UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**TEXTOS E CONTEXTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA NO BRASIL:
o lugar da literatura infantil**

Adriana Thomazotti Claro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Departamento de Sociologia da Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Sociologia, sob orientação da Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda.

São Paulo
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq.

Para Márcia e Carlos

AGRADECIMENTOS

Certa vez disse Mário Prata que escrever uma tese é quase um voto de pobreza que a pessoa se autodecreta. *O mundo pára, o dinheiro entra apertado, os filhos são abandonados, o marido que se vire. Estou acabando a tese. Essa frase significa que a pessoa vai sair do mundo. Não por alguns dias, mas anos. Tem gente que nunca mais volta.*

Para aqueles que estiveram ao meu lado nestes quatro anos de exercício acadêmico, esta afirmação foi absolutamente verdadeira. Quaisquer agradecimentos seriam insuficientes frente à infinita paciência e ao incondicional apoio que me foi dado durante todo este tempo, mas vou tentar mesmo assim.

Aos meus pais, Carlos e Márcia, agradeço o apoio incondicional, a presença em todos (e atribulados) momentos.

À vó Célia, que partiu antes de ver este sonho realizado, fica a gratidão por ensinar a encarar as dificuldades sempre com um sorriso.

Aos filhos, Antonio e a Gabriela devo agradecer a paciência e, mesmo tão crianças, a compreensão e o apoio. Desde o nascimento tiveram de dividir a atenção da mãe com a tese!

À minha orientadora, Maria Arminda, agradeço todo o carinho, e todas as broncas. Sem os “puxões de orelha” este trabalho jamais conheceria a luz. Mas principalmente agradeço por acreditar em mim, quando eu mesma já não me sentia capaz de fazê-lo.

Aos amigos Tatiana e Enio, agradeço a presença, incondicional. Nossas conversas foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. E a paciência nos momentos de “crise”, também! E falando de amigos, impossível esquecer Ferdinando e Ana Paula – apesar da eventual distância, amigos sempre.

À Claudia, grande amiga. Sempre ao meu lado. Impossível esquecer seu apoio e companheirismo. Coisa, mesmo, de amiga.

Por fim, alguém muito especial, que entrou em nossas vidas “no meio da tese”: Cláudio, grande amor – sua presença constante, seu apoio e carinho trouxeram o equilíbrio para que tudo isto fosse possível.

RESUMO

Esta tese procura analisar, sob a ótica sociológica, as políticas públicas para a leitura no Brasil, refletindo sobre o relacionamento, socialmente construído, entre educação, racionalização, civilização e modernidade no contexto da discussão sobre a formação do cidadão brasileiro. A partir do discurso oficial acerca do seu ensino, questiona os significados e mudanças de significados acerca da leitura ao longo da história do país, e analisando as ações do poder público, discute a possibilidade de que tais ações tenham contribuído positivamente para a consolidação do mercado editorial brasileiro, enfocando o lugar ocupado pela literatura infantil neste contexto.

Palavras-chave: Políticas públicas, leitura, escolarização, literatura infantil, livro.

ABSTRACT

This Ph. D. thesis analyses, sociologically, the public politics for the reading in Brazil, reflecting on the relationship, socially constructed, between education, rationalization, civilization and modernity in the context of the quarrel on the formation of the Brazilian citizen. From the official speech concerning its education, it questions the meanings and changes of meanings concerning the reading to the long one of the history of the country, and analyzing the actions of the public power, argues the possibility of that such actions have contributed positively for the consolidation of the Brazilian publishing market, focusing the paper for children's literature in this context.

Key-words: Public policies, reading, school, children's literature, book.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	9
CAPÍTULO I –	
POLÍTICAS PÚBLICAS E LEITURA	
1.1. Uma questão de legitimidade? _____	26
1.2. Uma história e muitos sentidos _____	40
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A LEITURA NO BRASIL	
2.1. Estado, nação e identidade: 1930-1945 – A Era Vargas _____	65
2.2. 1946-1955 – De que valem os sonhos se não há salas de aula? _____	94
2.3. 1956-1964 – Qual a meta para a leitura? _____	102
CAPÍTULO III	
INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DO MUNDO CAPITALISTA:	
UM NOVO CENÁRIO PARA EDUCAÇÃO,	
CULTURA E LITERATURA INFANTIL?	
3.1. Cooperação internacional? _____	111
3.2. Redemocratização, modernização e redefinição das políticas internacionais _____	123
CAPÍTULO IV	
A FORMAÇÃO DO LEITOR	
4.1. Da leitura à literatura infantil: atribuição de papéis sociais? _____	141
4.2. Da escola à formação do gosto: dominação pela literatura infantil? _____	144
4.3. Literatura infantil na escola: o domínio do olhar _____	155
4.4. O cotidiano fala à literatura infantil _____	161
4.5. Produção de sentidos – o papel do adulto como mediador _____	166
4.6. Alfabetização, leitura e mercado _____	171
4.7. Relações entre Estado e mercado _____	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
SIGNIFICADOS E MUDANÇAS DE SIGNIFICADOS _____	188
BIBLIOGRAFIA _____	197
ANEXOS _____	217

SIGLAS UTILIZADAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BRACELPA – Associação Brasileira de Celulose e Papel
CBL – Câmara Brasileira do Livro
CERLALC – Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe
CFC – Conselho Federal de Cultura
CFE – Conselho Federal de Educação
CPC – Centro Popular de Cultura
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação
DAC – Departamento de Assuntos Culturais
EATEP – Equipe de Assistência Técnica do Ensino Primário
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil
GEIL – Grupo Executivo da Indústria do Livro
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Cultural
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INL – Instituto Nacional do Livro
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MES – Ministério da Educação e Saúde
MINC – Ministério da Cultura
MPC – Movimento de Cultura Popular
PAC – Programa de Ação Cultural
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PED – Programa Estratégico de Desenvolvimento
PLID – Programa do Livro Didático
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLITES – Programa do Livro Texto para o Ensino Superior
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UBE – União Brasileira de Escritores
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID – United States Agency for International Development

INTRODUÇÃO

Esta é uma tese sobre leitura, literatura infantil, escola, Estado e políticas públicas no Brasil. E a primeira questão que se coloca para a realização deste trabalho é a construção das ligações entre tais elementos¹. Chartier e Hebrard (1995) apontam que a era da leitura escolar foi inaugurada com os sistemas estatais de ensino no final do século XIX, quando a escola primária passa a servir aos interesses do Estado, sendo o local no qual se aprende a ler, se exercitam as habilidades qualitativas da leitura e se prepara a criança para as novas necessidades de trabalho constituídas a partir do advento da Revolução Industrial. Neste contexto, a leitura escolar passará a ser vista como algo fundamental para a formação do sujeito, e a indicação de “bons livros”, capazes de contribuir para a educação moral e o doutrinamento político das camadas populares será uma preocupação da escola, e do Estado.

