabetismo, no país, através da apresentação de planos, projetos, e até leis endereçadas à alfabetização e que não tiveram qualquer êxito naquele propósito, até então (grifo meu). No Brasil, poucas são as referências históricas de ações do poder público direcionadas à promoção da leitura e à formação de leitores a partir da instauração da República.

Numa análise retrospectiva que pretende passar em revista as políticas públicas nacionais para o livro, a leitura e as bibliotecas, neste período de nossa história³³, registra-se o protecionismo que marcou a política cultural adotada pelo país a partir do século XIX. Esta situação não se alterou quando na Revolução de 30, e com a implantação do Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL, por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que propunha a criação de bibliotecas públicas e o estímulo ao mercado editorial. Com sua reestruturação, por meio do Decreto nº 72.614, de 15 de agosto de 1973, o INL

passa a promover publicações, beneficiando a iniciativa privada, ao transferir “a sua linha editorial para editoras comerciais estabelecidas”³⁴.

A história do Instituto Nacional do Livro, criado em 1937, é uma sequência de iniciativas que servem à valorização do livro, em si mesmo: 1) apoio aos editores através de co-edições, patrocínio de feiras, apoio a autores, em programas de publicação e distribuição de edições às bibliotecas públicas; 2) apoio à difusão das obras com convênios para tradução; 3) edição de revistas com ensaios e críticas; 4) criação de bibliotecas e apoio para ampliar acervos.³⁵

Estas ações em nada contribuíram para o estímulo à leitura. Os aspectos positivos da criação do INL podem ser contabilizados pela contribuição no “desenvolvimento da biblioteca pública, no Brasil”, bem como pela “formação de recursos humanos especializados”³⁶ através dos cursos de Biblioteconomia. Em termos de políticas públicas na área da leitura e da formação de leitores, as ações só vão acontecer a partir da década de 80, no momento de redemocratização do país, após vinte anos de ditadura. Estas ações se iniciam com as leis de incentivo à cultura: Lei nº 7.505, de 20 de junho de 1986 – Lei Sarney –, criada pelo então presidente José Sarney, que em 1991 é substituída pela Lei nº 8.313 – Lei Rouanet, de autoria de Sérgio Paulo Rouanet, Secretário de Cultura da Presidência - 1991/1992, no Governo Collor.

As ações criadas para a divulgação do livro direcionado ao público infantil e juvenil e à formação de leitores, no Brasil, começam a ter visibilidade na década de 70, quando, não coincidentemente, o mercado editorial até então incipiente, limitando-se à divulgação da obra de Monteiro Lobato, dos clássicos adaptados, e de algumas produções esparsas, vive um momento especialmente rico na expansão da produção de novos autores, dedicados especialmente a esse nicho de leitores. É desse período o lançamento das primeiras obras de autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Lygia Bojunga, Joel Rufino dos Santos. Posteriormente, já na década de 80, surgem os críticos literários dessa produção, compondo um grupo de especialistas nas áreas da literatura, da leitura e da educação e que se dedicam a selecionar através de critérios estabelecidos o que deve ou não ser editado. Questiona-se, também este tipo de literatura, desvalorizado, então, no mundo acadêmico. Até hoje há resistências de alguns profissionais quando se trata de orientar Dissertações ou Teses cujo tema seja a Literatura dirigida ao público infantil e juvenil.

As avaliações das obras publicadas desenvolveu-se predominantemente na FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, onde especialistas traçavam suas resenhas³⁷ de modo a orientar o professor, que, para surpresa geral da Nação, descobriu-se: Não era um leitor!!!

As editoras passam, então, a produzir em larga escala e buscam seu mercado, especialmente nas escolas da rede privada, dispostas e em condições de investir em seus “produtos”. A escola pública, na dependência das ações do Governo, fica “na vontade” (grifos meus).

Os interesses econômicos das editoras levam-nas a distribuir exemplares aos professores da rede privada de ensino, para avaliação crítica, propagando tudo aquilo que produziam. Promovem, em parceria com as instituições, feiras de livro, de modo a impulsionar o comércio livreiro. Bienais e Salões do Livro são valorizados e as escolas públicas começam a participar, muito timidamente, recebendo “as migalhas do bolo” que aguardam crescer desde o período do chamado “Milagre Econômico” ocorrido durante os “anos de chumbo”- 1969-1973 (grifos meus)³⁸.

Estas lhe são concedidas a partir de algumas ações que se iniciam já no processo de redemocratização do país, como a “Ciranda de Livros”, promovida pela FNLIJ, entre 1982 e 1985, com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoechst, que atendeu cerca de 30 mil escolas públicas, distribuindo livros e incentivando a leitura da literatura infanto-juvenil, como tem sido chamada. De 1986 a 1988, com apoio da Lei Sarney, o projeto *Viagem da Leitura* distribuiu 60 livros por escola para as bibliotecas das escolas públicas, através da Fundação Roberto Marinho, Ripasa – Indústria de papéis, INL e MEC.

A partir de 1984, iniciou-se o Programa Nacional de Salas de Leitura, com o objetivo de fornecer livros às bibliotecas das escolas públicas, através da parceria entre Estado, MEC e FAE. De 2001 a 2004, foram distribuídos para todos os alunos de 4^a, 5^a e 8^a série das redes municipais de ensino a coleção “Literatura em minha casa”, composta de cinco livros de vários gêneros textuais como poesia, conto, romance, teatro e folclore. Esta última ação foi interrompida pelo governo atual para reavaliação e retomada, em outros moldes, há pouco tempo. Diante da dimensão do país, entretanto, pouco representam. Há necessidade de outras

propostas que, aliadas à distribuição de livros, dêem conta deste aspecto e também da nossa diversidade no desafio de formar um país de leitores.

Em entrevista concedida sobre o tema para esta pesquisa, um especialista na área da leitura, nos oferece um painel do que tem acontecido no país com relação à educação e, por extensão, com a formação de leitores.

Em decorrência do sucateamento do sistema público de ensino no Brasil e do esquecimento da infra-estrutura (equipamentos e profissionais como bibliotecário, técnico em informática, psicólogo, etc.) para a realização de educação de qualidade em nossas escolas, as mudanças somente serão possíveis em longo prazo. Quer dizer: os estragos foram tão grandes que somente atravessando muitos anos de trabalho poderemos recolocar o ensino público brasileiro nos seus devidos eixos. As mudanças vão decorrer de uma análise crítica e profunda dos atuais condicionantes do ensino, entre os quais a formação (básica e continuada) dos professores – somente nesta região são múltiplos os desafios e multifacetadas as necessidades mesmo porque essa formação foi pulverizada - para não dizer banalizada - pelas nossas autoridades ao longo dos governos pós 1970 sem exceção. (Ezequiel Theodoro da Silva - Entrevista, 10/09/2009).

Perguntado sobre a importância de implementar políticas públicas que tivessem como foco a promoção da leitura, traça, ainda, um panorama em que pontua as iniciativas que estas ações demandariam para ter êxito.

É claro que as políticas públicas são essenciais num projeto de mudança, para melhor, em longo prazo; sem um norte claro, com metas e finalidades e programas de ação capazes de atravessar os governos eleitos a cada quatro anos, permaneceremos patinando no mesmo lugar ou até mesmo regredindo em termos de conquistas em direção à participação concreta do povo no universo da cultura escrita. Entendo que na base de tudo isto se coloca uma espécie de “auto-leitura” de si mesmo por parte do professor: sem que ele perceba o seu poder transformador e, através dessa consciência, o poder transformador da própria leitura, as políticas per si de nada vão adiantar, ou seja, teremos ótimas intenções com professores cegos ou mancos em termos de ações - ações que venham a superar as injustiças sociais e assim levarem a uma vida condigna para todos. (Id.ibid).

Entendendo o viés político que envolve a questão do acesso à leitura e da formação de leitores nas circunstâncias que orientam a presente reflexão, é fundamental rever alguns conceitos básicos que lhe concernem e propor também um mergulho em sua gênese, tendo como foco o tema eleito.

3.3. Movimentos Instituintes de Leitura no País: 1889-1989

No decorrer de nossa história política observam-se momentos de reflexão e crítica que caracterizam a busca pela emancipação. Estas condições têm propiciado mudanças paulatinas, a partir de demandas legítimas do povo e que se manifestam através de movimentos instituintes, isto porque o imaginário está tanto na base da alienação quanto na base da criação. É através da criação que emergem novas instituições e novas maneiras de viver. A criação gera os movimentos instituintes, que estabelecem com os instituídos uma relação dialética.

[...] as experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de abismo que as pudesse separar do que já está instituído. Pelo contrário. Umas e outros estão sempre em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo que lhe são antagônicos. Assim, se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, ou seja, o instituinte. [...] as experiências instituintes não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas. Elas se dirigem a uma outra cultura mais horizontal, onde a paz, a empatia, o respeito entre os humanos e vivos como espécie, como nações podem ser exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem os espaços para serem problematizados e encaminhados politicamente, isto é, sem violências, tanto as de cunho guerreiro como as de caráter manipulatório³⁹.

O contexto político da primeira República favoreceu a irrupção de um desses movimentos representado pela ação de militantes anarquistas que, chegando ao Brasil como imigrantes, traziam “em sua bagagem os ideários do socialismo libertário”⁴⁰. Suas ações junto aos operários, na luta por melhores condições de trabalho estenderam-se até as duas primeiras décadas do século XX, quando então começaram a ser perseguidos e aprisionados, por representarem ameaça aos setores conservadores da sociedade. O anarquismo por suas características pode ser definido como uma força instituinte. Ideologia que se desenvolve desde o século XIX, marcou presença em vários episódios da história do século XX, inclusive no “maio de 68”, na França e em outros países.

Na Primeira República, o anarquismo defrontou-se com uma grande dificuldade para dar sequência aos seus projetos emancipatórios: a falta de competência leitora dos operários impedia que tivessem acesso às informações

que os mobilizariam na luta por mudanças. “O fato obrigava a leitura dos jornais em voz alta para grupos de trabalhadores, [...] possibilitando aos analfabetos o entendimento e assimilação das estratégias e dos métodos de luta”⁴¹.

Entendendo ser necessário que o povo tivesse acesso à leitura, os anarquistas, além da militância em sindicatos e associações, partiram para a criação de escolas. “[...] A partir de 1895, mesmo sem um plano de ação, começam a surgir as primeiras [delas], como a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul”⁴². Estas escolas tinham como filosofia o racionalismo pedagógico e inspiravam-se na Escola Moderna, instituída na Espanha por Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909). Esta corrente, melhor denominada ideologia libertária, propunha uma educação que privilegiava a formação integral do ser humano.

Politicamente o movimento anarquista considerava, em relação ao seu projeto educacional, princípios já em vigor na Espanha e em vários países europeus. Entre eles, que “a educação é – e deve ser tratada como – um problema político crucial (trata-se de ocupar o lugar que o poder hegemônico da burguesia exerce nas escolas)”. Outro aspecto importante diz respeito ao ensino que deve atender as “verdadeiras necessidades humanas e sociais” e não aos interesses “do capital e da burguesia”⁴³. Tal proposta coloca em evidência a crítica ao modelo capitalista e considera a educação como um problema político, enfoque desconsiderado “por outras vertentes socialistas e comunistas [que surgem posteriormente e] para as quais o trabalho educacional ficava em segundo plano, o que fez que as experiências pedagógicas libertárias perdessem espaço no Brasil”⁴⁴.

O maior prejuízo que estas mudanças trouxeram para a sociedade foi a perda do foco da educação como problema político. Entretanto, a elite hegemônica, representada pela burguesia, sempre tirou partido dessa condição. Na primeira República, a escola fazia parte da proposta política e nos moldes propostos pela recente forma de governo surgia como uma nova perspectiva para escrever a história do Brasil. Assim se instaura uma grande contradição: usada politicamente, a escola, entretanto, não é vista pelas demais camadas da população como um problema político, o que demandaria reflexão e discussão de toda a sociedade para que se instituisse como uma escola democrática, que garantisse iguais oportunidades a todos.

As conclusões apresentadas no Segundo Congresso dos operários e publicadas no jornal *A Voz do Trabalhador*, em 01/10/1913, acusam “as castas aristocráticas e a Igreja de manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no”⁴⁵. Já a burguesia é denunciada por se utilizar do conhecimento científico, monopolizar a instrução, oferecendo aos operários apenas “artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que frequentam as suas escolas” com a finalidade de consolidar a escravização, “impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade”⁴⁶.

O caráter instituinte do movimento anarquista é representado pela crítica ao ensino oficial que, segundo documento do Primeiro Congresso Operário, em 1906, registra: “o ensino oficial tem por fim inculcar nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortalecer as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias à emancipação operária”⁴⁷. Proclamavam, ainda, a condição do próprio operário de decidir como “formar livremente a consciência dos seus filhos”⁴⁸.

No período republicano identificamos o anarquismo como o primeiro movimento instituinte no que diz respeito à promoção da leitura no Brasil. Movia-os a necessidade de levar às classes trabalhadoras o acesso à leitura de modo que tivessem, a partir da condição de leitores críticos, a autonomia que lhes garantiria as condições de lutar por seus direitos enquanto cidadãos⁴⁹.

O respeito ao bem comum, princípio básico da política, tem sido pouco considerado por nossos governos republicanos desde suas origens, na Primeira República. Resultado da aliança entre os cafeicultores paulistas e militares do exército, facções que repudiavam o Império, a República logo sentiu os efeitos das divergências dos dois grupos que tinham projetos republicanos distintos. A hegemonia política militar não interessava aos cafeicultores. Estes propugnavam uma república liberal inspirada nas “idéias derivadas do contratualismo anglo-saxão e de John Locke (1632-1704), pelas quais a soma dos interesses individuais faz o interesse público, cabendo ao Estado a administração desses mesmos interesses”⁵⁰.

Se o poder público para os representantes da oligarquia cafeeira era um mero acessório ao poder privado, ou seja, um meio através do qual os interesses e lucros particulares pudessem ser maximizados, a lógica seguida posteriormente

por todos os demais governos tem reiterado essa perspectiva, sendo responsável por contradições difíceis de superar quando o foco são as políticas públicas.

Os interesses das oligarquias cafeeiras paulistas marcam fortemente parte do período republicano e vão enfrentar os primeiros reveses no início da era Vargas, abalados pela Grande Depressão. Político habilidoso e responsável por governos que se alternaram entre o paternalismo e o autoritarismo, Vargas soube lidar com aqueles interesses, deles tirando partido de modo a garantir apoio ao seu governo e, ao mesmo tempo, iniciar o processo de industrialização do país.

Neste período da república oligárquica o ensino público de qualidade também fazia parte da plataforma política do governo, cabendo-lhe “esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação, baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes, que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação”⁵¹.

Ao ser criado o Instituto Nacional do Livro - INL, por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, a instituição tinha como objetivo “elaborar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional [...] capazes de incluir o Brasil na estante enciclopédica das nações”⁵². Além disso, havia o compromisso de editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país.

Dois representantes da nossa história cultural foram figuras expressivas em algumas das iniciativas em prol da divulgação da literatura infantil e da criação de bibliotecas públicas no Estado de São Paulo, pioneiro em todos estes movimentos, pela condição que sempre ocupou no desenvolvimento econômico do país: Monteiro Lobato e Mário de Andrade.

É importante refletir sobre as atuações desses dois intelectuais que a seu jeito encontraram as brechas para criar, através de suas obras, movimentos instituintes. Mário de Andrade foi precursor, ao romper com estruturas cristalizadas, liderando e participando ativamente da Semana de Arte Moderna, que abriu espaço para uma transformação radical na perspectiva com que nos víamos enquanto nação.

Não vê que me lembrei que lá no norte, meu Deus! muito longe de mim
Na escuridão ativa da noite que caiu

Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu.

(Andrade, Mário de. *Descobrimento. Poesias completas*. São Paulo, Círculo do Livro, 1976:181).

Lobato, ainda que reagindo àquele movimento, através de críticas acirradas, por outro lado denuncia a realidade brasileira quanto ao monopólio da extração do petróleo por multinacionais na obra *O escândalo do petróleo* (1936).