Pensar educação e leitura como políticas sociais requer situá-las em um contexto mais abrangente: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”. Em uma abordagem mais geral, isso significa reter as estruturas de poder e dominação, bem como os conflitos que permeiam o tecido social e que teriam no Estado seu *locus* de condensação² (Poulantzas, 1980).

Políticas públicas podem ser concebidas como a implantação de um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade³. Tais políticas devem ser compreendidas no contexto das ações de um tipo particular de Estado, através das

¹ A leitura é uma atividade cuja legitimidade é construída historicamente – Hobsbawn (1981) destaca que, ao final do século XVIII e início do XIX, vários países passavam por processos de independência e invasões. A constituição de um grupo peculiar, com características próprias tornou-se necessidade para a construção de um discurso em favor da autonomia das nações, e as artes em geral tomaram parte neste processo de criação de uma identidade nacional, para o que a produção escrita apresentava-se em situação privilegiada, particularmente por estar relacionada a outro argumento forte em prol da autonomia: a língua nacional. E a difusão social da produção escrita incluía, necessariamente, a sua escolarização.

² Poulantzas (1980), argumenta que o Estado não representa interesses contraditórios de classes, mas apresenta-se como um espaço estratégico da própria luta de classes no século XX, o que é possível a partir da percepção do Estado não apenas a partir de uma ação ideológica e coercitiva (hegemonia e ditadura, como poderia ser visto em Gramsci), como também pela sua atuação no plano econômico. O Estado no mundo capitalista contemporâneo, não apenas deve garantir a reprodução das relações de produção, mas torna-se, ele próprio, um reprodutor, ou seja, não apenas define a legislação que regula as relações entre capital e trabalho (ou estabelece e legitima as regras da divisão social do trabalho, ou destina recursos visando a garantia de setores estratégicos da produção privada), como também se organiza na garantia de suas próprias atividades produtivas.

³ Uma análise que contemple as ações do Estado não deve tratá-lo apenas como burocracia pública. Pensamos as políticas públicas como aquelas que são responsabilidade do Estado, no que diz respeito à implementação e manutenção, em um processo de tomada de decisão que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implantada, não podendo ser reduzidas a políticas estatais.

quais este interfere na sociedade visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. E a *ação política*, tomada enquanto ação construtiva, (em contraste com o mero embate mais ou menos intenso de interesses), não se efetiva senão através da criação de organizações e mecanismos institucionais e do esforço para garantir que perdurem.

No Brasil, o ensino da leitura e escrita, desde a proclamação da República, tem ocupado uma posição relevante no conjunto de assuntos relacionados à educação no Brasil, o que leva à discussão de temas como a erradicação do analfabetismo, os aspectos psicológicos e cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, a contribuição das metodologias de ensino, e o papel ocupado por tais questões para a formação do cidadão brasileiro.

Leão (2002) destaca, por exemplo, que no primeiro período republicano, quando da criação e defesa do mercado editorial brasileiro, a literatura infantil prestava-se a difundir preceitos, articular um ideal de civilização, prover seus leitores de “uma identidade capaz de unificá-los a uma comunidade social de produção de sentidos⁴”. Assim, o discurso oficial referente à leitura, e ao livro, por exemplo, pode revelar questões no mínimo interessantes no que concerne à visão da infância no Brasil.

O livro poderia mesmo ser visto como portador de uma memória nacional, sendo formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como “versos autorizados” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum, o que, no limite, fala de políticas culturais, e mesmo no espectro da educação, visando a formação das massas populares em acordo com um certo número de critérios que deveriam estar presentes nesse processo (Fonseca, 1999).

É relevante, neste sentido, pensar o livro infantil como fonte de pesquisa⁵. De alguma maneira, quando pensadas como conjunto de obras representativas de uma determinada época, essas obras guardam um certo projeto, um ideal de cultura a ser transmitido às crianças, tendo-se levado em conta as regras de mercado do período de sua publicação.

De certo modo, e principalmente quando premiados, ou indicados para utilização nas escolas ou bibliotecas públicas, os livros infantis tornam-se testemunhos de valores morais,

⁴ “*Os livros infantis eram sobretudo suportes de imagens capazes de promover uma legitimidade emocional e que por isso identificavam os que deles faziam uso a um sentimento de pertencimento ao mundo impresso e à nação brasileira*” (Leão, 2002: 1).

⁵ Optamos por considerar genericamente como literatura infantil o que se apresenta, via de regra, como infanto-juvenil, o que seria concebido, grosso modo, como destinado a leitores de até 14 anos, e impresso sob a forma de livro, o que, conforme Chartier (1994: 95-107), se refere a um objeto formado por um conjunto organizado de impressos, composto por cadernos reunidos em forma de códex.

éticos, sociais, cívicos ou patrióticos, elaborados pela sociedade e presentificados, na forma do livro, pelos grupos de poder capazes de atuar sobre a seleção, produção, indicação e venda dessas obras. Nesse sentido, os livros e os processos de legitimação de obras e autores não estão deslocados dos contextos cultural e político das relações de dominação, podendo mesmo ser utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representarem universos culturais específicos: essas obras poderiam atuar como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de certas visões de mundo⁶.

Em muitas perspectivas a literatura é tida como força criadora de *habitus*, por ser capaz de atuar na formação das atitudes e sensibilidade infantis; tida mais como educadora, ou mais como “humanizadora”, a literatura é reconhecida como formadora, conforme apontado por Antonio Candido:

“(...) a literatura tem uma função formativa de tipo educacional? (...) Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. (...) A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Daí atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela força humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (...).

[A literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver”. (Candido, 1999: pp.84-85).

O livro infantil, como também o livro didático (Lajolo e Zilberman, 1999: 121), indicado para formação de bibliotecas e leituras escolares, é “*poderosa fonte de conhecimento da história*

⁶ Lajolo e Zilberman (1999), analisando o livro didático no Brasil, lembram que a relação entre o livro escolar e a escolarização permitiria pensar a possibilidade de uma aproximação maior quanto à circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Lembramos que não se pode desconsiderar, nesse cenário, critérios de mercado, ou seja, que tais concepções só podem vir à público na medida em que se considera interesses de poder e de vendas que norteiam as publicações.

de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação”. As autoras lembram ainda que o livro didático (e, podemos dizer, também, o livro de literatura infantil, particularmente quando alçado à condição de “para-didático”) é um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, características essas que fizeram com que essas obras atingissem as maiores vendas no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Tais processos são intrínsecos à própria natureza do livro infantil: entre as normas educativas e sociais encontram-se as regras de mercado, sobre as quais existem critérios comerciais. Analisando o livro didático, por exemplo, é possível pensar que sua estrutura não é guiada por critérios estritamente pedagógicos, mas principalmente visando maiores possibilidades de venda, para o que concorre o nome do autor, as ilustrações, o tipo de papel... e não se pode esquecer que tais critérios não dizem respeito estritamente às leis de mercado: as políticas do livro escolar mantêm ligados os interesses estatais e privados, havendo mútua influência entre eles.