Expressão máxima da nossa literatura para crianças e jovens, modelo cultuado por toda uma geração de escritores, cria, no mesmo período, o que existe de melhor para marcar nossa identidade, uma literatura de qualidade, produzida para as crianças brasileiras. Lobato foi o pioneiro, também, na divulgação dessa literatura que, em 1921, como editor, produziu e distribuiu, a título de doação, nas escolas públicas do estado de São Paulo. Era o primeiro livro de sua extensa obra, *A menina do narizinho arrebitado*. O sucesso dessa iniciativa levou Washington Luís, então presidente, a autorizar a compra de 30 mil exemplares que seriam distribuídos para todas as escolas do Estado.

Ambos, tanto Lobato quanto Mário, revelam muito intensamente o sentido de pertencimento, o compromisso com o país e o compromisso ético que resistiu a toda a repressão do Estado Novo, um demitindo-se do Departamento de Cultura em respeito aos próprios princípios, outro sendo preso por seis meses, em 1941 na luta pela defesa dos seus ideais.

Em 1936 é criado o Departamento de Cultura a partir de um projeto de que Mário de Andrade participou⁵³. Mário assumiu a Divisão de Expansão Cultural da instituição, que tinha por objetivo promover e estimular iniciativas que favorecessem o movimento cultural e educacional⁵⁴. Nesse período o escritor participou ativamente da criação e instalação do que "seria a maior biblioteca pública da América Latina"⁵⁵, que se iniciou com um acervo de 150 mil livros. Outras bibliotecas surgiram, então, patrocinadas pelo Departamento de Cultura: a Biblioteca Infantil, as Bibliotecas Circulantes e as Bibliotecas Populares.

Todas estas medidas faziam parte da proposta para "dotar o país de uma política nacional de educação, até então inexistente"⁵⁶ e se configuraram como

ações institucionais voltadas para o mercado editorial, tônica das políticas de leitura implementadas pelo governo desde aquela época até os dias atuais. A valorização do livro é declarada nas próprias intitulações dessas políticas, como se observa na atual, criada em 1996, PNLL, Política Nacional do Livro e da Leitura. Não é gratuita a colocação do livro antes da leitura. As políticas públicas instituídas até agora têm no livro e em todo o circuito do seu processo de produção a prioridade, bem de acordo com os interesses do modelo capitalista.

Outro movimento relevante da década de 30 que tem sua dimensão instituinte é a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, reescrito posteriormente em 1959.

Em capítulo dedicado à análise desses manifestos, Freitas⁵⁷ apresenta as contradições que os fundamentam e que representam nada mais que as tensões características de movimentos instituintes. Com intenção de ser um divisor de águas entre o que até então se havia proposto na área da educação escolar no país, o manifesto pretende sugerir uma nova forma de encaminhar as questões relativas ao tema. Entretanto se constitui como um documento paradoxal em virtude da “heterogeneidade das fontes com as quais buscava suporte conceitual”⁵⁸, pois nem todos tinham os mesmos interesses. As forças conservadoras, em especial ligadas às instituições religiosas, mesclavam-se aos movimentos instituintes, terminando por operar sua heterodissolução.

A reedição do manifesto se deu num momento de fragilidade da República em que várias modalidades de pensamento social se apresentaram para afirmar que o Estado não poderia conter em seus limites a *res publica*. Propugnavam, na área da educação, o atendimento prioritário à escola privada. Nessas circunstâncias, o manifesto aparece em defesa da escola pública laica e universal e, mais uma vez, com o intuito de concretizar a República instaurada no séc XIX⁵⁹. Muitas das idéias e propostas nesses manifestos vão constar da LDB de 1961, determinadas pelos paradoxos e contradições que marcaram os documentos desde a sua criação, entre as quais, a laicidade do ensino e o monopólio do ensino estatal.

As discussões sobre a nova legislação se estenderam de 1948 a 1961 e a votação aconteceu num clima acirrado de disputas em que o deputado Carlos

Lacerda, político de discurso inflamado e que representava os interesses conservadores, desloca a discussão para a questão da “liberdade do ensino”⁶⁰. Isto se dá a partir da apresentação de um substitutivo que vetava o monopólio do ensino estatal e defendia “a iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares”⁶¹, cuja maioria era administrada por congregações que defendiam o ensino elitista. Na realidade, essas forças conservadoras não tinham interesse em que se democratizasse a educação, aumentando a participação política dos, então, excluídos desse direito.

A reação ocorre em 1959, a partir do “Manifesto dos Educadores” que iniciam a “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Esse movimento, prenhe de força instituinte, não impede, entretanto, a inclusão do artigo 95 da nova lei que prevê que a União financie “estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”⁶².

O aspecto desconcertante da questão é que com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE). e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), era permitido às escolas particulares se fazerem representar, tornando-se “inevitáveis a pressão e o jogo de influências para obter recursos”⁶³. Observa-se, pois, que recursos, ainda que existissem, eram pulverizados, com a complacência de governantes e governados.

Carente de recursos, a educação pública primária deveria ser implantada, segundo a Lei Magna, nos Estados, que planejariam as reformas do ensino necessárias, segundo as suas possibilidades. Essa determinação, causa também de divergências nas discussões da LDB, foi responsável pelo descompasso no desenvolvimento do processo entre as diversas regiões do país, ainda hoje marcantes. Apenas para exemplificar, consideram-se os dados do PNAD, 2005, em que o percentual de analfabetos entre 15 e 60 anos, na zona rural do Nordeste, é de 30,8%, enquanto na mesma zona da região sudeste atinge 11,9%.

Desde suas origens, algumas unidades federativas como o Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo, com mais recursos financeiros, serviram “de modelo aos demais Estados, posto que o governo central não formulou qualquer proposta que os direcionasse nessa matéria”⁶⁴. Dessa forma, as primeiras ações do

governo federal no que diz respeito a possíveis políticas dirigidas ao antigo ensino público primário, ou seja, à educação popular, mantinham um caráter de privilégios, uma vez que assumiam a competência do ensino superior e do secundário, níveis do sistema educacional, até então, reservados às elites. Para estes, os recursos sempre foram mais fartos. Tal situação perdurou até 1961, quando, com a descentralização do ensino primário e médio, apenas o ensino universitário continuou sob a responsabilidade do governo federal, o que mantém, ainda hoje, uma situação discriminatória em relação aos demais níveis, ratificada pela Reforma Universitária de 1968.

Observa-se, ao atualizar essa história, que os privilégios permanecem, não se podendo falar, nessas circunstâncias, de uma escola pública democrática, uma vez que o pouco investimento na educação básica é responsável por uma equação perversa que impede o acesso das camadas populares ao ensino universitário, privilégio dos que têm sua formação básica no ensino privado “de qualidade” (grifo meu).

Reféns, especialmente na educação básica, do capital estrangeiro, representado pelos aportes financeiros que nos chegavam a partir de órgãos internacionais como o BIRD e o Banco Mundial, pagamos alto preço por estes “investimentos”. Os empréstimos que recebemos são cobrados com juros altíssimos e, nessa condição de subalternidade, somos compelidos a permitir a intervenção externa em nosso sistema educacional, como ocorreu especialmente no período da ditadura (1964-1984), submetendo-nos a outros interesses que não os nossos. Isto porque, num sistema democrático ainda em vias de construção e que confunde insistentemente o público e o privado, sem perceber a linha não tão tênue que os separa, essa consciência ainda não se formou. Temos um longo aprendizado para entender os significados da *res publica*.

É importante lembrar as articulações políticas que têm precedido e determinado a implantação das legislações que orientam o sistema educacional brasileiro e que vão minando a educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases que entrou em vigor em 1961, por exemplo, abriu espaço para que os empresários do ensino se instalassem nesse nicho que perceberam especialmente valioso, situação que se repete em 1996, quando o Congresso Nacional aprova a Nova LDB, calcada também nos interesses do poder econômico.

Ressalte-se que “a LDB tem sido regulamentada mediante medidas provisórias, resoluções, decretos e pareceres do CNE”⁶⁵ que além de estabelecer a regulamentação da área educacional, impõe as políticas do Governo decididas para esta área. Sem qualquer espaço para discussão e sem resistências significativas da população ou de seus representantes políticos e sob o manto da democracia, mas revestidos à moda das ditaduras do passado, o ensino público e gratuito vem sendo ameaçado pelo processo denominado por alguns de “privatização branca”⁶⁶.

Esta situação traduz o estado de exceção em que decisões que afetam a população são tomadas sob a proteção de instrumentos legais e que, no entanto, afrontam os princípios da democracia. Medidas provisórias, resoluções, decretos, têm seu espaço em regimes autoritários quando a atuação do Congresso é cerceada. Submeter a legislação que regulamenta a área educacional a decisões emanadas do Poder Executivo, em períodos de pleno exercício dos direitos democráticos, é impossibilitar a sociedade de se enunciar, apresentando suas reivindicações e, dessa forma, postergar a sua emancipação.

Uma sociedade que vive a democracia tem o poder de influenciar as decisões políticas que lhe dizem respeito e se define como “uma sociedade onde o povo faz, ele mesmo, suas instituições e suas leis e onde todos os indivíduos são livres e iguais”⁶⁷. Segundo Castoriadis, iguais “não quer dizer que a sociedade se empenhe em capacitar todos a correrem cem metros em nove segundos e 95 centésimos. Nem que ela torne todos os indivíduos capazes de comporem a Passionata”⁶⁸. Numa sociedade democrática, “iguais significa que todos têm a mesma possibilidade efetiva de participar do poder político” e, dessa forma, têm autonomia e responsabilidade para “refletir, deliberar, decidir”. A democracia, no entanto, é uma construção que demanda a experiência democrática com todos os seus desafios e conquistas. É um aprendizado. Vivendo em nossa história períodos ditatoriais muito extensos, algumas gerações vieram eleger seus governantes pela primeira vez já na meia idade. Esta condição impede que se possa interferir nos rumos que consideramos prioritários para o crescimento da Nação e mesmo assumir as responsabilidades das nossas escolhas, experiência que se pôde viver no segundo governo de Getúlio Vargas que terminou de forma trágica, em 1954.

Após um período de transição, Juscelino Kubitschek assume o poder com um governo que adota a perspectiva nacional-desenvolvimentista. Esta perspectiva tem marcado muitas ações dos nossos governantes com foco na formação de leitores. Assim ocorreu na chamada “era JK”, entre 1955 e 1960, que apontava para o crescimento e o desenvolvimento, através do processo de industrialização, como já acontecera anteriormente, na “era Vargas”. Nessas condições, em que a economia do país se abria ao capital estrangeiro, em que “grandes empresas internacionais monopólicas transferiram para cá parte de sua tecnologia, principalmente para a indústria automobilística”⁶⁹, a questão da leitura mais uma vez vem desafiar as instituições. Estas respondem, como sempre, adotando a mesma perspectiva: a política de oferecer às camadas menos favorecidas da população, de modo geral aos filhos dos trabalhadores, a possibilidade de melhor se qualificarem para o mercado de trabalho, através do acesso à leitura, visto que os cargos que exigiam trabalhadores qualificados eram ocupados “preferencialmente por estrangeiros, que exerciam tarefas de controle e supervisão do processo de trabalho, devido à pouca disponibilidade de trabalhadores nacionais com preparo técnico”⁷⁰.

Ainda assim, considerando o plano de metas proposto por aquele governo, a área da educação não teve os investimentos previstos, transferindo para os governos posteriores os mesmos desafios, agravados por uma crise econômica que já se evidenciava e que sob pressão dos credores internacionais exigia uma “política austera de estabilização”⁷¹.

Nem mesmo o atual PNLL livrou-se do peso da perspectiva desenvolvimentista que gerou tanto entusiasmo na “era JK”. Em seu documento introdutório registra-se: “Há tempos temos destacado que a leitura é simultaneamente um componente do que chamamos cidadania e um componente do que chamamos desenvolvimento”⁷².

O período iniciado com o governo JK foi de efervescência política, social e cultural no país. Segundo Souza⁷³, se o desenvolvimento brasileiro, nessa época, não se comparava com o dos países do Primeiro Mundo, foi suficiente, entretanto, “para entusiasmar as elites nacionais e embalar a ideologia nacional-desenvolvimentista apregoada de diferentes modos, por conservadores, liberais e a esquerda socialista/comunista”. Nesse clima, em que as artes, o cinema novo, a

música popular, os festivais da canção, dão novo colorido ao país, também há um “comprometimento social com a educação, a mobilização em torno das campanhas de alfabetização e a organização de movimentos da sociedade civil em prol da cultura e da educação”⁷⁴. Na área da educação pública o quadro era bastante grave e urgiam atitudes de impacto para reverter as altas taxas de analfabetismo e promover, também, o acesso de toda a população à escola pública, direito ainda não garantido constitucionalmente. Em tais circunstâncias, vários movimentos instituintes são gestados em diversos pontos do país, em especial no que concerne à educação de adultos. Esse momento caracteriza-se por uma perspectiva diversa da que definia os movimentos renovadores que tiveram sua primeira manifestação na década de 20. O “otimismo pedagógico” característico daquelas experiências é substituído por uma perspectiva que privilegia “uma abordagem do problema educativo em conexão com os problemas da sociedade”⁷⁵. As questões sociais passam a integrar o pensamento pedagógico e o momento político é oportuno a esta reflexão.

Surgem os Centros Populares de Cultura (CPCs) que se iniciam em 1959, a partir de amplos debates entre “jovens intelectuais e artistas pertencentes ao teatro de Arena”⁷⁶, no Rio de Janeiro. O movimento se estendeu levando espetáculos, exposições e palestras a várias localidades do Estado com a intenção de criar Centros de Cultura Popular em cada um dos bairros visitados, mas só se fortaleceu após a criação do CPC da UNE. Por ser um movimento criado por universitários, independente do apoio financeiro dos órgãos públicos, os CPCs se multiplicaram rapidamente.

Ao privilegiar as manifestações culturais do povo estes movimentos provocaram um outro olhar que difere do “olhar estrangeiro” a considerar nossa cultura pelo viés do exótico ou do folclórico e estas criações passaram a receber apoio e incentivo para se expandir. Dessa forma estabelecia-se um diálogo profícuo “entre a intelectualidade e o povo: partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social”⁷⁷.

Além dos CPCs, iniciam-se, também, no país, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), estes dependentes do poder público. O primeiro foi criado em 1960, por estudantes universitários, artistas e intelectuais que desenvolveram suas

ações inicialmente em Recife, para combater o analfabetismo. Seu principal participante e colaborador foi Paulo Freire.

Após uma década de experiências na área da alfabetização de adultos, em Recife, Paulo Freire cria um método que, em sua simplicidade, traz para a educação novas perspectivas, em especial um olhar mais sensível no respeito à alteridade. Outro aspecto relevante dessa experiência é a pesquisa do universo vocabular dos envolvidos no processo de alfabetização, de modo que o acesso à leitura acontecesse com a imersão na realidade vivida no cotidiano. A partir de palavras geradoras imbuídas de vida abria-se o espaço para que se enunciassem, refletissem e se apropriassem, então, dos recursos para transformar aquela realidade. Essa perspectiva que amplia o conceito de leitura, não se restringindo à leitura escolarizada, à leitura do texto escrito, mas respeitando o saber do outro e entendendo que aqueles homens e mulheres traziam outro repertório, outra leitura, “a leitura de mundo”, vai fertilizar os estudos sobre o tema e indicar novos rumos posteriormente. O âmbito das ações educativas transcende, nesse período, o espaço institucional da escola.

Defensor da educação libertária, Paulo Freire traduz em sua prática a certeza de que a educação de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo [...] um ato criador”⁷⁸. Assim, o educador resgata “a natureza política do processo educativo”, lembrando “ser impossível, de um lado, [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade; [...] de outro uma prática política esvaziada de significação educativa”. Propunha que, primordialmente, se esclarecessem algumas questões vitais para elucidar o sentido político do ato educativo. Para tal, sugeria que se identificasse “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Numa escola pública primária tradicionalmente despolitizada, em que o corpo docente era composto predominantemente por mulheres, em virtude dos baixos salários oferecidos, e considerando que as mulheres só tiveram acesso ao direito de voto em 1934, o resgate da concepção dos anarquistas, que já no séc. XIX defendiam que a educação é e deve ser tratada como um problema político crucial, é muito bem vindo. Os motivos são os mesmos tanto lá quanto aqui e

agora: “trata-se de ocupar o lugar que o poder hegemônico da burguesia exerce nas escolas”⁷⁹.

Em 1961, surge no Rio Grande do Norte outro movimento que, juntamente com o de Recife, e seguindo o modelo teórico-metodológico criado por Paulo Freire, vai dar visibilidade aos MCPs pela dimensão e amplitude de suas ações. É representado pela Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”. Estes dois movimentos instituintes, gestados no período, emergem, sendo responsáveis por transformações significativas na área da educação e em especial na área da leitura, no Brasil, e posteriormente em outros países com características semelhantes, e para os quais o educador levou sua experiência ao ser exilado.

Algumas diretrizes que até então se limitavam às boas intenções, nem sempre registradas no texto da lei e não garantidas efetivamente na prática, passam a promover ações que mudam o panorama da formação de leitores. O aspecto que singulariza estas ações e que marca seu caráter instituinte pode ser sintetizado na proposta que fundamentava os MCPs, quanto à posição do intelectual nesta relação com a cultura popular, e que propunha que “a intelectualidade participante” se libertasse “de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais”, procurasse “aprender com o povo através do diálogo”. Os focos eram “a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura”⁸⁰.

A importância desses movimentos instituintes deve-se à dimensão que foi dada à participação política inerente à condição de cidadania. Vivendo passivamente experiências sucessivas de governos paternalistas ou autoritários, manipulado pelos “coronéis” que dominavam (e ainda dominam) “currais eleitorais” em especial no interior do país, o população vislumbrava a possibilidade de sair dessa posição de passividade e alienação e assumir o controle do próprio destino. Entende-se porque uma das primeiras ações da ditadura, que se impôs a partir de 1964, após um governo desastroso de Jânio Quadros e de suas conseqüências, é perseguir e acabar com estes movimentos, forçando o exílio de seus criadores.

A cana doce de Málaga
Dá domada, em cão ou gata:
Deixam-na perto, sem medo,
Quase vai dentro das casas.

É cana que nunca morde,
 Nem quando vê-se atacada:
 Não leva pulgas no pêlo
 Nem entre as folhas navalha.

(...)

A cana doce de Málaga
 Dá dócil, disciplinada:
 Dá em fundos de quintal
 E podia dar em jarras.

Falta-lhe é a força da nossa,
 Criada solta em ruas, praças:
 Solta, à vontade do corpo,
 Nas praças das grandes várzeas.

(Melo Neto, João Cabral de. Pernambuco em Málaga.. *Antologia Poética*, 1973:21).

Outros programas de caráter instituinte surgiram nessa década, e que tinham como foco a educação e a cultura popular. Entre eles, o MEB- Movimento de Educação de Base, e o CEPLAR- Campanha de Educação Popular. O MEB era ligado à CNBB e começou a funcionar em 1961. Tinha apoio do Governo Federal e atendia em especial a população rural, preparando-a para a reforma agrária, entre outras reformas que se delineavam nas propostas políticas do governo. A partir de suas ações nas comunidades de base, o MEB passou a se posicionar em defesa dos interesses das populações menos favorecidas, lutando pela “humanização das pessoas” e promovendo a reflexão e a ação “no contexto da luta pela transformação das estruturas sociais”. Após o golpe de 1964 o movimento sofreu uma “paralisação progressiva”⁸¹ e só se manteve por ser resultado de um acordo firmado com o Governo até 1965. Outros projetos foram extintos, a partir de ditadura, por serem considerados de tendência comunista. Em seu lugar foi instituído o MOBREAL⁸².

Criado pela Lei 5379, de 15 de novembro de 1967, sob total controle dos militares que decidiam o que seria ensinado, o MOBREAL tinha como objetivo, mais uma vez, “erradicar” o analfabetismo no Brasil. Apesar da forte influência do método Paulo Freire, havia diferenças significativas em relação à proposta.

Ainda na década de 60, associadas ao discurso nacional-desenvolvimentista, haviam começado a chegar ao país novas tecnologias que vão

determinar a próxima legislação do sistema educacional, a Lei 5692, de 1971, que vai estabelecer a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no, então, 2º grau, estando esta modalidade de ensino pressuposta mesmo no primeiro grau, que agora, pela nova legislação, condensava os antigos primário e ginásio, sendo que nesse nível as escolas poderiam oferecer terminalidade para os estudantes das camadas populares. Estas propostas foram planejadas com vistas a “conter a demanda pelo ensino superior”⁸³.

O viés tecnicista, aliás, é preponderante nesse período e vai-se fazer sentir na racionalização, na burocratização dos planejamentos educacionais e na centralização do poder. “O planejamento foi visto como estratégia para a promoção do desenvolvimento nacional e modernização do país”⁸⁴. As circunstâncias de discussão e promulgação da Lei nº 5692/71 seguiram o modelo ditatorial utilizado na reforma universitária de 1968. “Em 1970, o então presidente da República Emílio Garrastazu Médici, criou, por decreto, um grupo de trabalho no MEC para estudar e propor diretrizes para a educação elementar e média do país”⁸⁵.

Apreciado em regime de urgência e sem qualquer “discussão com a sociedade civil, desmobilizada e silenciada pelo regime”⁸⁶, o projeto de lei foi votado. Estas e outras ações da ditadura vão trazer prejuízos inomináveis para o futuro da educação e da formação de leitores no país. Este período, conhecido como “anos de chumbo”, tem origem na situação de instabilidade social e política que a maioria dos países do Terceiro Mundo viveu, a partir de 1950. Inicia-se em 1964, apoiado pelos EUA, “protetores do *status quo* global” e que identificavam essa instabilidade “com o comunismo soviético”⁸⁷. Dessa forma, desde o início da Guerra Fria, combatiam-no por considerá-lo um perigo e uma ameaça à “supremacia global”. As estratégias utilizadas para este combate vão “desde a ajuda econômica e a propaganda ideológica até a guerra maior, passando pela subversão militar oficial e não oficial: de preferência em aliança com um regime local amigo ou comprado, mas, se necessário, sem o apoio local”⁸⁸. Nessa perspectiva, havia uma política bem planejada e direcionada pelos mentores do regime ditatorial no sentido de promover ações que satisfizessem os interesses, em especial, da classe média, contingente mais atuante da população, de modo a

conquistar apoio quanto às medidas impopulares que seriam impostas posteriormente.

O envolvimento da classe média é flagrante em movimentos como a campanha “Ouro para o bem do Brasil”⁸⁹, e na atuação da TFP, organização católica tradicionalista, conservadora e anticomunista, fundada em 1960, e criticada pelo seu viés esotérico e fanático, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, realizada em Itaiaci, em 1985⁹⁰. Esses movimentos são prenes de ufanismo nacionalista que se propaga em todo o país, tendo reflexos, em 1970, na valorização de atletas que divulgavam o Brasil nos países hegemônicos. Algumas ações que vão promover acesso à casa própria, através do Banco Nacional de Habitação, e ao carro popular, com facilidade de financiamento pela Caixa Econômica Federal, vão criando um clima de segurança para uma parte da população que tem força política. Com o apoio irrestrito desse importante nicho da população, seduzido pelo acesso a bens que até então não estavam ao seu alcance, a ditadura vai fazendo o seu trabalho perverso do qual até hoje sofremos os efeitos deletérios, através da grande exclusão social daqueles que deveriam esperar “o bolo crescer”⁹¹ para então receber o seu quinhão. Certamente não sobreviveram para aguardar essa justiça social canhestra proposta pelos nossos políticos, dos quais muitos ainda hoje se mantêm no centro do poder, em postos políticos relevantes, diante da nossa perplexidade.

Com o intuito de tornar menos cruel o sistema ditatorial, se isto é possível, muitas ações foram implementadas nesse período, assim como, não coincidentemente, já ocorrera na “Era Vargas”, à guisa de políticas públicas. O Conselho Federal de Cultura, já previsto pelo Decreto-lei nº 526, de 01 de julho de 1938, e reformulado em 1961, finalmente, começa a atuar em 1966, nos moldes do Conselho Federal de Educação, “constituído inicialmente de vinte e quatro membros nomeados diretamente pelo Presidente da República” [...] todos intelectuais de reconhecida importância e projeção nacional”⁹².

Uma das principais atribuições do órgão reside em formular a política cultural nacional, no limite das suas atribuições. Entre as prioridades eleitas pelo CFC selecionou-se a recuperação das instituições de cultura de caráter nacional- Biblioteca Nacional, Museu Nacional de Belas Artes, Arquivo Nacional, dentre outras. Segundo Calabre⁹³, o projeto era o de fornecer efetivo alcance nacional,

possibilitando que tais instituições se tornassem coordenadoras do processo de crescimento de instituições congêneres em outras localidades do país. Destas ações resultou uma proposta de criação de serviços nacionais: de música, de artes plásticas e de folclore.

O CFC tinha por função, também, “apoiar o processo de institucionalização do campo da cultura, colocando-se, entre outras posições, como um órgão intermediador entre as demandas locais, que chegavam dos conselhos e as ações nacionais”⁹⁴. O Conselho funcionou na maior parte da sua existência voltado para a área da educação. Só a partir de 1974 suas ações passam a seguir novas diretrizes “que giravam em torno de três atitudes fundamentais: a) a difusão das manifestações do âmbito da cultura; b) o incentivo à criatividade artística brasileira e c) a preservação e defesa dos bens culturais”⁹⁵. Em 1989, no Governo Collor de Mello, o Ministério da Cultura é extinto e com ele o Conselho Federal de Cultura.

São inegáveis as possibilidades que as ações do CFC possibilitaram para o irrupção de vários movimentos instituintes, entre eles o Cineclubismo, cujas experiências são relatadas, na obra *Cineclubismo, Memórias dos anos de chumbo*⁹⁶. Em suas reflexões a autora se sente desafiada diante da evidência de que “num período de total fechamento do regime, surgissem movimentos de questionamento contra a configuração política existente”⁹⁷. Se considerarmos as reflexões suscitadas nesse mesmo capítulo, respondem-se as questões da pesquisadora.

Ainda que aparentemente contraditório, esse período, culturalmente, foi bastante rico. Tanto nas produções cinematográficas e teatrais como na criação musical a fase foi muito fértil e criativa. Produzia-se driblando a rigidez da censura e muitos espetáculos foram interrompidos, material destruído, prisões efetuadas em atos marcados por extrema violência. O terror se instalava e os riscos de prisão, tortura, morte ou exílio nos assombravam. Mas o poder da criação é resistente. Mesmo silenciado ele resiste, “ele é luta, enfrentamento, é relação de força”, como nos ensina Foucault⁹⁸.

Com a distensão política, por volta de 1983, - após quase vinte anos de ditadura militar, o estado democrático de direito passa a ser um imperativo da sociedade. Esse período, de redemocratização política do país, foi bastante

promissor para a educação. A produção teórica de muitos pesquisadores brasileiros que discutiam em suas obras as principais correntes ou tendências pedagógicas da educação brasileira passaram a ter visibilidade nas decisões políticas. A produção internacional na área da linguagem, em especial as obras produzidas por pesquisadores russos, como Vigotsky e Bakhtin, totalmente impensáveis em tempos de ditadura, e que apresentavam a linguagem sob a perspectiva sócio-interacionista, passam a fazer parte da bibliografia das áreas da Educação e de Letras. É, também, a partir da década de 80 que a leitura começa a despertar o interesse do pesquisador e a influir na promoção de políticas públicas.

Utilizando o Estado e o Município do Rio de Janeiro uma vez mais como analisadores de práticas instituintes, na educação pública, recupero, através da memória, algumas ações que se iniciaram em 1983 e que revelam uma outra proposta de gestão da escola, em consonância, agora, com as propostas que irromperam na França, no “maio de 68”.

Alguns organismos relevantes de participação comunitária popular e estudantil, como o Conselho Escola-Comunidade (CEC) e os Grêmios Estudantis, passaram a fazer parte da instituição escolar, favorecendo que muitas vozes até então silenciadas pela ditadura pudessem ser ouvidas, adquirindo poder de voto, através daqueles organismos. Dessa forma coletivizavam-se as práticas e se instituíam o planejamento coparticipativo. As direções das escolas públicas passaram a ser eleitas diretamente pela comunidade escolar e as escolas começaram a tecer os seus regimentos internos, através daquele modelo.

“Políticas de combate à seletividade do ensino foram também implementadas nessa época”⁹⁹. No Estado do Rio de Janeiro, inicia-se a criação dos CIEPS e das Casas da Criança, proposta socializante em que a escola funcionava em período integral e contando com um Professor Orientador que aglutinava as discussões mais candentes. O projeto foi-se descaracterizando ao sofrer os efeitos das mudanças políticas que, em nosso país, trazem prejuízos incalculáveis e deletérios, em todos os sentidos, pela descontinuidade que, sem qualquer avaliação consequente, impõem a propostas instituintes.

Sobre a política educacional dos governos pós-ditadura, no intervalo compreendido entre 1985 e 2000, a proximidade histórica desses momentos, em processo de construção apresenta ainda “características [...] difusas”¹⁰⁰. Dessa

forma, não possibilitam “a visão própria dos estudos de cunho histórico que pedem um olhar de “longa duração”, como propõe Braudel”¹⁰¹. Tais acontecimentos prestam-se mais a uma análise de “curta duração”.

Após a opção por grandes reformas, característica da educação no regime militar vivemos momentos de transição que como a própria expressão sugere, não têm um projeto com contornos definidos desde o seu nascedouro. O consenso desta fase inicial, em verdade, é a vontade política de mudar e de estabelecer a plenitude do estado de direito¹⁰².

Em 1º de fevereiro de 1987, momento em que o país vivia um período de abertura política, após mais de vinte anos de ditadura militar, foi convocada a Assembléia Nacional Constituinte, com o objetivo de elaborar a Constituição de 1988. Nas mesmas condições dos Manifestos dos Intelectuais e da LDB, também nesse momento as divergências foram determinantes para a redação de uma peça que realmente atendesse os nossos anseios.

Construída e redigida em meio a muitos conflitos, era difícil o acordo entre parlamentares que resistiram ao golpe de 1964, que impôs a ditadura, e as forças conservadoras que a ele se aliaram e dele participaram, muitas das quais ainda hoje se mantêm arraigadas ao poder.¹⁰³ Esta é “a primeira constituição brasileira a acatar emendas populares”¹⁰⁴.

Depois de longamente discutido, o documento final vem definir questões que nos desafiam desde a instauração da República, ou seja, há quase um século, entre elas, o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero e o direito de todos à cidadania plena. Dessa forma, uma vez mais, o direito à educação, entre outros, é garantido através da legislação em vigor e em um país em vias de redemocratização. Ainda assim, esse direito não se efetiva na prática e as justificativas remontam contraditoriamente àquela lógica identitária já conhecida, que rotula os alunos em fortes e fracos, bons e maus, carentes e bem nascidos, prontos e imaturos. E assim, os que aprendem a ler e os que não aprendem.

Os que não sabem ler, após nove anos de escolaridade, vão engrossar as estatísticas. Segundo dados do PNAD - 2005, a população analfabeta com 15 anos de idade ou mais representa 14.529.616 brasileiros (desta estatística está excluída a população rural da região Norte).

Essa situação se evidencia numa escola pública que se pretende democrática e que, apesar de oferecer acesso de todos à educação, vai excluindo no processo grande contingente de crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares, através da reprovação efetiva ou da reprovação “branca”, mais grave ainda, pois é representada pela falta de investimento no aluno, pela discriminação e pelo preconceito que se evidenciam nas práticas pedagógicas e que o conduzem à evasão escolar.

O esvaziamento político permanece como o responsável por esta contradição e a despolitização da escola, daqueles que a frequentam e dos que dela fazem parte, nas suas várias funções, contribui para que as transformações ocorram num ritmo que nos coloca numa condição de subalternidade em relação aos demais países.