Falamos, portanto, de uma dinâmica constituída no jogo das relações de poder entre Estado, editores, educadores e outros agentes envolvidos com a produção, divulgação, distribuição dos livros infantis. Na relação entre estes diversos atores, regras seriam geradas. Se tais regras podem ser pensadas no sentido das políticas públicas para educação e cultura, é possível considerar que estas se prestariam especialmente a moldar significados sociais que poderiam ser utilizados nos jogos de poder: o que se lê, o que se incentiva que seja representado, construído, esculpido... em certo sentido, a apreensão das próprias expressões culturais (e, no caso da literatura infantil, tal fato apresentando-se de modo ainda mais evidente, já que tratamos de leitores cuja competência cultural encontra-se em formação⁷), poderá trazer em seu bojo a expressão da relação do indivíduo com a sociedade.

⁷E se pensamos em um contexto de produção literária, podemos considerar que as obras são dotadas de um sentido que não se restringe a si mesmas, que não é estático, nem ao menos imutável: trata-se de um sentido mais plural e móvel e que se constrói no encontro de uma proposição com uma recepção, ou seja, há um sentido que é proposto pelo autor (e no qual haverá diálogo com outros atores, como autores, críticos, editores etc.) e há também outro sentido que pode ser coincidente ou não com aquele, e que é constituído no momento da leitura, em acordo com uma relação recíproca entre a apreensão estética e intelectual da obra e a maneira pela qual o leitor, em sua comunidade, pensa a sua relação com o mundo e a sociedade (Chartier, 1994: 9). “*Produzidas em uma ordem específica, que tem suas regras, suas convenções e suas hierarquias, as obras escapam e ganham densidade, peregrinando, às vezes na*

Tendo em vista tal perspectiva, esta tese busca reconstruir, sob a ótica sociológica, as políticas públicas na área de educação e cultura relacionadas, direta ou indiretamente, à promoção da leitura e da literatura infantil, considerando serem tais políticas expressões dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais e do Estado ao longo da história do Brasil. Consideramos, então, a escola e os processos de escolarização como base da rede institucional de investimento público em formação de recursos humanos para o país, sendo responsável pelo processo inicial de formação de leitores, através da alfabetização, consubstanciando as representações sociais sobre o papel da leitura e da formação do leitor, para o que é orientada pelo poder público, segundo a configuração – em cada período – de um projeto de sociedade.

Propondo verificar a relação existente entre as concepções de leitura, formação de leitores, produção de literatura infantil, no plano da intervenção do Estado, este estudo busca esclarecer sobre o lugar e o caráter das políticas públicas para educação e cultura no contexto sócio-político brasileiro, enfocando as relações entre economia, cultura, democracia, cidadania, Estado, direitos e liberdade.

O trabalho tem como marco inicial a Assembléia Nacional e Geral Constituinte de 1823 (considerada então como um observatório privilegiado dos problemas e concepções sociopolíticas do Brasil no início do século XIX), caminhando até o final do século XX, mas foca o início da década de 1990 como marco divisor de águas na história das políticas para educação e cultura no Brasil, por ser um período caracterizado por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, em um processo no qual as transformações sociais e políticas decorrentes das mudanças no padrão de acumulação capitalista - que já se delineavam desde os anos de 1960 - configuram um contexto no qual a produção literária para a infância se consolida, amplia sua participação no mercado editorial nacional e surge com destaque nas políticas públicas para a educação e cultura.

A justificativa para abordar um período de tempo tão extenso repousa na escolha da linha teórica primordial do trabalho: a sociologia de Norbert Elias, buscando apreender o sentido das mudanças ocorridas ao longo do devir histórico. Encarando as políticas públicas no Brasil como

mais longa jornada, através do mundo social, decifradas a partir dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades que as recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado” (Chartier, 1994: 9).

referências para pensar o processo histórico, buscamos diagnosticar e explicar as tendências de longa duração que produzem as condições para as práticas e planejamentos do presente, no qual todos os desenvolvimentos sociais estão envolvidos (Elias, 1970: 360).

Conscientes do fato de que abordar quase duzentos anos de história implica não privilegiar uma análise mais aprofundada dos eventos, apostamos na busca da compreensão da dinâmica social e da reconstrução dos processos históricos como instrumentos para a apreensão das relações de forças sociais e políticas que permitem delinear mecanismos e formas de gestão, possibilitando trazer à discussão elementos pertinentes ao campo da relação entre Estado e políticas educacionais, revelando prioridades e compromissos no âmbito da materialidade de tais políticas e, a partir delas, iluminar o contexto e os sentidos da produção da literatura infantil.

Os problemas centrais da investigação referem-se ao papel social atribuído à educação e, particularmente, à literatura infantil para a formação da criança, do cidadão brasileiro, articulando movimentos de mercado e políticas públicas ao longo do tempo.

Os conceitos de leitura, formação do leitor e do papel literatura infantil neste processo trazem em seu bojo as marcas das funções sociais a eles atribuídas em diferentes épocas⁸, o que implica refletir sobre as formas pelas quais o Estado, ao elaborar e implementar suas ações, interpreta ou interpretou estas funções, a partir de seus interesses, propriedades e pressões exercidas pelo mercado, e pelo mercado editorial em particular.

Discutir o relacionamento, socialmente construído, da educação, da escrita e da leitura à racionalização, à civilização e à modernidade, bem como enfatizar o extraordinário poder do livro para moldar seus leitores, constituem uma referência cultural e política importante no contexto de formação de identidades nacionais: do ponto de vista do Estado, as ações oficiais devem ser pautadas em uma perspectiva sobre o que deve ser o livro de leitura, o livro infantil, e sobre quais assuntos deve tratar esse tipo de literatura (principalmente quando esta for adotada, oficialmente, na escola).

Uma questão que inicialmente se coloca é a razão para se privilegiar a leitura infantil no intuito de identificar possíveis nexos nas ações oficiais do Estado no que diz respeito à educação e cultura, particularmente quando se considera que o Brasil, já nos anos 2000, parece permanecer

⁸ Para situar tais conceitos em diferentes momentos históricos e explicitá-los à luz do contexto sócio-político da época, é necessário trabalhar com conceitos genéricos, capazes de informar as ações desenvolvidas em diversos períodos.

incapaz de fazer investimentos na área de educação básica, de superar as carências do ensino.

Rocha (2000), faz uma interessante síntese deste quadro:

"Sem pretendermos esgotar a caracterização da constituição do direito público de educação que vigora entre nós, diríamos que em grandes linhas, ele se mede: por um ensino elementar obrigatório e público, mas não abrangência de toda a população escolarizável; reconhecimento oficial da educação privada e possibilidade constitucional de financiamento estatal a este ensino; caráter não terminativo do ensino elementar, com forte tendência a formação de pirâmide escolar de base ampla e afinilamento acentuadamente crescente, seja em decorrência de retenção nas primeiras séries, seja pela exclusão escolar; reprodução tradicional de dualismo: ensino de massa de baixa qualidade e ensino de elite, o que não é consagrado em lei, mas é efetivo pelos diferentes padrões da escola pública, ou pelo confronto do ensino público com o ensino privado; não autonomia dos sistemas escolares em relação às situações de poder em suas várias esferas públicas; baixa permeabilidade da escola à influência comunitária" (Rocha, 2000: 17-18).