A partir da promulgação da Nova LDB, em 1996, algumas transformações foram implementadas nas instituições públicas de educação, no bojo de um projeto cuja estrutura política atendia a versão orientada pelo pensamento neoliberal¹⁰⁵. Entre dois projetos a serem aprovados, este foi o escolhido, com o referendo do senador Darcy Ribeiro, que cumpriu o papel de subscrevê-lo, em detrimento do primeiro, defendido pelos movimentos sociais. Temas como a gestão democrática, a autonomia da escola, o projeto político-pedagógico e a formação continuada de professores, que desde 1983 vinham sendo discutidos, em especial, nos municípios que tinham uma proposta socializante, caso do município do Rio de Janeiro, foram elencados em seu 3º artigo, mas então, sob outra perspectiva e ideologia, o que modifica em seus fundamentos a proposta original, alterando seus objetivos.

Bandeira de luta de educadores que, desde a Primeira República, acreditavam na possibilidade de uma educação libertária, de uma educação emancipatória, essas mudanças se apresentam, portanto, prenhes de ambiguidade, considerando os interesses díspares envolvidos em sua aprovação. Implementadas em pleno estado de direito, e abrindo a possibilidade de fazer da escola um espaço político e, dessa forma, tratar a educação como um problema político, na realidade atendem prioritariamente às exigências de organismos internacionais como o CEPAL e o Banco Mundial, que propugnam a melhoria da educação básica para os países “em desenvolvimento” em virtude das novas necessidades do mercado

de trabalho que, “se até os anos 80 exigia do Estado apenas trabalhadores alfabetizados, passa a exigir agora profissionais com novos (...) conhecimentos, valores e habilidades”.¹⁰⁶

Dividida, pois, entre uma perspectiva transformadora que emerge dos movimentos instituintes, através de avaliações e ações críticas consequentes, e as forças conservadoras às quais não interessam as mudanças, a escola permanece em meio a ações, propostas e projetos que traduzem interesses diversos, muitas vezes denunciados pelos profissionais do magistério, que pouco são ouvidos, pois não há canais efetivos de interlocução. Um mesmo governo que impõe os Ciclos de Formação, por exemplo, e usa, para a sociedade, o discurso da inclusão, ao mesmo tempo, nega condições que permitam que a proposta se efetive, transformando um projeto instituinte num meio de promover o alunado sem a devida formação. Economicamente é interessante. Não há investimentos na formação continuada do professor, não há gastos com pessoal, pois não se criam novos quadros de profissionais, de modo a diminuir o número de alunos por turma, e se evita a permanência do aluno na escola além dos nove anos que, atualmente, compõem o período da educação fundamental.

Outro exemplo da incoerência em que se debate a escola se manifesta no confronto entre ideologias diversas, que ocorre quando, paralela a uma proposta de inclusão dos menos favorecidos, estabelecem-se prêmios em dinheiro (!!!) aos alunos ou às escolas públicas que se destacam. Não há a devida reflexão para identificar as contradições que orientam (ou desorientam?) o professorado, muitas vezes com uma formação débil, mantendo-o dividido entre a proposta de uma educação libertária e os ranços do positivismo e de sua ideologia do progresso, da meritocracia, da tecnocracia, da competição, do “darwinismo social”, muito gratas ao modelo capitalista. Esse tem sido o nosso maior desafio: promover a inclusão num modelo cuja lógica é excludente.

Assim vai-se delineando uma nova taxionomia para as instituições escolares (Dale apud Apple, 1993; Zemelman, 1993): as destinadas aos herdeiros dos triunfos da classe dirigente, com ciência, tecnologia e inventividade, capitaneadas para a competição – a chamada *escola de mercado* e as mantidas para preparar as “formigas” que engrossarão as filas dos que disputarão uma vaga no mundo dos empregos – a chamada *escola mínima*. Finalmente identificamos um tipo degradado de escola, que mais se assemelha a um depósito de crianças e jovens, que prepara perdedores conformados – a subescola. Uma subescola para a subclasse: os excedentes da sociedade de consumo¹⁰⁷.

A força instituinte, no entanto, tem emergido em muitos espaços e situações em nosso cotidiano, inclusive movida por aqueles que nos antecederam, garantindo algumas conquistas, entre as quais a possibilidade de promover a autogestão democrática da escola. E ainda que os fins não sejam os mesmos em relação a essa proposta, os meios estão à nossa disposição para transformar nossas práticas e, assim, transformar a escola, e isso tem acontecido, em muitas realidades. A Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Plural, em Belo Horizonte, a Escola Cabana, no Pará e mais de duzentas escolas por todo o país¹⁰⁸ são exemplos de como as forças instituintes podem transformar a realidade.

“Chamamos uma experiência escolar de instituinte [aquela que] busca ressignificar, realinhar a escola, dando lugar à diferença, ao mesmo tempo em que luta contra as desigualdades”¹⁰⁹. Esses movimentos identificam-se, segundo a concepção circunscrita por Linhares¹¹⁰, pelas dimensões emancipatória e ética que apresentam, ao propiciar avanços considerados como transformadores, incluídos e ampliadores do respeito à vida e à dignificação humana. As pesquisas desenvolvidas no mapeamento de experiências instituintes de educação¹¹¹ e, nesse sentido, transformadoras da realidade social, em escolas de todo o país, dá-nos certeza de que muitos estão trabalhando para um Brasil melhor. Também os movimentos de alfabetização, de promoção da leitura e de formação de leitores multiplicam-se a partir de iniciativas particulares ou de governantes mais sensíveis a estes desafios.

Estas experiências, impregnadas de movimentos instituintes não se encontram separadas do instituído por abismos. Uns e outros estão sempre juntos e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo que se apresenta em confronto. Mesmo assim, a prevalência de ações criadoras estremecem o que está cristalizado, com desdobramentos sempre surpreendentes¹¹².

E assim caminha a educação... entre tropeços e quedas, mas também prenhe de força criadora, anunciando e instituindo um novo tempo. As armas para a luta estão disponíveis e têm sido usadas pelos que não dormem, através da possibilidade de construir uma nova escola e uma nova sociedade.

A política que, em regimes de exceção, como o período da ditadura (1964-1985), foi responsável pelo afastamento de vários profissionais do magistério,

através do exílio, ou da aposentadoria compulsória, e também pela eliminação de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, dos currículos universitários, volta a fazer parte do vocabulário e das práticas desses profissionais desde 1983, com o início do processo de redemocratização e a prolongada volta ao estado de direito.

Para uma geração que, por tanto tempo, foi silenciada, proibida de explicitar suas reflexões e de discutir questões vitais para o país, o aprendizado democrático é um processo gradativo e lento. Configura uma reeducação que implica leitura, reflexão, espaços para o debate e força instituinte para as transformações necessárias, lembrando, como propõe Galeano, que um mundo melhor é possível.

Esta breve retrospectiva, que apresenta a posição da educação e da leitura nos projetos e planos do período republicano, ressaltando os movimentos instituintes e as tensões em que se configuraram, é fundamental para definir o panorama social, político e econômico em que se instituiu no país, em 1992, o Proler, um programa de leitura que apresenta em sua proposta as características de um movimento instituinte.

3.4. Marcas Instituintes do PROLER

Uma das hipóteses que orienta esta pesquisa diz respeito ao caráter instituinte do Proler. Identificá-la implica considerar, entre outros analisadores, os documentos que lhe serviram de base e, a partir de uma reflexão com apoio no instrumental teórico da Análise Institucional, identificar as marcas instituintes do programa. Procedendo a esta avaliação fica patente que algumas questões que subjagam suas propostas têm sido apresentadas, em outras circunstâncias, ainda que não tenham merecido a devida atenção da sociedade. Entre estas, algumas utilizam como modelo experiências exitosas em outros países, tanto europeus quanto da América Latina, como as que ocorrem na França, na Alemanha e na Venezuela com programas como *La Fureur de Lire*, *Abenteuer Lesen* e *Plan*

Lector, respectivamente. Avaliam-se, entretanto, ao analisar a proposta do Proler, diretrizes que marcam a sua singularidade.

Entre os aspectos que, em sua gênese e instituição, o singularizam, são relevantes para esta avaliação, em especial, aqueles que compõem o documento “Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura”, que faz parte da documentação anexa a esta pesquisa. Sua análise permite desvelar algumas destas questões cuja abordagem prevê a discussão do tema a partir de diversos pontos de vista, como o político, o econômico e o operacional.

Do ponto de vista político, por si só a abordagem tem as marcas de uma experiência instituinte, visto que a dimensão política da formação de leitores sempre esteve encoberta, esquecida ou, quando inserida nas propostas apresentadas com vistas a resolver os problemas da educação no país, pulverizada nas discussões sobre a alfabetização. Neste sentido, um programa que coloca a leitura como o foco das discussões e como um problema político tem a força da criação, sendo comparável, por suas características libertárias, ao movimento anarquista pela renovação do sistema educacional, no final do séc. XIX e início do séc. XX.

Do ponto de vista econômico, uma das singularidades se mostra no privilégio concedido à leitura em primazia sobre o livro, foco das principais políticas implementadas timidamente a partir da década de 30¹³ e que tiveram mais visibilidade a partir da década de 90, quando se apresentam como uma política educacional com a criação do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, atendendo estudantes do Ensino Público. Outro aspecto marcante é a responsabilização da Presidência da República no sentido de fazer do Proler um programa interministerial de incentivo à leitura, promovendo a obtenção de recursos próprios para desenvolvê-lo, através de financiamento direto, livrando-o, assim, das instâncias burocráticas. Segundo a proposta, as fontes poderiam ser ampliadas através de uma “verba orçamentária especialmente aprovada pelo Congresso para esse fim, com uma duração mínima de 10 anos para que se [fizesse] a implantação efetiva do sistema”, restando claro que se esperava do Governo Federal que assumisse, explicitamente, “como meta de sua responsabilidade, a transformação da população em sociedade leitora”. A partir desta perspectiva, e somente então, abria-se a possibilidade de contar com o

“patrocínio de empresas privadas em projetos especiais de estímulo à leitura”. Tais sugestões constam do documento em análise¹¹⁴, que dá indicações de como utilizar os recursos, não só com o material necessário, mas também na construção de salas de leitura e de bibliotecas públicas.

O ponto de vista operacional também traz em seu bojo as marcas de uma experiência instituinte ao propor a formação de uma rede nacional dos programas de incentivo à leitura que já existiam nos Estados e Municípios, visando a organizar o Sistema Nacional de Promoção da Leitura, com articulação das iniciativas e trocas de experiências e assessorias, ficando sob responsabilidade da Fundação Biblioteca Nacional a sistematização técnica e administrativa desses programas. Dessa forma, não havia a imposição vertical de uma proposta e sim uma relação dialógica que enriqueceria aquelas experiências com outras iniciativas que já aconteciam em vários locais do país, como se pode conferir pelo depoimento de Maria Dolores Coni Campos ao falar das atividades em prol da leitura que promovia, antes de ser convidada a participar do Proler.

Essa experiência de leitura eu desenvolvia em Salvador, mas não tinha nada a ver com o Proler. Como houve um momento de estrangulamento, eu resolvi até para uma salvação minha fazer um trabalho com um professor de teatro que foi o Bumba-meu-boi. O bumba-meu-boi já me acompanhava aqui, ali, acolá. Naquela época eu mandei chamar um senhor que tinha um rancho do boi, que ia nas festas do dia de Reis. E eu escutei seu João e essa escuta se transformou num livro. A feitura desse livro e a forma como eu cheguei para escutar a vibração da pessoa ao contar a sua história calou fundo dentro de mim. Então eu escrevi um projeto: *Histórias de cada um*. Isso antes do PROLER. Nesse tempo eu pensava: “Quando eu me aposentar, vou sair por aí pelo mundo andarilha escutando as histórias das pessoas, significando pessoas simples. Este era o meu desejo, quando aconteceu o Proler na minha vida, que vinha com uma proposta equivalente. (Maria Dolores Coni Campos – Entrevista, 2007).

A valorização da cultura popular é bem evidenciada neste depoimento. E foi um diferencial instituinte do Proler, marcando-o desde o início quando a sua coordenação foi delegada não a um acadêmico, mas a uma pessoa que transita pelo universo da dramaturgia e cujas referências estão na cultura popular. Essa escolha quebra alguns paradigmas instituídos quando se trata de leitura, área desde sempre delegada à escola e à educação. Francisco Gregório Filho assim explica sua relação com o Proler:

Penso que eu trouxe para a conversa da equipe do Proler, a importância das linguagens artísticas. Junto com a literatura, as linguagens da dramaturgia, do teatro, da expressão artística, com imagens, as plásticas, as dramatizações e brinquedos, as brincadeiras de roda, as brincadeiras de menino e menina, as cirandas e, acho que essa minha presença, como eu venho de um meio,... de um grupo popular, acho que eu trouxe a presença da cultura popular, do folclore, do cantar, dançar, brincar, no fim contar histórias. Que eu já encontrei [o programa] com essa proposta, mas como eu vinha do teatro, trazia também uma experiência das narrativas. Desconfio, suspeito, que eu possa ter contribuído para que essa equipe do Proler tivesse uma crença, uma fé que o trabalho com as linguagens artísticas, especialmente as linguagens da cultura popular, da expressão artística popular, poderia ampliar a relação de comunicação da proposta teórica, pedagógica, com os diferentes grupos com que íamos conversando pelo Brasil. (Francisco Gregório Filho- Entrevista, 2008).

As referências à narrativa oral, à experiência de contar histórias, numa sociedade cuja elite econômica olha com desdém e arrogância ou, às vezes, com certa complacência “piedosa” para as manifestações da cultura popular, também pode ser considerado marca singular do Proler. Por acreditar que “o prazer de ler se constitui desde a mais tenra idade quando as crianças se familiarizam com as narrativas orais”¹¹⁵, o programa singularizou-se, ainda, ao prever em sua proposta a criação de grupos de Contadores de Histórias que se multiplicaram e continuam, cada vez mais, fazendo a alegria de crianças e adultos em muitos espaços culturais.

Nós éramos de diferentes áreas: do teórico ao mambembe. Por isso que eu coube no projeto, eu nem me colocava como contadora de histórias na época, na verdade eu vejo que eu sou essencialmente uma contadora de histórias, mas eu lidava com as histórias quando fui diretora de escola. Contava pros meus alunos histórias, mas não me qualificava no nível de contadora de histórias e hoje que eu faço o meu trabalho mais livre vejo que é o que eu mais gosto de fazer, que eu chamo as minhas rodas de conversa: *Conversa vai, conversa vem, entre na roda você também*. Eu recorro a muitas histórias porque as histórias vão me ajudar naquilo que eu estou trazendo. Muitas vezes até um tema das pessoas que estão na roda que me faz lembrar uma história que vai colar direitinho para elucidar melhor, esclarecer melhor aquele pensamento. Eu acredito piamente que as histórias vão muito mais fundo do que às vezes um texto dramático. (Maria Dolores Coni Campos- Entrevista, 2007).

Uma peculiaridade do Proler reside no fato de o programa não estar subordinado ao Ministério da Educação e sim ao da Cultura. A leitura sob esse prisma é apresentada não como uma atividade circunscrita à escola, mas como uma questão cultural. Essa dimensão amplia o espectro das práticas de leitura que se desdobram através das várias manifestações culturais como o cinema, a música,

as artes plásticas, o teatro, o folclore, a arquitetura, contando o programa, entre seus colaboradores, com representantes de todas estas áreas a dinamizar suas oficinas. Um desses representantes do universo cultural que transita entre a cultura popular e a erudita foi um grande colaborador do Proler, Fernando Lébeis, que deixou muitas saudades entre os que com ele conviveram. Algumas lembranças marcantes foram recuperadas por Dolores Coni, através da memória afetiva, e de depoimentos de outros amigos do artista. Aqui registro o da pesquisadora e o de Francisco Gregório Filho, Coordenador do Proler (1992-1996). O texto, na íntegra, faz parte do Apêndice desta Tese.

Em 1994 Fernando participou do *Proler-Programa Nacional de Incentivo à Leitura*, ligado à Fundação Biblioteca Nacional, quando o prof. Affonso Romano de Sant'Anna era seu presidente. Programa importante de que participei, testemunhando seu comprometimento social e sua importância na formação do leitor. Naquela ocasião Eliana Yunes, professora da PUC/ RIO e assessora da Fundação Biblioteca Nacional criou e implantou o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - Proler, tendo como coordenador Francisco Gregório Filho. Procurei escutar Francisco Gregório que tão bem sabia escolher parceiros através de seus perfis. Fernando Lébeis foi uma presença constante nos encontros do Proler e nas múltiplas viagens pelo Brasil nessa coordenação do Gregório que, ainda hoje, pelos diferentes lugares por onde passa, continua sua apaixonada tarefa de promover a leitura. É um exímio contador de histórias e autor de livros de Literatura. Realiza no Paço Imperial, onde trabalha, Oficinas de Contação de Histórias. Foi lá que marcamos nosso encontro e cordialmente Gregório foi recordando seu ponto de vista sobre Fernando Lébeis. (Dolores Coni Campos-Relato de experiência, 2009).