Entretanto, é neste cenário bastante complexo que a literatura infantil se desenvolve no Brasil, alavancada pelos interesses presentes no mercado editorial, claro, mas com a marca de ser talvez o gênero literário que mais se beneficie das políticas públicas e ações diretas do Estado para sua produção e comercialização.

A forma pela qual esta investigação cogitou explorar a posição do Estado frente à literatura infantil residiu na análise das políticas culturais e para a educação (focando particularmente o ensino fundamental⁹, considerado, então, como objeto privilegiado para o discurso sobre leitura, formação de leitores e, quando possível, de literatura infantil) propostas e implantadas no período estudado - utilizamos na análise materiais tais como discursos presidenciais, portarias, circulares, planos setoriais, decretos, decretos-lei e as Constituições brasileiras no que dissesse respeito à leitura, livros e educação fundamental, além de dados oficiais sobre os investimentos em educação e cultura, artigos e comentários veiculados através do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MINC), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), Instituto Nacional do Livro (INL), Câmara Brasileira do Livro (CBL), além da produção acadêmica pertinente ao assunto, em uma abordagem que traz em seu bojo elementos de interdisciplinaridade, nas áreas de Educação, História, Direito e Sociologia.

⁹ Embora a nomenclatura mude ao correr do tempo, utilizamos a expressão mais recente – ensino fundamental – para referir ao período escolar correspondente à 1ª. até à 8ª. séries.

Realizamos pesquisa sobre os processos de elaboração das constituições no Brasil, bem como as próprias Constituições Federais e a legislação que normaliza as políticas para educação, formação de leitores, incentivo à leitura buscando localizar e discutir questões recorrentes na educação brasileira, e seus impactos sobre valorização (ou não) da leitura. Consideramos, assim, alguns elementos caros à discussão sobre a educação no Brasil, como, por exemplo, ser um direito de todos os cidadãos, ser responsabilidade do Estado, ser obrigatória e gratuita, entre outras, que fazem parte do contexto de produção da literatura infantil que será adotada nas escolas e bibliotecas escolares e/ou municipais. Os documentos foram tratados em uma análise descritiva e comparativa, com o objetivo de apreender a dinâmica e as relações envolvidas da formação das políticas públicas voltadas, direta ou indiretamente, à leitura e, quando era o caso, à literatura infantil, considerando estas como bases para o desenvolvimento dessa produção cultural e fontes privilegiadas para esta tese, enquanto reveladoras de noções sobre a criança e sobre o papel da literatura em sua formação.

É possível considerar, nestes sentido que, se historicamente as políticas públicas no Brasil podem revelar correlação entre formas, processos, investimentos na educação frente às estratégias de desenvolvimento nacional, preocupadas com a formação de mão-de-obra específica, conforme o momento histórico, a visão da leitura e da literatura infantil permite extrapolar os limites formais das políticas educacionais e vislumbrar, em seu contexto, a materialização - mediada pelos interesses de mercado - de alguns ideais, o que não se pode dizer que ocorra de maneira homogênea ao longo da história das publicações para a infância no país.

Assim, por exemplo, se a década de 1930 vê surgir o Ministério de Educação e Saúde (MES), configurando uma área específica de política pública setorial, com a concomitante constituição de sujeitos políticos nacionais voltados especificamente para esta área de atuação, nos anos que se seguem o sentido da evolução do processo educacional, enquanto aponta para a universalização do acesso e da democratização das oportunidades educacionais (sem que tais se vejam efetivar, contudo), presencia o desenvolvimento de um papel diferente para o mercado, em uma perspectiva que poderíamos chamar de neoliberalizante, e que faz a produção da literatura para crianças caminhar através de trilhas curiosas, permanecendo próximas do poder público, quase que dependente de suas ações para seu desenvolvimento, na vigência de uma ideologia do Estado mínimo.

Para tratar especificamente da produção literária nos diferentes momentos históricos, optamos por não utilizar fontes primárias, mas beber de fontes já consagradas no tratamento deste assunto, particularmente, as obras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Não se pode descuidar, contudo, do fato de que, para tratar das relações de poder que tangem a produção e legitimação da literatura infantil no Brasil, seja necessário discutir a inserção dessas obras no cenário cultural e escolar do qual fazem parte, com destaque nessa pesquisa, as bibliotecas públicas e escolares, bem como as políticas públicas de promoção de leitura e incentivo à produção de livros¹⁰.

Se considerarmos que as políticas públicas determinam, em larga medida, o tipo de livro que será adotado nas escolas ou adquirido diretamente pelo governo, podemos inferir que, no seio dessas políticas, encontram-se as legitimações de expectativas valorativas que o poder público quis ou quer ver disseminadas através da escola. Chartier (1996) lembra que as políticas de leitura devem ser tomadas como aspectos da história cultural, tidas como constitutivas de uma realidade social, datada, construída a partir da percepção e da apreciação do real por parte de determinado grupo, imprimindo sua concepção e seu valor à leitura: *“as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas – sociais, escolares, políticas [...] comandam atos”*.

Nessa relação podemos pensar um cenário construído a partir de uma *configuração*, como no modelo proposto por Elias. Haveria, então, uma estrutura de pessoas e processos mutuamente orientados, de modo a tornarem-se mais ou menos dependentes entre si, ganhando um caráter não de individualidade, mas de pluralidades¹¹ (Elias, 1997: 249). Nesse sentido, seria necessário pensar políticas públicas e literatura infantil como atuantes na dinâmica das relações entre as obras, destas frente aos demais gêneros literários, aos autores, editores, produtores, distribuidores, desenhando uma teia de inter-relações na qual fazem sentido os diferentes posicionamentos dos agentes, particularmente no que diz respeito a escola, Estado e leitores. Existem contextos específicos das políticas públicas quanto a domínios da criação e produção de literatura infantil,

¹⁰ Vale a pena notar que os projetos de promoção do acesso à leitura não têm sido exclusividade do poder público no país. Tratando-se muitas vezes de experiências pontuais, de caráter não-oficial ou para-oficial, marcadas principalmente pela desarticulação com relação a uma política clara, refletem uma postura que desvincula o Estado da criação e sustentação de iniciativas na promoção de ações para esta área. Embora não possamos deixar de ter em mente tais eventos, centraremos nossa análise à instância política.

¹¹ *“O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por ele formada”* (Elias, 1997: 249)

nos quais se estruturam as posições dos diferentes agentes, frente não apenas à essa literatura, mas também à própria cultura contemporânea concebida então em sentido mais amplo, envolvendo um conjunto de linguagens diversas¹², bem como às intervenções do Estado nesse contexto.

Vale a pena, aqui, uma pequena digressão: as políticas públicas não podem ser pensadas sem que se leve em conta que estas são definidas, implementadas, formuladas ou desativadas conforme a memória da sociedade ou do Estado, estando diretamente relacionadas às representações sociais vigentes. Nesse sentido, são construções informadas por símbolos, valores, normas que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (Azevedo, 2001).

Por exemplo, na visão de Cury (1988), é possível pensar a Constituição de Weimar como uma referência para justificar a intervenção do Estado no âmbito das relações contratuais de mercado, ou mesmo para exemplificar o abrigo que nela receberam os direitos sociais, no que se pode contar também com a educação. Presta-se, portanto, a pautar a reflexão sobre o papel do Estado em um momento em que este tem suas políticas sociais tendendo ao desmonte, concomitantemente à limitação dos direitos sociais.

Para Burdeau (1966:68), após a guerra de 1914-1919, as declarações de direitos teriam se tornado mais fortes, o que seria devido, principalmente, às bases políticas e sociais dos novos regimes a ser adotados nos Estados criados ou transformados pela guerra. Registrava-se o nascimento de novos direitos provenientes da evolução da vida social, remetendo ao dever do Estado, que deveria garantir não apenas a independência jurídica do indivíduo, sobretudo a criação de condições necessárias para assegurar-lhe a independência social: o individualismo é corrigido pelo reconhecimento da legitimidade das intervenções do Estado em todos os domínios em que se possa demandar a solidariedade social.

Não se tem a pretensão de discutir as características da República de Weimar nesse trabalho, mas atentar para o fato de que prevalece, nesse cenário, o surgimento de uma nova

¹² Uma análise acurada sobre a cultura, particularmente no mundo contemporâneo, pode ser encontrada, por exemplo, em Bourdieu, Pierre. *As regras da arte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996, cuja observação da gênese e estrutura dos campos literário e artístico na França, tem como pano de fundo o processo de fragmentação da cultura moderna. Em uma perspectiva analítica diversa do mesmo processo, é possível visitar a obra de Schorske, Carl, *Viena – fin de siècle. Política e cultura* São Paulo, Companhia das Letras, 1988. Sobre o desenrolar desse processo em São Paulo, na primeira metade do século XX, ver Arruda, Maria Arminda do Nascimento. *Metrópole e Cultura – São Paulo meio de século*.

modalidade de presença do Estado na economia e nas relações sociais, no que pode ser visto como uma nova realidade política: o Estado interventor, no lugar do clássico Estado liberal¹³.

Tal perspectiva tem efeitos consideráveis sobre a educação: para Cury (1988), a importância de Weimar para a educação se dá desde a discussão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação, até mesmo quanto às competências administrativas dos Estados federados, a liberdade de ensino, laicidade e cidadania. Segundo o autor, a Constituição de Weimar permite repensar alguns conceitos sobre o papel do Estado:

“Rejeitando muitas teses do liberalismo clássico, vemos como a presença do Estado é importante para a efetivação dos direitos sociais. Em primeiro lugar, porque eles são custosos e devem ter uma fonte de recurso através de impostos e em segundo lugar porque nascem de uma matriz diferente do liberalismo” (Cury, 1988).

O Estado aparece, nesse cenário, como agente articulador, capaz de incentivar e promover ações em nome da criação de hábitos de consumo de livros e leitura, em um processo que diz respeito tanto a projetos culturais quanto educativos, ou seja, surge como responsável principal pela definição, implantação e implementação de políticas para a promoção da leitura, favorecendo o desenvolvimento da literatura infantil, em um caráter de articulação, de continuidade, evitando ações fragmentárias e desarticuladas, bem como descontinuidades devidas a mudanças ocorridas no cenário político-partidário.

Contudo, não se pode esquecer da possibilidade de se considerar que os discursos sobre a importância da leitura, da formação de leitores, e o papel da literatura infantil neste processo, teriam origem no âmbito da sociedade civil, fazendo parte das demandas sociais e, posteriormente sendo incorporados pelo poder público e, então, convertidos em política pública, conforme os interesses do governo, determinados pelo momento histórico.

Entretanto, de pouca valia será tomar explícita ou implicitamente a prática como mera reação mecânica, determinada pelas condições antecedentes e redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos, ou seja, “modelos”, “normas” ou “papéis”. É preciso evitar tais abordagens, tratando o livro infantil, as políticas culturais ou os jogos de poder e

¹³ “Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o suprapoder do Estado - e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado”. (Bobbio, 1982: 72).

legitimação como meras reproduções mecânicas de determinações gerais e hierárquicas, e sim questionar as compreensões e os usos que os diferentes sujeitos tiveram ou fizeram dessas normas e determinações (Bourdieu, 1993: 64).

Para realizá-lo, é preciso analisar o conjunto das práticas e relações entre os diferentes sujeitos, à luz dos valores de cada época. Lembrando que, para o autor, todo valor atribuído à leitura, por exemplo, parte de um lugar social específico, e pode refletir a própria estrutura sócio-econômica que dá sentido ao posicionamento de grupos dominantes e dominados da sociedade, elegendo culturas legítimas e não-legítimas (Bourdieu, 1992, 1998).

Nesse sentido, os jogos de poder que determinam as escolhas dos livros que farão parte do currículo escolar ou da formação das bibliotecas em um certo momento, fazem construir ideais pautados em uma dimensão mais ampla da cultura da sociedade, ideais esses materializados, organizados, veiculados e utilizados com uma intencionalidade. Assim, de um lado, através da análise desses jogos de poder, é possível pensar a mediação que existe entre escola, Estado¹⁴, e agentes de legitimação, por exemplo, interpretando mesmo suas funções sociais¹⁵.

Não se pode esquecer, contudo, do papel desempenhado pelo mercado nesse cenário: se consideramos que o próprio conceito de políticas públicas seja forjado no seio do processo de desenvolvimento do Estado capitalista podemos, então, concebê-las como mecanismo contraditório, visando simultaneamente tanto a reprodução do capital quanto a reprodução da força de trabalho¹⁶.

¹⁴ Neste sentido, embora este não seja o intuito deste trabalho, vale a pena lembrar que as ações dos governos sempre exercem sua influência de modo diferenciado, seja sobre escolas públicas ou particulares, sobre grupos mais ou menos organizados, permitindo que interesses locais tenham influência na concretização das políticas públicas, como lembra Hill ao discutir o papel do Estado para as escolas norte-americanas: *"Schools were never without their politics. Even in private schools where government has little influence, different parents sometimes make competing demands, and the way these are resolved can affect teacher actions and student opportunities. Donors have influence. Staff members can disagree, and even form competing factions, about the relative importance of arts and sciences or athletic versus academics. Individual staff members can also compete for approval, status, or good job opportunities"*. (Hill, 2000: 19).