Gregório, Coordenador do Programa e com experiência tanto na dramaturgia quanto nas manifestações da cultura popular, teve em Fernando Lébeis um parceiro de peso. Lendo seu depoimento percebe-se a orientação que se imprimia ao Proler, ampliando as áreas tradicionalmente afastadas do que se entendia por leitura, e que, considerada agora como uma manifestação da cultura, não mais se limitava aos bancos escolares.

No final de 1991 e início de 1992, encontrei Eliana Yunes realizando os Círculos de Leitura na Biblioteca Nacional, onde a tônica era a Literatura. Com a minha entrada nesses Círculos, fui motivado por Eliana a introduzir outras linguagens, outras áreas para os Círculos de Leitura. Foi nesse momento que outros profissionais se aproximaram como Fernando Lébeis, Beth Mendes, poetas, pessoas de cinema, cordelistas. Fernando abriu esse novo espaço trazendo as narrativas do folclore brasileiro. Lembro-me dele nos contando a lenda dos Olhos do Jaguar. Tudo isso acontecia nos corredores do terceiro piso da Biblioteca Nacional e a frequência era de funcionários da casa, pessoas ligadas à limpeza, aos serviços gerais. Já havia uma equipe que nos acompanhava: Maria

Luiza Almeida (Marilu), Marília Amaral, Flávio Carneiro, Sônia Mota, Lia Figueirinha dentre outros. Éramos coordenados por Eliana Yunes que nos dava as orientações necessárias para o trabalho florescer e caminhar. Um dia o Affonso Romano veio até o grupo e testemunhou a força do que estava acontecendo. Nesse dia, trabalhavam no Círculo de Leitura Fernando Lébeis, Beth Mendes e Grande Otelo. Eu diria que Fernando Lébeis foi também testemunha desse começo do Proler. Com sua ação ele marcava a abordagem da Cultura Popular contribuindo muito para o florescer do Programa.(Francisco Gregório Filho- Entrevista, 2008).

Uma das marcas instituintes mais relevantes do Proler, e que treze anos após sua dissolução permanece desafiando aqueles que pretendem transformar a realidade da leitura no país, diz respeito à formação de agentes de leitura. Esta categoria, criada pelo programa, e com um enfoque peculiar, ainda não foi devidamente valorizada, como a entendia o Proler: peça fundamental numa política de formação de leitores e sem a qual não tem sentido desenvolver políticas do livro.

Augusto Pessoa, artista com formação em Teatro, conta a experiência que viveu no Proler, formando um agente de leitura a partir de sua oficina de Contação de Histórias.

Tive uma aluna, em Dourados (MTS), que me deixou muito comovido. Ela não foi uma aluna marcante durante a oficina, mas transformou-se numa maravilhosa contadora de histórias e promotora de leitura. Depois da oficina, ela queria continuar exercitando a questão da leitura e passou a trabalhar na biblioteca de um colégio da cidade realizando atividades fantásticas. Tive a sorte de ver esse trabalho sendo realizado e a forma como ela organizou a biblioteca para atrair os alunos. Note bem, ela não era bibliotecária. Era recepcionista. Mas apesar de não ter o curso (desculpem minhas amigas bibliotecárias) ela se transformou numa excelente bibliotecária. Realizando um trabalho eficiente de promoção de leitura. Essa, para mim, era a maior importância do Proler – as ações que provinham dos encontros e seminários. Augusto Pessoa – Questionário anexo).

Neste fragmento, percebe-se um aspecto relevante no que se refere à formação dos agentes de leitura. Não era exigido qualquer pré-requisito especial para promover a sua formação. A estratégia consistia em despertar o leitor potencial que existe em cada um de nós, de abrir espaço para que aflorasse esta disponibilidade de se solidarizar com o outro e compartilhar esse bem maior que é a leitura.

Nesse sentido, o Proler se singulariza porque difere, em suas concepções, da perspectiva de grande parte dos especialistas de leitura que têm discutido a

questão nos espaços institucionais. Por considerarem a escola como o *locus* formal de promoção da leitura e de formação de leitores, o professor e, quando muito, o bibliotecário, são os agentes de leitura por excelência, e os únicos habilitados a essa função. Por isso deve-se investir em sua formação. Fora da escola, os pais, quando têm escolaridade suficiente, teriam essa responsabilidade, mas, “infelizmente, os nossos mediadores de leitura, de pais a professores, estão lendo cada vez menos”, conforme lembra Silva¹¹⁶, ou melhor, nada lêem.

Cada vez mais frequentemente entram para o magistério pessoas que nunca leram um livro ou que, declaradamente, afirmam não gostar de ler. Se tomarmos a leitura como um processo que qualifica as ações, reações e decisões de um sujeito, então veremos que é imprescindível que ele seja um alicerce para o trabalho de docência. Concluindo sua argumentação, Silva¹¹⁷, especialista em leitura, declara: “tomando os professores e bibliotecários como os principais agentes mediadores de leitura das sociedades contemporâneas, acredito que deveria existir um maior rigor nos processos de formação desses profissionais¹¹⁸”.

Estas reflexões também marcaram a criação do Proler e influíram na formulação dos seus pressupostos teórico-metodológicos e nas ações planejadas.

Como delegar exclusivamente à escola a formação de leitores, se o professor não é leitor? Como agir se não há bibliotecas públicas suficientes para atender alunos e professores e se os bibliotecários não estão preparados para o trabalho específico de formar leitores? Como levar professores e alunos a freqüentar bibliotecas?

E quanto às famílias? Na maioria dos lares brasileiros formados pelas populações menos favorecidas, estas não têm entre seus membros pessoas letradas. Como fazê-los participar desse processo?

Havia, pois, que ampliar o âmbito de ação do programa, ultrapassando os limites da escola.

Em 1992, paralelo à criação do Proler, outra proposta de formação de leitores se desenvolveu tendo como foco a difusão da leitura escolarizada e apresentando como orientação todo o investimento na formação do professor. Num dos documentos utilizados nessa pesquisa temos um estudo comparado das duas propostas, a do Proler e a do Pró-Leitura na Formação do Professor¹¹⁹, projeto este que se inscreve

[...] no Programa de Cooperação Educacional Brasil-França e que resulta de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, as Universidades e o Departamento de Cooperação Linguística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília¹²⁰.

Na caracterização do projeto, a meta estabelecida é “ampliar as competências e atuações dos alunos em leitura para torná-los leitores. [...] O Pró-Leitura visa [...] a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica”¹²¹.

A implantação do Pró-Leitura é uma demonstração inequívoca das contradições do Governo ao tratar a questão da leitura. Duas propostas diversas, uma sob a égide do MinC, outra sob a orientação do MEC, e com algumas ações comuns que poderiam ser concentradas numa efetiva Política de Leitura respaldada por organismos internacionais, pois contava com o apoio da Embaixada da França. O diálogo, entretanto, mostrou-se inviável. No segundo número do *Entreler*, publicação do Proler/Casa da Leitura, numa crítica contundente, o jornal aponta aspectos dessas contradições que comprometem ações possíveis quando há bom senso dos administradores. Nesse documento, em forma de carta, assinada pelo Proler e datada de março de 1995, o emissor dirige-se ao Pró-Leitura, representado, na época, por Max Bütlén. Lendo-o na íntegra, como se encontra apenso nos anexos dessa pesquisa, podem-se entender os meandros dos desacertos das ações governamentais. Dele retiramos alguns fragmentos relevantes.

Passamos três anos de co-existência, sem que nos víssemos de fato, como parceiros aliados, apesar das minhas reiteradas tentativas de aproximação mais efetiva. Uma pequena diferença inicial nos colocou, com o tempo, à distância: você insistia em uma opção centralizada nos cuidados com a formação de professores e na escola como o campo único de exercício da prática leitora, com ênfase absoluta na escrita e na palavra. De acordo: formação e não treinamento; valorização da palavra escrita e não adestramento ortográfico. No entanto, de meu lado, a prática da formação de leitores mostrava que os frutos seriam mais visíveis se a ação se estendesse à sociedade como um todo, se a formação se comprometesse com o olhar crítico que, pouco a pouco, transformasse indivíduos em cidadãos, já que outras linguagens o homem entende sem o perceber. [...] É bom ver que afinal podemos ser parceiros e, sem esperar mais, você faz eco às nossas propostas, praticamente sem qualquer diferença (e isto sim, pode ser um risco) e que, de todo modo, parece, estamos em condições de iniciar uma articulação de fato, com a qual só o país tem a ganhar. Pelo menos, por nós, o

MEC e o MINC têm uma razão palpável para se sentarem à mesa e abrirem o banquete da leitura para muitos cidadãos brasileiros¹²².

Na realidade, existem outras diferenças entre as duas propostas, a mais relevante, entretanto, diz respeito à “desescolarização” da leitura, uma das bandeiras do Proler. Mal interpretado, o mote foi alvo de várias críticas, e “aparentemente” teve certo peso nas pressões do Governo que terminaram por provocar as condições para a dissolução do programa, em 1996. (grifos meus).

O tema não é novo. Já fazia parte das propostas dos anarquistas na passagem do séc. XIX para o XX, conforme discutido neste mesmo capítulo, e foi o alvo da proposta de Ivan Ilich¹²³, surgida na década de 70, como efeito do movimento de 1968, na França, quando a crítica acirrada ao sistema educacional elege, como bandeira, maior participação da sociedade na educação e na política. Dessa forma, palavras como autonomia, autogestão e diálogo passam a fazer parte do vocabulário do movimento e vêm eclodir nas propostas educacionais brasileiras, após a redemocratização do país, na década de 80.

Um dos críticos à análise de Ilich que, como os teóricos-crítico-reprodutivistas, denuncia o caráter ideológico da educação, é Georges Snyders (1917), filósofo e educador francês, que defende, em sua “pedagogia social e crítica,[...] o papel do professor [...] demonstrando que a escola e os mestres têm uma tarefa importante a cumprir”. Acredita, ainda, na “necessidade da transmissão da cultura dominante, convencido de que a emancipação das crianças do povo passa pela apropriação do saber burguês”¹²⁴.

A questão da desescolarização da leitura no Proler, no entanto, tem outra dimensão. Elencando as causas do afastamento do livro e da leitura, Yunes assinala como fator determinante a “situação do livro e da leitura no sistema educativo, a iniciação equívoca do leitor, o papel que o livro desempenha no sistema educacional”¹²⁵ e propõe, para reverter este quadro: “reformular toda a metodologia de difusão da leitura em sala de aula”¹²⁶. Optar seriamente pela leitura na formação dos professores, prestigiá-la e estimulá-la a partir dos interesses despertados pela realidade¹²⁷.

O modelo de identificação que a psicanálise defende em seus desdobramentos teóricos garante que a construção do sujeito e a construção do conhecimento estão intimamente ligadas ao processo de identificação, segundo o

qual o ser humano se encontra naqueles que exerceram efetivamente a função de pais ou tiveram papel análogo, como os mestres¹²⁸. A partir desses pressupostos, e considerando a importância da função do professor, Yunes lembra ainda que “temos deixado esta responsabilidade [de formar leitores] apenas para o sistema educativo formal como se o aparato social pudesse criar uma sociedade leitora”¹²⁹.

Ocorre que com a crise que se abateu no magistério a partir da década de 60 o professor foi perdendo não apenas a condição de promover a própria formação continuada como se foi desmotivando em virtude das condições salariais a que foi submetido e à desvalorização da carreira. Antes, especialmente nas primeiras séries de escolaridade, uma profissão atraente, o magistério passou a contar com um profissional que não lê, por desinteresse ou por falta de acesso aos bens culturais. Acresce que as Escolas de Formação de Professores também sofreram mudanças relevantes na década de 70, ao serem definidos como critérios para ingresso nestes estabelecimentos de formação de profissionais do magistério os que se pautavam pela carência. O afluxo de uma população que tinha fragilidades significativas em sua formação básica contribuiu para que a qualidade da escola pública se deteriorasse celeremente, pois a seleção para ingresso nas redes municipais e estaduais de ensino absorveu esses profissionais em seus quadros pela necessidade de atender à demanda da população até então fora da escola.

Tanto as escolas de formação de professores quanto os cursos de ensino superior ora de Pedagogia, ora de áreas afins, como os de Língua e Literatura, há muito deixam a desejar na elaboração dos seus currículos, tradicionalmente apegados à metalinguagem e com pouca experiência na valorização da leitura. Ainda hoje este é o cenário comum na maioria destas instituições que insistem em não priorizar reformulações em suas grades curriculares, de modo a privilegiar a leitura, afinal há tantos anos na pauta das discussões de todos os governos que se sucedem. Dessa forma, o professor que poderia ser o elemento ao qual o aluno se identificaria perde esse *status*.

Também a família, instituição primordial onde seriam encontrados estes modelos de identificação, não cumpre este papel, pois nas populações menos favorecidas, de onde emerge o maior número de usuários da rede pública de ensino, poucos têm acesso aos bens culturais e mal sabem ler e escrever. Esta

realidade exigia que uma ação efetiva em prol da leitura e da formação de leitores se ampliasse para além dos muros da escola, envolvendo toda a população e, principalmente, que atendesse especialmente aqueles que se veem impedidos de usufruir desse bem, pelas circunstâncias criadas pela própria sociedade. Defendendo, pois, que a leitura não pode ser tratada como um problema exclusivo da escola, mesmo porque dele esta não se tem desincumbido satisfatoriamente, o Proler propõe um movimento de articulação que envolva não só a escola, mas toda a sociedade, entendendo que

Não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores, se não estamos convencidos das vantagens de ler. Não seremos capazes de converter analfabetos e iletrados em leitores se não estamos convencidos da importância da leitura. Nós que estamos como intermediários entre os livros e as crianças – pais, mestres, bibliotecários, editores, livreiros e produtores culturais – se não vivemos a leitura como um ato de enamoramento com o texto não lograremos promovê-la, nem ampliar o número de leitores¹³⁰.

Esta ação inicia-se com a formação de agentes de leitura, outra marca instituinte decisiva do programa, pois em seus pressupostos qualquer pessoa poderia desempenhar esta função, independente de sua formação, desde que fosse um leitor. A formação do agente se daria através de um trabalho inicial de sensibilização e, posteriormente, de formação do leitor através de práticas leitoras desenvolvidas em módulos, com o apoio de uma equipe formada na própria comunidade, envolvendo profissionais das universidades, das escolas, das bibliotecas locais, das secretarias de governo e, também, de entidades privadas comprometidas com a proposta. Incluiria os professores, mas se estenderia aos demais setores da sociedade,

[...] a fim de responsabilizar o indivíduo em seu trabalho, em seu lazer, na vida social como um todo, como promotores naturais do prazer e da necessidade de ler e de modo a envolver a família, as empresas, além da escola, na prática regular da leitura pela consciência de sua utilidade e pela experiência prazerosa que provoca¹³¹.

Além da ampliação dos espaços de formação de leitores, até então restritos especificamente à escola; da prioridade na formação de agentes de leitura; do enfoque original ao selecionar estes agentes; e da prioridade dada à sua formação continuada; o Proler traz para esta formação estratégias que, além dos módulos,

facilitam o acesso às novas perspectivas teóricas que surgiram na área da leitura, em especial a partir da década de 70, e que compõem o suporte teórico-metodológico do programa.

Os espaços teóricos de ampliação dos debates dessas teorias e de suas práticas se configuraram em seminários, encontros regionais, encontros nacionais e internacionais promovidos em parceria com a Fundação Biblioteca Nacional e demais instituições internacionais de fomento à leitura.