¹⁵ Tratando de forma geral sobre a cultura da elite, os hábitos e a função dos "gostos", Bourdieu (1979: 7) afirma que: "A negação dos prazeres mais baixos, reles, vulgares, venais, servis – em uma palavra, naturais – que constitui a esfera sagrada da cultura, implica uma afirmação da superioridade daqueles indivíduos que podem se satisfazer com os prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos, distintos, para sempre fechados aos profanos. É por isso que a arte e o consumo cultural se prestam, consciente e deliberadamente, ou não, a preencher uma função social de legitimação da diferença social". Para o autor, tais formas culturais, através das condições econômicas e sociais que pressupõe, estão inseparavelmente ligadas ao *habitus*, ou, nas palavras de Bourdieu (1996: 243) "sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo literário, etc., encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se, (...) conforme as situações das lutas pelas definições de posições".

¹⁶ Conforme apontado por Jacobi (1989), são profundas as relações entre economia e política no Estado, uma vez que este investe, "principalmente visando criar condições para a reprodução e expansão do capital privado, o que provoca

Há, nesse sentido, uma contradição inerente às formulações das políticas públicas: estas, ao mesmo tempo, implicam tanto a exclusão das classes trabalhadoras das instâncias de decisão e gerenciamento destas políticas, quanto a incorporação de suas demandas aos direitos sociais. Para Meksenas (2002:77),

“tal aspecto integra o receituário de medidas que garantem a legitimidade das condições de governabilidade – presentes no Estado – frente ao conjunto da sociedade. Assim, a intervenção estatal ocorre por meio das políticas públicas, emerge numa complexa disputa pelo poder, relacionada às condições econômicas e políticas” (Meksenas, 2002: 77).

Um marco importante a se focar é o processo de reestruturação produtiva desencadeado no país a partir de meados dos anos 80, e suas implicações quanto ao novo perfil de qualificação que passou a ser exigido pelo mercado de trabalho no sentido do desenvolvimento da competitividade nacional. As políticas públicas desenvolvidas frente a esta nova condição encontram-se no seio de um processo de reforma do Estado que, entre outros ajustes, redefiniu suas funções.

Neste sentido, desde a década de 1980, quando do processo de transição de um regime político militar para um regime democrático, que a preocupação com a formação de leitores associada à constituição da cidadania mostra-se presente, congregando sociedade civil e poder público, constituindo uma rede de discursos que, para Perrotti,

“oscilando quase sempre entre reflexão e prescrição, apresenta uma vocação muitas vezes explicitada: orientar, dar direção ao processo de ampliação do quadro de leitores no país. Nesse sentido, trata-se de discurso empenhado, comprometido prioritariamente com a razão prática, dado cuja compreensão é indispensável, na medida em que, aglutinando-se em torno de um núcleo definidor, falas variadas acabam por reduzir-se ao mesmo denominador comum: promover, desenvolver, estimular a leitura” (Perrotti, 1990: 15)

Salta aos olhos, ainda, o fato de a década de 1990, no Brasil, ter sido cenário da coroação da literatura infantil como um dos segmentos economicamente mais importantes da indústria

um enorme ônus nas condições de reprodução da força de trabalho”, provocando um desequilíbrio que reflete as próprias formas de dominação.

editorial nacional¹⁷, fenômeno que viria a chamar a atenção da academia, levando a produção de livros para crianças aos bancos universitários, integrando currículos e tornando-se objetos de teses, dissertações, congressos e seminários.

Há um cenário, portanto, marcado por profundas transformações, particularmente nas últimas décadas do século XX: conforme apontado por Antunes (2001: 13), o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, teriam acarretado, entre diversos aspectos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, "conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada" e à qual a lógica que norteia a educação deve se posicionar.

Não podemos deixar de considerar, também, que a reforma do ensino ocorrida no período (e que deve ser analisada para que não se perca de vista as relações entre a literatura infantil e a escola) não ocorreu de forma isolada, mas se insere em um conjunto de reformas que foram desenvolvidas visando ajustar o país a um novo quadro político-institucional, o que incide diretamente sobre sua concepção e forma de condução.

Uma vez que tais reformas têm ação direta de organismos internacionais, face à obtenção de financiamentos para educação e cultura no país, atentamos para o fato de que, na última década (1990), a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se do ajuste estrutural e das reformas macroeconômicas para reformas do setor público no sentido da "boa governança" e do *empowerment* da sociedade civil, priorizando fatores políticos como a legitimidade governamental e o papel dos grupos de pressão (World Bank, 1992).

Conforme apontado por Borges (2003), o Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento depende de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua. Para o autor, enfatizando a melhora das condições sociais, o fortalecimento da sociedade civil, as reformas dos serviços sociais, particularmente na educação, o Banco Mundial "*tem o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal.*"

¹⁷ Nesse sentido, chama a atenção o fato de que, no início dos anos 90, quase 20% de toda a produção na área de literatura se destinava ao leitor-mirim, o que compreendia 60 milhões de exemplares. Em 1982, a cifra não passara de 12 milhões.

Segundo o autor, o processo de reforma educacional tem recebido atenção prioritária do Banco. Enquanto nos decênios 1970-1979 e 1980-1989 as aprovações de empréstimo à educação somaram, em média, 4,5% do total, no período de 1990 a 1998 essa média quase dobrou, passando a 8,5% do total (World Bank, 1999b, p. 23). O aumento no valor dos empréstimos educacionais tem sido acompanhado de mudanças em sua composição, com uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista (World Bank, 1999b, p.25).

“Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a “minimização” da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs (...)” (Borges, 2003).

Não é intuito desse trabalho discutir aspectos ideológicas da atuação do Banco Mundial nos projetos educacionais. Entretanto, não podemos descuidar do fato de que esta é uma instância interveniente nas políticas públicas para a educação e cultura no Brasil e que, portanto, deve ser contemplado na análise. Faz parte da discussão dessas ações a abordagem da literatura crítica sobre as reformas pregadas pelo Banco Mundial, escutando as vozes dos diferentes atores que atuam sobre a conformação das políticas públicas no Brasil.

.....

No longo período abordado neste trabalho, talvez seja possível destacar dois pensamentos que servem de norte na proposta de realizar esta cruzada: de um lado, Leão (2002), em seu belíssimo texto *Brasil em Imaginação – livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)*, lembra que

“Devemos considerar que o alto poder de prestígio da cultura escrita, entre nós, é anterior às práticas eféticas e massificadas de leitura e contágio a todos,

letrados e iletrados. Em vista disto, a via mais segura para se compreender a história do livro e do consumo das obras literárias e, até mesmo, a literatura no Brasil é o estudo das condições de produção e recepção das obras. Essas condições se objetivam nas práticas, representações e paradigmas de leitura porque veiculam textos e imagens às formas difusoras de um Brasil sonhado” (Leão, 2002: 32).

De outro, Passiani (2001), tratando do autor Monteiro Lobato em seu *Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil*, ressalta:

*“Uma literatura engajada, que tratasse dos problemas da nação, que se voltasse para as questões que afetavam boa parte da população no seu dia-a-dia, que sugerisse alternativas para o país e que buscasse a melhoria das condições de vida do povo. Eis a maneira que Lobato enxergava para aproximar os livros do público e aumentar constantemente o número de leitores. E tal concepção não era meramente instrumental uma vez que o próprio público (num primeiro instante, virtual) fornecia matéria para a literatura, que a devolveria de forma transformada, trabalhada literariamente. A investigação sociológica permite afirmar que a literatura, em Lobato, é social porque é produto das condições sociais específicas; e metassocial porque, como um produto *sui generis*, permite à sociedade refletir sobre si própria, como uma espécie de consciência. Lobato percebia o caminho de mão dupla que ligava o público à literatura.” (Passiani, 2001: 181).*

E o autor pondera:

“Lobato, a meu ver, foi o ponto alto de um, digamos, ‘processo civilizador literário’ que estava em curso no período. Isso quer dizer que apesar de representar, talvez, o ápice de um processo, Lobato não estava só; ao contrário, estava mergulhado numa determinada configuração social responsável pelo estabelecimento de sua interdependência com outras figuras e instituições sociais da época” (idem)

Creio que a temática do “Brasil sonhado” é recorrente. Como é recorrente a percepção da criação de uma situação social propícia ao desenvolvimento destes sonhos. Ora, esta “situação social” é produtora e produto das ações de um Estado historicamente presente (mais ou menos intensamente, conforme o período) na cultura do país. De certo modo, a partir da consolidação da ordem burguesa, o Estado brasileiro vem se destacando por sua intervenção no setor cultural, direcionando suas políticas no sentido da legitimação estatal e de uma cultura “nacional”. É na busca destes significados que se estrutura esta tese, que encontra-se dividida em três partes:

No primeiro capítulo foram tratadas especificamente as questões concernentes às políticas públicas, suas características, impactos, alcance, bem como o papel atribuído à cidadania neste contexto, buscando discutir as estratégias de intervenção do Estado em programas relacionados ao livro (quando foi o caso, focando o livro infantil), à promoção da leitura e à formação de bibliotecas públicas e escolares.

Para a discussão do segundo e do terceiro capítulos, partimos do princípio de que se faz necessário, para compreender os movimentos empreendidos pelo Estado no momento presente, entender como as ações deste mesmo Estado se estruturaram ao longo do tempo, reconstruindo os possíveis nexos e contextos de sua produção, buscando compreender as diversas concepções de leitura presentes nas ações políticas, confrontando ideais de formação de leitores (e qual a literatura infantil adequada para fazê-lo), em pontos de vista liberais, populistas, ditatoriais e democráticos. O eixo destes capítulos encontra-se na busca de, ao discutir os discursos e ações sobre a leitura, ao longo das políticas públicas educacionais, lançar luz sobre o contexto da história da leitura no Brasil.

O quarto capítulo é dedicado à discussão e construção das diversas representações para o papel que literatura infantil pode desempenhar na formação da criança ou, mais especificamente, as representações acerca de seu potencial de portadora dos ideais de formação do cidadão colocados no embate entre Estado, pais, educadores, mercado, o próprio cotidiano. Sentidos são produzidos no contexto de produção, distribuição, divulgação, leitura da escrita para crianças, levantando questões quanto à relevância destas diversas instituições, criando-se o cenário de disputas de poder entre aqueles que são mediadores da transmissão de determinados valores à infância.

Como as perspectivas acerca da leitura, da formação de leitores, do papel da biblioteca escolar neste intento, através da ação do Estado, concorreram para alçar a literatura infantil a lugar de destaque no mercado editorial brasileiro, com destaque no cenário internacional, em um contexto de consolidação de movimentos políticos e econômicos ímpares na história do país, é o norte deste capítulo.

A fundamentação desenvolvida nesta tese possibilitou uma tentativa de análise do conjunto das ações propostas e desencadeadas pelos governos, enfocando o papel que foi atribuído à leitura, à formação dos leitores, e à literatura infantil para a formação da cidadania e a construção da democracia no Brasil.

CAPÍTULO I:

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEITURA

1.1. Uma questão de legitimidade?

Como um problema chega a ser um objeto de políticas públicas? Responder a esta questão é passo fundamental para compreender o papel do Estado frente à promoção da leitura e a literatura infantil no Brasil.

Se considerarmos o Estado como expressão político-institucional das relações dominantes de uma sociedade, poderemos inferir que este atua no sentido de reproduzir as relações de dominação presentes na sociedade, bem como suas contradições e conflitos gerados a partir das desigualdades, associadas estas à distribuição de poder, às diferenças de classes social, cultura, gênero, etnia, geração.

Nesta linha de raciocínio, podemos tomar a política como a atividade pela qual a sociedade lida e questiona suas instituições, normas e comportamentos. A língua inglesa traz duas expressões para definir processos que nos parecem próximos: *policy* - como programa de ação, fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* -, então política no sentido da dominação e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade.

Os problemas políticos não se constituem como uma realidade dada, mas configuram-se - de acordo com a sociedade e sistema político correspondente - como uma construção social. Abad (2003) lembra que qualquer situação que precise ser objeto de intervenção deverá, necessariamente, ser expresso como um problema político e, assim, instalar-se na esfera pública como um conflito ou demanda que afete, de alguma maneira, a convivência social, envolvendo atores sociais relevantes com capacidade de exercer pressão sobre a agenda governamental, dentro da norma institucional vigente ou fora dela.

"É evidente que esta consideração do problema político e as formas em que se produzem e chegam ou não a ser objeto de políticas públicas, põe à prova o desenvolvimento institucional das sociedades, ou seja, a suficiência das instituições e as normas formais e informais da sociedade, para dar resposta assertiva aos conflitos sociais a fim de que sejam resolvidos de forma a satisfazer as necessidades de um crescimento econômico sustentável, se

preserve o Estado de Direito e se garantam os direitos econômicos, sociais e culturais" (Abad, 2003: 15).

Para que uma política pública exista, é necessário que as percepções, os interesses e as pressões dos diferentes atores sobre determinada questão social estejam mais ou menos organizados em um jogo no qual a questão central de tais preocupações surja como assunto socialmente relevante, permitindo a disputa e negociação entre os diferentes envolvidos, o que, ao final, pode ou não se transformar em política oficial¹⁸.

Abad (2003: 13 e seguintes), traz à tona algumas questões no que diz respeito às políticas públicas:

- política pública pode representar aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação;

- é uma forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de seus recursos;

- admitindo-se delegar ao Estado a autoridade para unificar e articular a sociedade, as políticas públicas passam a ser a ser um instrumento privilegiado de dominação;

- ao mesmo tempo em que se constitui numa decisão, supõe uma certa ideologia da mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formulação;

- esta decisão é o resultado do compromisso de uma racionalidade técnica com uma racionalidade política.