A divulgação do programa pelos meios de comunicação de massa e a publicidade das ações de promoção da leitura foram elencadas também como recursos relevantes para o sucesso das ações de valorização das iniciativas planejadas. Dessa forma, a perspectiva que orientava o programa era sistêmica, abrangendo todos os aspectos a envolver um trabalho de promoção da leitura e de formação de leitores.

Finalmente, a modalidade pela qual o Proler definiu sua atuação vem demonstrar que o programa apresenta as características de um movimento instituinte na promoção da leitura e na formação de leitores, pois o Proler se instituiu como uma pesquisa-intervenção e, nessa condição, como uma experiência em processo, passível de alterações de rumo a partir da devolução do campo, das trocas de experiências, e com vistas à transformação da sociedade e não como um modelo fechado, acabado e imposto verticalmente.

3.5. Esboço de uma Política de Leitura

O Proler é gestado com a proposta bem definida de se instituir na condição de Política Pública de Leitura. Esta condição resulta de um movimento que surge a partir da reflexão de pesquisadores que entendem a necessidade de colocar o foco não na educação, ou na escolarização, nem em políticas para o livro, mas, especificamente, na leitura

[...] a partir de uma política nacional, o Programa buscou valorizar e fortalecer as práticas leitoras, desenvolvidas em espaços públicos e privados, de todos os

estados e municípios, que cresceram, apareceram e se multiplicaram pelo país. Criou raízes, deixou saudades e marcou uma época na história da leitura no Brasil (Lúcia Maroto – Questionário, 2009).

Lembrando da abrangência do programa, a professora destaca a avaliação feita por Afonso Romano de Sant’ Anna, então presidente da Fundação Biblioteca Nacional, que contabiliza dados do que representou a atuação do Proler no período de 1992 a 1996.

O trabalho estendeu-se a noventa núcleos e quase seiscentos municípios, chegando a envolver trinta mil pessoas como agentes de leitura, não apenas nas escolas e bibliotecas, mas em universidades, hospitais, consultórios e postos de saúde, museus e regimentos, meios de transporte, cineclubes e condomínios. (Afonso Romano Sant’ Anna – Questionário).

Atingindo tantos municípios esta ação foi significativa por caracterizar uma articulação em âmbito nacional e com o respaldo de entidades governamentais, o que lhe garantia a condição de política pública de fato. Em seu depoimento, Lúcia Maroto revela, ainda, detalhes sobre as práticas que difundiam a teoria, primando por se caracterizar como um modelo incluyente, quando registra, em especial, o cuidado do programa em valorizar os saberes locais, dando-lhes visibilidade e respeitando as diversidades que se manifestavam em cada encontro, em cada localidade.

Esse Programa promoveu um verdadeiro intercâmbio cultural de norte a sul do país, com mais intensidade na última década do século XX, articulando e desenvolvendo seminários com espaços teóricos e práticos: palestras, oficinas, círculos de leitura, encontros com escritores, contadores de histórias, apresentações em praças públicas, e muitas outras atividades de incentivo à leitura, mobilizando e envolvendo os mais expressivos e renomados profissionais: professores, escritores, ilustradores, artistas populares, bibliotecários, contadores de história entre outros, em sua grande maioria, pesquisadores e estudiosos dos campos da leitura e da literatura, convictos e conscientes da importância e necessidade de se fazer do Brasil uma sociedade leitora. (Lúcia Maroto - Questionário)

Definidos tais objetivos, o Proler propõe inicialmente uma discussão em torno da leitura, fundamentado teoricamente pelos resultados das pesquisas realizadas em função do tema, e que postulava a participação de vários representantes da sociedade civil naquela ação. O resultado dessa discussão é apresentado nos seguintes termos:

Em 1989 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil propôs ao Instituto Nacional do Livro uma nova estratégia de fomento à leitura. Ao longo de um ano reunida com as autoridades locais, empresários, a mídia eletrônica e impressa, bibliotecas e escolas, a FNLIJ esboçou um plano comum e integrado de ação para uma cidade piloto: durante um ano ocupar as atenções de toda a população para alertar sobre a importância política, social e cultural da leitura. [...] Já não nos servem ações de bibliotecas e de escolas isoladas: o lar, os meios de comunicação de massa, todos devem partilhar e articular-se em uma política de promoção da leitura¹³².

A mesma proposta é utilizada posteriormente quando o Programa se institui, em 1992, na condição de Programa Nacional de Incentivo à Leitura, já nessas circunstâncias, como tema para oportuna discussão no Legislativo, com vistas à aprovação de legislação específica que o instituísse como Política Pública, prevendo recursos significativos para que se desenvolvesse naquelas condições. As experiências vividas, em especial entre 1986 e 1989, na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, pelos pesquisadores que criaram o Proler, atendendo seiscentas mil crianças e trinta mil adultos, e que se esvaziaram por falta de apoio financeiro, comprovavam a necessidade de garantir o compromisso do Governo na continuidade do programa, pois sem esse apoio, tinham como certo que se repetiria o que ocorrera na FNLIJ e que acontece geralmente em situações semelhantes:

[...] ao final de três, quatro anos, os projetos desaparecem, quer porque a iniciativa privada mude de interesses, conforme o mercado, sem atinar com a importância permanente da atividade que promoveu; quer porque o governo não assume a manutenção das experiências bem sucedidas para com elas formar uma poderosa rede de distribuição da informação e promoção da leitura¹³³.

O empenho dos pesquisadores para que o programa fosse guindado à condição de Política Pública de Leitura tinha, pois, como principal justificativa a certeza de que só assim o Proler teria a possibilidade de se manter atuante. Havia, ainda, para reforçar o pleito, o fato de a Unesco ter proposto um esforço mundial em prol da alfabetização para os anos 90. Apostava-se, portanto, na sensibilização das autoridades em participar das ações, especialmente, considerando os maus resultados do Brasil em relação aos índices de desempenho em leitura em todas as avaliações internacionais. Conclamava-se a população para um esforço nacional em prol da formação de leitores, considerando que os prejuízos causados pelo

analfabetismo atingiam o país como um todo. Não se eximiam da responsabilidade, portanto, as empresas ou instituições privadas. Todos estavam convocados a participar daquele movimento, inclusive organizações não-governamentais (ONGs). Na proposta apresentada argumentavam:

[...] é preciso definir uma política nacional de valorização da leitura e alcançar a articulação *de iniciativas de organismos não governamentais e de apoio às experiências regionalizadas e descentralizadas*: ação conjunta a que toda a sociedade deve corresponder. Por outro lado, sem o envolvimento dos meios de comunicação de massa, como a televisão, sem a multiplicação e manutenção de bibliotecas e espaços de leitura modernos, já não é possível aos programas tradicionais mover multidões para alcançar o século XXI da civilização eletrônica, que, no entanto, continua sempre mais pendente da escrita e da leitura. [...] As metodologias de promoção da leitura podem ser diferentes e devem transformar os homens em leitores pelo prazer de partilhar a linguagem, a chave mágica da sociedade humana¹³⁴.

A partir da criação do programa, a questão passou a ser discutida por um contingente maior de participantes, pois envolvia, agora, todos aqueles que aderiram ao Proler, e que utilizavam como palco dos encontros e discussões a Casa da Leitura.

A fundação da Casa da Leitura – sede do Proler, situada no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro – resultou, sem dúvida, na institucionalização de um território singular: local em que simultaneamente ocorriam oficinas, debates, cursos, reuniões de trabalho, intercâmbios de experiências. Tratava-se de um local de encontros entre profissionais das mais diversas origens e que, apesar de distintos interesses, tinham em comum a vontade de fazer do Brasil um país de leitores. [...] Uma continuada reflexão interdisciplinar sobre a leitura se instaurava durante esses encontros, mesclando teorias sobre a linguagem e sobre interpretação com questões histórico-sociais, integrando a defesa da cidadania com implicações político-econômico-culturais. Para as ações serem deflagradas, compreendia-se que o leitor nada tinha de passivo ou de centro absoluto da leitura, pois leitor e leitura são produzidos em uma cadeia discursiva historicizada, na qual sujeito e sentidos constituem-se mútua e simultaneamente. (Bethânia Mariani- Depoimento).

Várias são as questões abordadas nessas discussões que tinham como suporte o documento “Por uma Política Nacional de Leitura” redigido por Eliana Yunes (1992), mentora intelectual do Proler e sua criadora. Este documento é a síntese de três outros, também produzidos pela pesquisadora. O primeiro e o segundo constituem “um resumo da pesquisa realizada com alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professores da Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro”, compondo o documento apresentado no Seminário Internacional de Especialistas em Leitura, em Guadalajara, em 1989. Este documento foi também discutido em âmbito nacional, através da Revista Nova Escola, que em 1990 o publicou. O terceiro, resumido e adaptado pela pesquisadora para a Fundação Biblioteca Nacional, em abril de 1992, foi apresentado no Congresso Internacional sobre Promoção da Leitura na Galícia e Espanha, em junho do mesmo ano, e na reunião Internacional sobre Promoção da Leitura realizada em Bogotá, em novembro de 1990, pelo CERLALC.

A primeira parte: *Promoção de Leitura: Projetos experimentais no Brasil*, inicia-se registrando a importância da capacidade de ler e escrever como *necessidade fundamental do desenvolvimento sócio-econômico*, bem em sintonia com as demandas daquele momento histórico-social, e apresenta o valor da literatura como instrumento privilegiado de acesso à reflexão.

A leitura que dá passagem à reflexão sobretudo a leitura literária, tomada por engano como puro prazer estético sem comprometer os sociais, é a porta aberta para a realização de um *novo mundo*, efetivamente, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e os interesses diversos em conflito em nossas sociedades. Paradoxo: a ficção está mais próxima da vida que o noticiário cotidiano, em países latinoamericanos¹³⁵.

Em sequência, questiona que a responsabilidade da formação de uma sociedade leitora foi deixada apenas para o sistema educativo formal, como se o aparato social pudesse criar uma sociedade leitora, pontuando que a escola mais afasta do livro do que faz desfrutar a leitura. Denuncia que o trabalho efetivo e profícuo nesse sentido tem sido feito quase sempre por agências não governamentais, Institutos e Fundações, cujas propostas por melhores que sejam se esboroam pela falta de um canal idôneo e seguro para seu desenvolvimento e continuidade. Lembra a experiência vivida pela FNLIJ, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil,

[esgotada] por falta de interesse, de visão, de compromisso social, do Governo, das editoras, de instituições nacionais e internacionais, desatentas ao esforço para evitar a perda de quinhentas bibliotecas comunitárias que se organizaram com muitos sacrifícios através da iniciativa e do investimento da própria sociedade civil.

Relaciona, finalmente, os princípios políticos e fundamentos metodológicos comuns aos vários projetos de leitura daquele período (1980-1989), que foram avaliados por pesquisadores de nível acadêmico universitário. Todos apresentam estímulo à responsabilidade social da sociedade civil, envolvendo mobilização e capacitação permanente de adultos (pais, mestres, médicos, professores) na função de agentes de leitura; valorização do aspecto prazeroso da leitura, na concepção barthesiana de fruição¹³⁶; desmistificação do livro e da literatura como bens acessíveis apenas a uma elite privilegiada de intelectuais, de pessoas cultas; distribuição de livros selecionados; continuidade na organização sistemática de material de apoio pedagógico; formação de agentes de leitura na própria comunidade para acompanharem “de modo permanente e espontâneo” a leitura dos iniciantes; campanhas de difusão pelos meios de comunicação e, por fim, acompanhamento e avaliação do projeto, no processo.

A segunda parte: “De projetos a políticas”, defende a necessidade de se instituir uma Política de Leitura no país, considerando a ineficácia de ações esparsas e pulverizadas de bibliotecas e escolas isoladas, para o enfrentamento da questão da formação de leitores. Inicia-se com o relato da iniciativa da FNLIJ que, após um ano inteiro de discussões “com as autoridades locais, empresários, a mídia eletrônica e impressa, bibliotecas e escolas”, elaborou um plano de ação para criar uma cidade-piloto que “durante um ano ocuparia as atenções de toda a população para alertar sobre a importância política, social e cultural da leitura”.

Elenca em seguida as ações que propiciariam a realização dessa proposta que definiria uma política de valorização da leitura, tendo por princípio que não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores, se não estamos convencidos das vantagens de ler. Sucedem-se nove itens que orientariam a ação: campanhas permanentes de informação sobre a natureza e as funções da leitura, ampliação da formação de agentes de leitura como a família e as organizações sociais; ampliação da rede de bibliotecas e de centros de documentação, e distribuição de publicações especializadas, que informassem à população sobre os serviços que aquelas redes poderiam oferecer; favorecimento de experiências que dessem espaço às novas formas de ler; “integração vertical e horizontal entre os organismos que investigam, planificam e executam a promoção da leitura através de congressos, seminários e encontros que aproxim[ass]em a teoria da realidade”;

ampliação das tiragens, barateamento dos custos de publicação e compromisso das editoras com a proposta; difusão de experiências metodológicas, através da formação de um banco de dados onde qualquer pessoa pudesse registrar seus trabalhos, e inclusão, de imediato, nos currículos dos cursos afins, da disciplina “Promoção da leitura”.

A terceira e última configura a proposta brasileira de formulação de uma Política de Leitura, apresentada na Reunião de Promotores de Leitura, patrocinada pelo CERLALC, em Bogotá, em novembro de 1990, e indica inicialmente os quatro elementos que determinam o afastamento das pessoas do livro e da leitura. Propõe, então, quatro ações que podem reverter esse quadro:

Optar seriamente pela capacitação regular de agentes [de leitura], ampliar, através dos meios de comunicação de massa, as informações e referências a livros e periódicos, multiplicar e dinamizar os espaços de leitura tais como bibliotecas e salas de leitura, reformular toda a metodologia de difusão da leitura em sala de aula.

O documento sintetiza, finalmente, os pontos básicos de uma Política da Leitura que resultaram das discussões promovidas em congressos e encontros nacionais com reconhecidos especialistas de leitura. A versão final completa é distribuída “em janeiro de 1992, na Conferência sobre Promoção da Leitura, patrocinada pelo Colégio de Bibliotecários do Chile”. É também apresentada na Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para a América Latina e Caribe, promovida pelo CERLALC e Fundação Biblioteca Nacional, de 15 a 25 de outubro de 1992, no Leme Palace Hotel, Rio de Janeiro.

Em entrevista dada em setembro de 2009 para este trabalho, um especialista em leitura, e que participou de algumas destas reuniões, transmite sua experiência e a descrença em ações que são criadas para se instituir uma Política Pública de Leitura no país.

Tendo como ponto de partida o ano de 1972, confesso que já participei de dezenas de reuniões para elencar orientações para compor políticas públicas de leitura. Até mesmo os Congressos de Leitura do Brasil (COLE's), expressando a voz de milhares de professores brasileiros, já produziram moções aos governos, com sugestões do que deveria e poderia ser feito para melhorar a leitura em nosso país, principalmente no âmbito das escolas públicas. Os problemas que afetam a promoção da leitura no Brasil (pesquisas e estudos reiteram, repetem, evidenciam as mesmas carências ao longo dos anos...), as autoridades reproduzem uma política suicida de aquisição e distribuição de livros e outros

materiais didáticos (eis aqui a felicidade das editoras nacionais), sem pensar nas condições concretas de orientação e produção da leitura nas salas de aula. (Ezequiel Theodoro da Silva – Questionário)

As dificuldades apresentadas neste depoimento foram vivenciadas pelo Proler. O ápice do programa previa a aprovação no Congresso Nacional de legislação que fizesse do programa uma Política Pública de Leitura, dotando-o de estrutura e de recursos específicos, entre os quais:

[...] investimentos do Governo Federal, através de verba orçamentária especialmente aprovada pelo Congresso para este fim, com uma duração mínima de 10 anos para que se [fizesse] implantação efetiva do sistema; convênio dos recursos do Fundo do Papel, assinado entre a Câmara Brasileira do Livro e a Fundação Biblioteca Nacional, da Secretaria da Cultura da Presidência da República; patrocínio de empresas privadas em projetos especiais de estímulo à leitura, possível desde que o Governo Federal [valorizasse] como meta sua, a transformação da população em sociedade leitora¹³⁷.

Em reuniões sucessivas entre os responsáveis pelo programa e os representantes políticos da sociedade, a questão seguia os trâmites burocráticos, encaminhando-se, aparentemente, para um desfecho positivo, entretanto, a mesma falta de compromisso político com as questões educacionais, que se repetem governo após governo, impediu que fosse sancionada a lei, que pela primeira vez elegeria a leitura como foco de uma Política Pública, no Brasil.

3.6. PROLER / PNLL: qualquer semelhança não é mera coincidência

Em 2006 foi criado o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, que se traduz “como um conjunto de programas, projetos, ações e eventos empreendidos pelo Estado (no âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade para promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil, em todos os seus suportes físicos” (folder do PNLL). Pretende mapear, num primeiro momento, “as ações em prol do livro e da leitura realizadas no país” de modo a promover trocas de experiências e colaboração “entre projetos similares, potencializando recursos públicos e privados. No âmbito do Estado, [...] buscará a

priorização de algumas ações essenciais para seus objetivos, apontando-as como eixos principais para o desenvolvimento de uma Política de Estado para o Livro e Leitura”. Ou seja, é mais um passo para se instituir uma Política Nacional, agora, do Livro e da Leitura.

Composto de quatro eixos, o Plano apresenta certa organicidade sistêmica na medida em que abrange a “Democratização do acesso, o Fomento à Leitura e Formação de Mediadores, a Valorização da Leitura e Comunicação e o Apoio à Economia do Livro”.

Analisando o PNLL, identifica-se em sua produção pontos de contato entre o Plano e o Proler (1992-1996). Esta condição é mencionada explicitamente na Introdução ao PNLL, quando registra “a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), que com a experiência acumulada ao longo de mais uma década [...] pode fortalecer subsídios [...] para o debate”.

Vejam os aspectos em que o PNLL apresenta pontos de contato com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura- Proler (1992-1996), e que tinha meta semelhante: instituir-se como Política Pública de Leitura, a primeira experiência nesta área, a ser implementada no país.

Ambos, tanto o Proler como o PNLL são criados sob a égide da instituição que, no país, representa a Cultura: Secretaria de Cultura, em 1992, quando foi criado o Proler, e Ministério da Cultura, em 2006, na formulação do PNLL.

Entre janeiro e maio de 1992, Eliana Yunes, Assessora Especial do Proler/FBN elaborou três documentos que apresentou à Fundação Biblioteca Nacional como proposta para a formulação de uma Política Nacional de Leitura: “Por uma Política Nacional de Leitura, Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura e Para entender a proposta do Proler”¹³⁸ em que traça as principais diretrizes para a formulação dessa Política. De 15 a 25 de outubro do mesmo ano foi a representante do Brasil na Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, promovida pelo CERLALC e pela Fundação Biblioteca Nacional, e que deu origem ao documento que serviria de base para a FBN formalizar a proposta de organizar um grupo de consultoria para perseguir as estratégias nele ratificadas e das quais a pesquisadora participou ativamente,

Com base nestes quatro documentos estabeleço um contraponto entre o Proler e o PNLL, Plano Nacional do Livro e da Leitura, publicado em dezembro de 2006, dez anos após a dissolução do Proler, e que apresenta “as diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores”. Nesse estudo comparativo percebe-se a forte presença da proposta do Proler, 1992-1996, em cada diretriz apresentada.

3.6.1. Dos princípios norteadores da UNESCO

Proler – Há anos a UNESCO, que declarou ser esta a década da alfabetização (1990-2000), vem insistindo no projeto de formar sociedades leitoras. Não é um programa feito para o terceiro mundo, mas traduz a preocupação estratégica de uma Europa civilizada a um passo da reunificação política e econômica. Trata-se do reconhecimento de que a linguagem é o espaço de uma realização sócio-histórica e que os homens alijados do lugar de interlocutores não se realizam como cidadãos. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura: 5)

PNLL – O Plano valoriza particularmente três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela UNESCO como necessários para a existência expressiva de leitores em um país [...] (PNLL: 30)

3.6.2. Do compromisso do Governo Federal

Proler- A Política Nacional de Leitura necessita desenvolver-se a partir de determinados pontos básicos: Nascer de uma decisão política de Estado e desenvolver-se por sua vontade explícita, com chamadas nos meios de

comunicação de massa como um programa prioritário. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura :8)

PNLL – O consenso a que se chegou com base nesse amplo debate é que para transformar o tema da leitura e do livro em Política de Estado [...] é preciso concentrar o foco, minimamente em alguns pontos: A criação de um Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (que aqui se consubstancia), traduzindo a Política de Estado para a Leitura e o Livro, plenamente assumida pelo Governo Federal. (PNLL: 33).

3.6.3.

Da participação de todos os Ministérios do Governo

Proler - Mobilizar recursos interministeriais para instalar novos espaços de leitura. [Partir de] decisão política do Presidente da República para mobilizar seus ministérios, de fato, e em decorrência os empresários, através de uma ação de caráter político da Secretaria de Cultura da Presidência da República; [...] Ação interministerial quer dizer, não só o Ministério da Educação e a Secretaria da Cultura devem se ocupar do problema, mas sim todas as ações governamentais na Saúde, no Transporte, etc., devem articular-se para oferecer a oportunidade de ler. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura: 8)

PNLL – Essa Política de Estado deverá traduzir-se em amplos programas de governo, com coordenações interministeriais, devidamente articuladas com Estados, Municípios, empresas e instituições do Terceiro Setor, para alcançar sinergia, objetividade e resultados de fôlego quanto às metas que venham a ser estabelecidas. (PNLL: 33).

3.6.4. Da organicidade sistêmica dos programas

Proler - Formação de uma rede nacional dos programas de incentivo à leitura, visando organizar o sistema nacional de promoção da leitura com articulação das iniciativas e trocas de experiências e assessorias. Já há alguns anos, projetos estaduais e nacionais de leitura vêm sendo organizados por secretarias de governos e Organizações não Governamentais. Todas essas iniciativas – Salas de leitura (Fundação de Assistência ao Estudante -FAE), Meu livro, meu companheiro (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ), Encontro com o autor (Instituto Estadual do Livro -IEL-RS) devem estar articuladas. [...] o Proler não substitui iniciativas, organismos e programas que se esgotaram ou estão em marcha. Propõe-se como esforço para alcançar, na prática, uma Política Nacional de Leitura. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura: 8).

PNLL – 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 desenvolvidas 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 assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX. (PNLL: 30- 33).

3.6.5. Da leitura como motor do desenvolvimento econômico

Proler – [...] sem transformar as condições econômico-sociais, isto [o projeto de uma sociedade leitora] se inviabiliza, mas não se pode adiá-lo como tópico a ser tratado posteriormente [...] No reverso da medalha, sem desenvolvimento educacional não há crescimento econômico, porque o indivíduo

despreparado, desinformado, não-leitor, não chega à condição de cidadão, elemento ativo e capaz de transformar as condições em que se encontra. [...] Em sociedades de massa industrializadas, a capacidade de ler e escrever deixou de ser um privilégio para se converter em necessidade fundamental do desenvolvimento sócio-econômico. (Por uma Política Nacional de Leitura: 6)

PNLL – As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil [...] levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (PNLL: 33).

3.6.6.

Da leitura como condição de acesso à cidadania

Proler - urge uma demanda forte e competente em prol da leitura como fundamento de um projeto de desenvolvimento político e social que devolva, de fato a cidadania a cada homem pela capacidade de situar-se frente aos significados que hoje lhe são alheios e por isto impedem sua interação com o social. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura: 6).

PNLL – A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas baseadas na diversidade, pluralidade e no exercício da cidadania; são direitos de todos, constituindo condição necessária para que possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa. (PNLL: 30).

3.6.7.

Da leitura como possibilidade de acesso à informação digital

Proler – Um circuito *on line* de informação seletiva básica que qualquer cidadão possa acessar é fundamental para a rede de bibliotecas públicas [...] Daí o papel fundamental da leitura para qualificar não apenas o cidadão, mas os serviços do Estado e ancorar o desenvolvimento social. (Reunião Internacional das Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe: 5).

PNLL – [...] a competência em informação encontra-se no cerne do aprendizado ao longo da vida, constituindo direito básico em um mundo digital, necessário para promover o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade – no âmbito social e coletivo – e para criar condições plenas de inclusão social. (PNLL: 31).

3.6.8.

Da leitura e da escrita como práticas sociais

Proler – A leitura que dá passagem à reflexão [...] é a porta aberta para a realização de um novo mundo, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e os interesses diversos em conflito em nossas sociedades. [...] Na linguagem escrita o homem perpetua suas experiências culturais, donde a leitura se faz troca de informações e se oferece como conhecimento. (Por uma Política Nacional de Leitura: 7)

PNLL- A leitura e a escrita são encaradas aqui como práticas essencialmente sociais e culturais, expressão da multiplicidade de visões de mundo, esforço de interpretação que se reporta a amplos contextos; a leitura e a escrita são duas faces diferentes, mas inseparáveis de um mesmo fenômeno. (PNLL: 30).

3.6.9.

Da democratização do acesso a novos espaços de leitura.

Proler – A democratização deve ser entendida como a oportunidade de acesso gratuito à leitura e à informação que, por sua vez, forme um cidadão reflexivo, crítico, participativo, conhecedor de seus próprios direitos e que considere os direitos dos demais no exercício pleno da democracia. (Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe: 8).

PNLL – Implantação de novas bibliotecas municipais e escolares; fortalecimento da rede atual de bibliotecas, conquista de novos espaços de leitura, distribuição de livros gratuitos, melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura, incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação. (PNLL: 40).

3.6.10.

Da dimensão semiótica de leitura

Proler – A leitura é uma atividade permanente na condição humana, quer se tenha ou não consciência dela. Lemos o mundo desde que nascemos e nossas ações decorrem desta leitura; a leitura tem, portanto, uma dimensão semiótica.[...] A leitura deve ser experimentada como prazer que se aprende e se apura num estreitamento maior das relações entre leitor, texto e contexto. Esta premissa exclui sim teorias e metodologias que tornem o ato de ler um pesar e valoriza as que trabalham a produção do sentido, como um ato de interpretação. A leitura tem repercussões biológicas e psicológicas, que afetam o sujeito no ato de ler, física, emocional e intelectualmente e, portanto, interfere com a educação não apenas da inteligência, mas também do “corpo” social do homem. (Para entender a proposta do Proler – Pressupostos teóricos).

PNLL – A concepção de leitura focalizada pelo Plano é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um processo complexo de compreensão e

produção de sentidos, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, lingüística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s). (PNLL: 31)

3.6.11. Do valor da Literatura

Proler – A preferência explícita pelo texto literário, para suscitar uma nova “relação amorosa” com a leitura vem de seus recursos mobilizadores da totalidade da pessoa humana, na medida em que a arte suscita tanto a afetividade quanto a inteligência dos homens. Sem dogmatismos, sem doutrinas, a literatura comove, instiga à reflexão, reanima idéias e desejos, colocando o leitor em posição de fazer interagir o que lê com o que vive. (Para entender a proposta do Proler – Princípios Pedagógicos).

PNLL – Entre as muitas possibilidades de texto que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção toda especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor [...] como tão bem [...] caracterizou Antônio Cândido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos [...] (PNLL: 32).

3.6.12.

Da valorização das tradições orais e da cultura popular

Proler – Pesquisas apontam que o prazer de “ler” se constitui desde a mais tenra idade, quando as crianças se familiarizam com narrativas orais. [...] Por isso o Proler tem valorizado a recuperação do contato com a oralidade, através da formação de contadores de histórias [...] (Para entender a proposta do Proler – Princípios Pedagógicos).

PNLL – Ao reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais. (PNLL: 31)

3.6.13.

Da ampliação dos espaços da leitura

Proler- Multiplicação dos espaços de leitura, com dinamização dos acervos a partir de um programa estruturado de promoção da leitura, articulando espaços culturais, bibliotecas, escolas, empresas de todo o município. [...] A leitura não é somente uma questão escolar. Há razões suficientes para estimular a leitura em hospitais, presídios, conjuntos habitacionais, estações de trem, de ônibus, parque públicos, museus, zoológicos etc. (Por uma Política Nacional de Leitura: 17).

PNLL – Conquista de novos espaços de leitura: Criação e apoio a salas de leitura, bibliotecas circulantes e “pontos de leitura” (ônibus, vans, peruas, trens, barcos etc.) Atividades de leitura em parques, centros comerciais, aeroportos, estações de metrô, trens e ônibus. Leitura em hospitais, asilos, penitenciárias, praças e consultórios pediátricos. Leitura com crianças em situação de rua. Espaços de leitura nos locais de trabalho. (PNLL: 40).

3.6.14. De um novo conceito de biblioteca

Proler – A criação de uma Biblioteca Infantil Modelo [...] expandindo sua ação por todo o estado, visa atender não só crianças e jovens, como também sensibilizar e preparar profissionais interessados em promover a leitura. O que se pretende é uma biblioteca infantil e juvenil viva que se afasta da posição de “depósito de livros” para ser um momento de constante prazer, reflexão, discussão, permitindo a realização da verdadeira leitura – aquela em que o leitor participa, questiona, sonha, e... vive. (Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura: 16).

PNLL – A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversos bens artístico-culturais [...] (PNLL: 31).

3.6.15. Da formação de recursos humanos

Proler – A formação de recursos humanos não pode se dar em reciclagens de poucas horas. É um processo continuado e sistemático a se desdobrar em atualização permanente e que carece de um impulso longo, inicial, a ser acompanhado. [...] Capacitação de mestres, bibliotecários, agentes culturais e assistentes sociais para promover a leitura em suas áreas de atuação. (Para entender a proposta do Proler – Princípios Pedagógicos).

PNLL – Fomento à leitura e formação de mediadores: Programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores da leitura. Projetos especiais com universidades e centros de formação de professores. Cursos de formação de professores com estratégias de fomento à leitura e de estudantes que se preparam para o magistério em literatura infanto-juvenil. (PNLL- Introdução).

3.6.16. Da avaliação no processo

Proler – Desenhar mecanismos de avaliação permanente que permitam determinar os efeitos da política na formação de leitores e a qualidade dos programas. (Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe: 11).

PNLL- São necessários mecanismos contínuos de avaliação das metas, dos programas e das ações desenvolvidas, para verificar o alcance das iniciativas e os resultados obtidos, permitindo ajustes, remodelações e atualizações no processo. (PNLL: 33).

3.6.17. Da economia do livro

Proler – Uma Política Nacional de Leitura também deve contemplar ações orientadas para o estímulo da criação, produção e circulação do livro e outros materiais de leitura. Para Escritores e Ilustradores (Criadores), propõem-se: estimular o trabalho criativo através de diferentes meios; proteger os direitos da produção intelectual. Para o setor da produção de materiais de leitura (Editores) propõem-se: estimular o desenvolvimento de pequenas e médias indústrias do livro; conseguir apoio para a publicação de materiais culturais e científicos; apoiar a realização de conferências e reuniões nas quais participem editores de várias regiões. Para estimular a circulação comercial do livro (Distribuidores e Livreiros), propõem-se: desenvolver programas de capacitação para livreiros; apoiar feiras e outros eventos de promoção do livro. (Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe: 10).

PNLL – Desenvolvimento da cadeia produtiva do livro [com] Linhas de financiamento para gráficas, editoras, distribuidoras e livrarias e para a edição de livros; Fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura [com] Política para fomentar a abertura de livrarias e apoiar as existentes; Apoio à cadeia

criativa do livro [com] Instituição e estímulo para a concessão de prêmios nas diferentes áreas e bolsas de criação literária para apoiar os escritores; Maior presença no exterior da produção nacional literária, científica e cultural editada [com] participação em feiras internacionais. Programas de exportação de livros brasileiros e apoio para a tradução de livros estrangeiros para edição no exterior. (PNLL: 33).

3.6.18. Das fontes de recursos

Proler – Integração e cooperação financeira entre os governos federal, estadual e municipal, com o compromisso de atuar por, pelo menos, 10 anos de modo sistemático com o programa, que deixa de ser iniciativa do governo para tornar-se ação do Estado. Envolvimento do Fundo do Papel e da Câmara Brasileira do Livro, em convênio com a Biblioteca Nacional, para aplicar os recursos em promoção da leitura de novas gerações. Reestruturação da lei de apoio à cultura pelo mecanismo de patrocínio de empresas privadas e iniciativas de promoção da leitura nos mais distintos campos da atuação social: preservação ambiental, saúde, alimentação, agricultura, etc. (Por uma Política Nacional de Leitura: 16).

PNLL – As fontes de recursos existentes e a explorar devem abranger fundos públicos, privados e mistos. Aos recursos orçamentários vinculados a programas de leitura, livros e bibliotecas, outros podem vir a ser criados (loterias culturais, novos editais de apoio) Também é imprescindível tornar obrigatória a inclusão de rubricas orçamentárias nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios. Outras possibilidades são os fundos de desenvolvimento e os créditos do sistema de financiamento e fomento industrial. (PNLL: 48).

Em síntese, o estudo comparativo das duas iniciativas, Proler e PNLL, demonstra que o PNLL retoma, em 2006, as propostas fundamentais do Proler (1992-1996), que nesse período lutou pela institucionalização do programa como Política Pública de Leitura, tentando sensibilizar as autoridades para que se

promulgasse legislação que garantisse sua permanência, com recursos orçamentários próprios, e sem lograr êxito em suas intenções. Hoje o PNLL aguarda “a fixação de marcos legais, com base na Constituição, que tornem viáveis as políticas, programas, projetos e ações continuadas¹³⁹” na área do livro e da leitura, que atendam o que preconiza em suas formulações.

[...] uma política de leitura não há. O PNLL é essa tentativa. Mas agora é consistente porque o Ministério da Cultura e da Educação estão pensando a leitura juntos. Aqui no Proler já teve o FNDE do MEC, era o banco do MEC, dando dinheiro, mas era uma coisa pontual, dava dinheiro para incentivo à leitura. A gente sabe que o MEC gasta uma nota com programa de leitura, o MinC também, mas eles não se falam, então essa esquizofrenia tem muita chance de terminar. Novamente eu fico com esperanças que agora vai deslanchar. Tem um documento sério, tem a intenção do governo, que falou que o “Mais cultura” vai privilegiar, o “Mais cultura” é o programa do PAC, para o Ministério da Cultura. Vai privilegiar essas ações de formação de mediadores e formação de leitores. Que é a nossa área, é onde a gente vai entrar. E agora o que eu estou batalhando dentro do Ministério da Cultura e da Educação nessas reuniões do PAC pra mostrar que quando chegar nessa hora é o Proler que tem que atuar, com quem está nas pontas, então, eu acho que nós todos, educadores, quem trabalha com cultura e educação, a gente sempre acha que agora vai, nunca perde as esperanças. (Eliane Pszczol - Entrevista).

Em alguns aspectos, entretanto, o Proler e o PNLL diferem: a meta do Proler era Por uma Política Nacional de Leitura, ainda que numa perspectiva sistêmica que abrangesse também o mercado livreiro, as editores e demais elementos da cadeia do livro, mas em outra dimensão, como coadjuvantes dessa política, encontrando opções para facilitar o acesso ao livro a toda a população; a do PNLL insere-se numa Política Nacional do Livro. Uma palavra pode fazer muita diferença.

Outro dado que diferencia os programas se encontra nas últimas definições do PNLL, divulgadas a partir do lançamento do projeto “Mais livro e mais leitura nos Estados e Municípios”, no Fórum Nacional dos Planos Estaduais e Municipais de Livro e Leitura, realizado em outubro de 2009, e que propõe a criação de PMLLs em cada município. Segundo o documento, o objetivo geral é “promover o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade brasileira, contribuindo para a elevação dos indicadores de leitura como condição para o pleno desenvolvimento humano social e o objetivo específico, fomentar a criação de Planos Estaduais e Municipais do Livro e Leitura de modo a estimular a criação de planos estaduais e municipais de leitura”. O projeto criado capacitaria e assessoraria “as prefeituras e

secretarias de educação e cultura para o seu desenvolvimento e implantação”. Nesse sentido o PNLL se distancia do Proler, pois mais uma vez pulveriza as ações. Cria mais um mecanismo para, de forma vertical, capacitar e assessorar as secretarias e prefeituras. Deixa sob responsabilidade dos Estados e Municípios todo o financiamento do programa, isentando o Governo Federal de qualquer investimento financeiro. Continuará apenas como uma instância burocrática determinando as diretrizes e promovendo prêmios para incentivo aos melhores (três) projetos de fomento à leitura.

O Proler, em sua proposta, responsabilizava a União para que, através de verba orçamentária especialmente aprovada pelo Congresso, patrocínio de empresas privadas e convênio de recursos como o do Fundo do Papel, por exemplo, desse suporte aos programas que se desenvolvessem nos municípios, sistematizando estas ações “para oferecer uma alternativa integral de promoção da leitura”. Sugeria envolver, ademais, todos os ministérios e não tão somente os da Educação e Cultura. Dessa forma, o que se prevê da proposta atual é que municípios menos favorecidos economicamente continuarão dependendo de iniciativas pontuais de alguma ONG, ou da boa vontade de professores que, sem qualquer auxílio material, mesmo assim promovem solitariamente suas ações de fomento à leitura. Os municípios mais favorecidos já têm demonstrado que sua prioridade não é esta e se ficar na dependência apenas de aderir à proposta, sem qualquer ganho na troca, não terão interesse na adesão. Fica o desafio de criar uma Política Pública de Leitura que promova uma sociedade leitora.

NOTAS

-
- ¹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972: 81
- ² JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*, 1996.
- ³ BOBBIO, Norberto. *Norberto Bobbio: o filósofo e a política*, 2007:139
- ⁴ FERREIRA, Aurélio Buarque, *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*, 1996:430
- ⁵ *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*: 1362
- ⁶ CHAUI, Marilene. *Convite à Filosofia*, 1997:372
- ⁷ Id.ibid
- ⁸ JAPIASSÚ, id: 215
- ⁹ BOBBIO, Norberto. Ibid:139
- ¹⁰ SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Benjamin pensa a educação*. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. Março de 2008:59
- ¹¹ Id.ibid.
- ¹² DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. 2ª Ed. Campinas-SP, Papirus, 1996:19
- ¹³ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *De não em não*. Ed. Miguilim, s/d
- ¹⁴ SELIGMANN-SILVA, Márcio. Op.cit.
- ¹⁵ FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. 24ª Ed. São Paulo, Graal Ltda. 2007, Introdução
- ¹⁶ Id.ibid: 8
- ¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*, 1991:133
- ¹⁸ CASTORIADIS, Cornelius Op. cit: 160
- ¹⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. Romaria. In *Reunião*, 7ª Ed. Livraria José Olympio, 1976: 28
- ²⁰ BARBOSA, Rui. Relator da Comissão de Instrução Pública foi o responsável pela elaboração de um Projeto de reforma educacional em 1882.
- ²¹ SLATER, Candace. *A festa do Boto: transformação e desencanto na imaginação amazônica*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.
- ²² LINHARES, Célia *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- ²³ BUCCI, 1996:135
- ²⁴ LINHARES, Célia Frazão.(org.) *Os professores e a Reinvenção da Escola*. São Paulo, Cortez, 2001:170
- ²⁵ DEMO, Pedro, Op. cit. 1996:17
- ²⁶ Id.ibid:14
- ²⁷ O conceito de transversalidade foi criado por Guattari em oposição à verticalidade de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes, etc.); ou à horizontalidade de grupos que se ajeitam como podem na situação em que se encontram.
- ²⁸ ALTOÉ, Sônia. *René Lourau*. 2004: 76
- ²⁹ CRISTÓVÃO, José S. da Silva. *Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional*, 2009.
- ³⁰ DEL PINO, Mário. *A cidadania negada*: 1996
- ³¹ DIAS, Rosa Maria Pellegrini Baptista. *A responsabilidade internacional das empresas transnacionais por ofensas aos direitos humanos em países em desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 2009.
- ³² CUNHA, Luiz Antônio, *Política educacional no Brasil: A Profissionalização do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977: 6.
- ³³ GARCIA ROSA, Flávia Goulart Mota e ODDONE, Nanci. *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca*, Ci. Inf., Brasília, v. 35 set/dez de 2006: 183-193
- ³⁴ OITICICA, Ricardo, *O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras*. Academia Brasileira dos Rejeitados. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, março de 1997:6
- ³⁵ YUNES, Eliana. *A promoção do livro e da leitura no Brasil*. Palestra no Evento Internacional de Bibliotecários de Língua Portuguesa. Niterói, 04/03/94.
- ³⁶ GARCIA Rosa e ODDONE, Nanci. Op.cit.
- ³⁷ Resenha de Livros para a Infância e Juventude, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro. V.1, nº 2, 1987

- ³⁸ Referência ao comentário do então Ministro Delfim Neto cuja proposta econômica era que primeiro se deixasse o bolo (da economia) crescer para então fazer sua divisão equitativa entre todos.
- ³⁹ LINHARES, Célia. *Experiências formativas e seus movimentos instituintes*. Artigo. Teoria Pedagógica e Crítica Educacional, 2004. Paulo Freire e as Experiências Instituintes em Educação Escolar.
- ⁴⁰ GALLO, Silvio e MORAES, José R. Anarquismo e Educação. In. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. V. III – séc. XX, 2005: 91.
- ⁴¹ Id. ibid
- ⁴² Idem
- ⁴³ Id. ibid: 92
- ⁴⁴ Id. ibid: 97
- ⁴⁵ Id. ibid.
- ⁴⁶ Id. Ibid: 93-94
- ⁴⁷ Id. ibid.
- ⁴⁸ Id. ibid: 92
- ⁴⁹ Id. Ibid: 96
- ⁵⁰ VICENTINO, Cláudio. *História do Brasil*, SP, Scipione, 1997: 265-266
- ⁵¹ BENCOSTTA, Marcus Levy A. Grupos Escolares do Brasil: um novo modelo de escola primária. In. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. V. III – séc. XX, 2005: 91.
- ⁵² OITICICA, Ricardo. *O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras*. Academia Brasileira dos Rejeitados. 1997: 109
- ⁵³ Op. cit.: 108-122
- ⁵⁴ SOARES, Isabel Cristina Gomes. *Programas Nacionais de Leitura no Brasil: O Proler e o Pró-leitura*. 2002. 242 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais. 1997: 68
- ⁵⁵ Id. ibid.
- ⁵⁶ Id. ibid
- ⁵⁷ FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: Dilemas Republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. V. III – séc. XX, 2005: 91.
- ⁵⁸ Id. ibid.
- ⁵⁹ Id. ibid: 176-177
- ⁶⁰ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. SP, Moderna, 2005: 204.
- ⁶¹ Id. ibid.
- ⁶² Id. ibid
- ⁶³ Id. ibid: 205
- ⁶⁴ BENCOSTTA, Marcus L.A. op. cit.: 69
- ⁶⁵ ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. Cadernos Pagu (UNICAMP), n. 16, p. 151-198, 2002.
- ⁶⁶ Id. Ibid.
- ⁶⁷ CASTORIADIS, Cornelius. Op. cit., 1992: 112
- ⁶⁸ Id. ibid
- ⁶⁹ BENCOSTTA, Op. cit.: 94
- ⁷⁰ RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. V. III – séc. XX, 2005: 216.
- ⁷¹ BENCOSTTA, Id., ibid.
- ⁷² BRASIL, Ministério da Cultura, PNLL, 2006: 5
- ⁷³ SOUZA, Isabel Cristina Gomes. *Programas Nacionais de Leitura no Brasil: O Proler e o Pró-Leitura*. Dissertação de Mestrado em Educação. BH, UFMG, 2008: 229.
- ⁷⁴ Id. ibid.
- ⁷⁵ PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*, 1987: 250
- ⁷⁶ Id. ibid: 231-239
- ⁷⁷ Id. ibid: 237
- ⁷⁸ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler, 2006: 19.
- ⁷⁹ *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Organização de Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ⁸⁰ PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*, 1987: 237
- ⁸¹ Id. ibid: 240

- ⁸² Em 1990, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR. Nesse mesmo ano, surge o PNAC- Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que tinha o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo em 70%, em cinco anos. O programa não durou nem um ano.
- ⁸³ SOUZA: Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo, Cortez, 2008: 273
- ⁸⁴ Idem: 278
- ⁸⁵ Idem: 266
- ⁸⁶ HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*, 2002:422
- ⁸⁷ Id.ibid.
- ⁸⁸ CALABRE, Lia. *A Ação Federal na Cultura: o caso dos conselhos. O Público e o Privado*, v. 9, p. 49-65, 2007.
- ⁸⁹ Id.ibid.
- ⁹⁰ Id. Ibid.
- ⁹¹ Expressão utilizada pelo então Ministro Delfim Neto para justificar a política econômica do Governo.
- ⁹² Id.ibid.
- ⁹³ Id.ibid
- ⁹⁴ Id.ibid.
- ⁹⁵ Id.ibid.
- ⁹⁶ MATELA, Rose Clair Pouchain. *Cineclubismo: Memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro, Luminária Academia, 2008: 13.
- ⁹⁷ MATELA, Rose Clair Pouchain. *Cineclubismo: Memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro, Luminária Academia, 2008: 13.
- ⁹⁸ FOUCAULT, Op.cit: 87
- ⁹⁹ SOUZA, Op. cit. 2008:56
- ¹⁰⁰ VIEIRA, Sophia Lerche. Op. cit., 2007: 143
- ¹⁰¹ BRAUDEL, 1982 In. Op.cit: 144
- ¹⁰² VIEIRA, Sophia Lerche. Op. cit. 2007: 148
- ¹⁰³ Id.ibid.
- ¹⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação. PNAD, 2005, livro 2.
- ¹⁰⁵ DEL PINO, Mário. *A cidadania negada*: 78
- ¹⁰⁶ Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico: 95
- ¹⁰⁷ LINHARES, Célia Frazão. *O direito de saber com sabor*:12
- ¹⁰⁸ LINHARES, Célia e LEAL, Maria Cristina. *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002: 120.
- ¹⁰⁹ Id.ibid:
- ¹¹⁰ Id.Ibid.
- ¹¹¹ LINHARES, Célia Frazão. *Educação do professor da escola pública*: 100
- ¹¹² Idem: 101
- ¹¹³ Sobre o tema, cf. excelente reflexão em OITICICA, Ricardo, Op.cit
- ¹¹⁴ YUNES, Eliana. *Por uma Política Nacional de Leitura*: 10
- ¹¹⁵ YUNES, Eliana. *Por uma Política Nacional de Leitura*: 10
- ¹¹⁶ Ezequiel Theodoro da Silva - Questionário
- ¹¹⁷ Id.ibid.
- ¹¹⁸ EzequielTheodoro da Silva, entrevista ao PNLL 6/7/2009.
Capturado no site do PNLL, em 07/10/2009
- ¹¹⁹ SOARES, Isabel Cristina Gomes. *Programas Nacionais de Leitura no Brasil: O Proler e o Pró-Leitura (1995-2000)* Dissertação de Mestrado em Educação. BH, UFMG, 2002
- ¹²⁰ Op.cit p 159
- ¹²¹ Op.cit. Anexos
- ¹²² Este documento será discutido posteriormente quando tratarmos da questão institucional que envolveu a dissolução do Proler em 1996.
- ¹²³ ARANHA, Op. cit. , 2005: 165-181
- ¹²⁴ Id., ibid.
- ¹²⁵ _____. *Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura*, 1992.
- ¹²⁶ _____. Op. cit.: 15
- ¹²⁷ _____. Op. cit: 5

¹²⁸ MAMEDE-NEVES, M^a Aparecida Campos. *Convergências*, nº3 – Psicanálise e Educação –conexões, Rio de Janeiro: CEPERJ, março de 1996.

¹²⁹ YUNES, Eliana. Op.cit. 1992: 7

¹³⁰ Id.ibid: 11

¹³¹ Id.ibid

¹³² YUNES, *Por uma Política Nacional de Leitura*, 1992:10

¹³³ Id.ibid: 9-10

¹³⁴ Id.ibid: 11.

¹³⁵ Id.ibid

¹³⁶ Barthes. *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1996.

¹³⁷ YUNES, Op.cit.,: 7

¹³⁸ YUNES, Eliana. Documentos em anexo

¹³⁹ BRASIL. MinC. PNLL, Op. cit., 2006: 21