E no que consistiria tal racionalidade política? Para o autor, haveria a influência de múltiplos fatores, que poderiam ser sintetizados e agrupados da seguinte maneira:

- projeto político dominante (as "megapolíticas" de desenvolvimento),
- as demandas, necessidades e interesses da população, com os canais e instâncias políticas para sua expressão,

- os recursos disponíveis (técnicos, materiais, humanos etc.) concretizados na forma de um gasto público social, que por sua vez pode ser subdividido em investimento social e custos de operação,

- as propostas alternativas e o capital político de grupos não hegemônicos,

¹⁸ O fato de um problema, uma questão qualquer, ser negociada e incorporada como prioridade em uma agenda governamental, não significa o passo final para a formulação de uma política pública. Se fará necessária a competição entre as diversas alternativas para tratar do problema, o que pode ou não significar uma possibilidade de acordo entre os diferentes agentes envolvidos).

- o desenvolvimento institucional da sociedade,
- o contexto internacional.

Em certo sentido, as orientações das políticas públicas dependem também das atitudes e estratégias dos que são seus beneficiários, indivíduos, grupos e organizações. Como lembra Revesz (2004), a ação governamental não poderia resumir-se na emissão de normas que os agentes do Estado aplicariam de maneira quase mecânica em benefício de uma sociedade civil atomizada. Seria necessário ter ascendência sobre as normas e sobre os modelos de referência que condicionam as decisões parciais que tomam estes atores, influenciando os comportamentos, permeando as representações que os organizam, a fim de fazê-los mais compatíveis com a ação pública. De certa maneira, é preciso abordar o social para construir os nexos possíveis das políticas públicas.

Assim, podemos considerar que, para que haja uma política pública, seja preciso que uma situação determinada requeira solução por meio dos instrumentos da ação política, em outras palavras, que se façam necessárias ações que tenham como finalidade a formação de decisões coletivas que, uma vez tomadas, se convertam em vinculadoras de toda a coletividade (Bobbio, 1995).

Neste contexto de disputas de interesses e representações sobre questões socialmente relevantes, podemos pensar a própria história da leitura e o papel social a ela atribuído: durante muito tempo, esta atividade foi caracterizada como instrumento de poder e dominação, reservada apenas a alguns poucos que exerciam o monopólio do conhecimento, da lei e da religião, passível de determinação do que seria ou não adequado ao público, ocorrendo sob a tutela de padres ou preceptores, seguindo regras e normas posturais, por exemplo. E a inclusão da leitura como tema de interesse público está intimamente ligada ao desenvolvimento dos sistemas educativos e de promoção da cultura para as massas.

De certo modo, podemos inferir que, neste cenário, diversas instituições ligadas à cultura e à escola tenham papel mais ou menos determinante (conforme a maior ou menor influência que possam exercer sobre o poder público), sobre a formulação e implementação das políticas públicas para a leitura.

Pensar a leitura, e particularmente a literatura infantil como alvos diretos ou indiretos de políticas públicas deve pedir uma reflexão sobre as relações entre uma ação que cultural e social (ou um conjunto de ações presentes em um certo contexto social) e as modalidades de ação (ou

ausência de ação), de um Estado particular, presente nesta sociedade. Há, portanto, dois contextos: um que poderíamos chamar de referencial social da realidade sobre a qual incidirão as políticas públicas, e outro que corresponderia ao caráter operacional, ou conjunto de meios financeiros, administrativos, jurídicos, humanos, consubstanciados em uma série de procedimentos, interações, técnicas e relações de poder que permitem que uma política pública não seja apenas uma idéia e torne-se um processo social concreto.

Para Revesz (2004), os referenciais das políticas públicas englobariam três dimensões:

1) Cognitiva: contendo os elementos de interpretações causais dos problemas a serem solucionados.

2) Normativa: contendo os valores relacionados com o tratamento destes problemas.

3) Instrumental: contendo os princípios que devem orientar a ação em função deste saber e destes valores.

É interessante lembrar, por exemplo, que Durkheim, ao analisar as implicações do capitalismo para a ordem social, abordou aspectos funcionais (e não-funcionais) que este produzia nas sociedades, e relacionou-os com o aprofundamento da divisão social do trabalho e forneceu os elementos que contribuíram para a própria estruturação da teoria liberal moderna da cidadania (O'Connor, 1987).

O autor, em *A divisão social do trabalho* (1991), admite que a educação seja essencialmente social, e que o Estado não pode desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deveria estar submetido a sua influência. Para o autor, isso não significa que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino; sugere mesmo que os progressos escolares poderiam ser mais fáceis e rápidos se houvesse certa margem legada à iniciativa privada, uma vez que o indivíduo seria sempre mais renovador que o Estado.

Entretanto, colocar-se favorável à existência das escolas privadas não permite, para Durkheim, que o Estado permaneça estranho ao que se passe dentro delas. Ao contrário, a educação deveria ser submetida à fiscalização oficial, não sendo admissível que a função do educador pudesse ser preenchida por alguém que não apresentasse as garantias do Estado, da mesma maneira que só a ele poderia caber a função de juiz. O autor ainda ressalta o fato que os limites dentro dos quais deva permanecer a intervenção não devem ser imutáveis, determinados de uma vez por todas. Contudo, o princípio da necessidade de intervenção não deveria ser questionado.

No cenário no qual se desenvolvem as idéias durkheimianas, são analisadas as implicações do capitalismo para a ordem social (relacionando-o com o aprofundamento da divisão social do trabalho), e considera que a cooperação social esteja relacionada aos novos tipos de inserção e integração no mundo do trabalho, não sendo passível de se estabelecer espontaneamente. Seria necessário, então, que houvesse uma atuação – através do Estado – sobre a sociedade para que se controlasse os efeitos perversos produzidos pela “divisão forçada do trabalho”, expressos na coerção aberta e na alienação das tarefas.

Trata-se, nesse sentido, de uma discussão que fundamenta a idéia de que o pleno exercício da igualdade das oportunidades supõe pré-requisitos básicos e essenciais, referenciados ao mundo do trabalho, como os cuidados com a preparação, qualificação, manutenção e reprodução da própria força de trabalho. Estas seriam as raízes a propiciar o estabelecimento dos direitos sociais e das políticas públicas concernentes, em contraposição ao “trucidamento do mercado” (O’Connor, 1987).

Entre as décadas de 60 e, principalmente, na de 70, houve uma grande expansão dos trabalhos sobre políticas públicas, particularmente nos Estados Unidos, o que seria resultado de um contexto de questionamento e redução de gastos públicos, paralelamente a discussões quanto à forma de utilização de recursos e ao aumento do controle social sobre eles. Por contar com contribuições de diferentes áreas do conhecimento, os estudos sobre as políticas públicas normalmente podem contar com o referencial teórico de campos tão diferentes quanto a pesquisa social, a administração, a sociologia das organizações, a ciência política e a economia.

Muller (1990) pondera que o “pessoal de Estado”, ou mediadores, desempenhariam um papel estratégico na formulação de políticas públicas, uma vez que seriam responsáveis por formular o referencial orientador da política, e estabeleceriam os mecanismos de implementação e de negociação em torno de conflitos quanto a tomadas de decisão e distribuição de poder. Nesse sentido, os mediadores teriam a função privilegiada de articular duas dimensões fundamentais na elaboração de políticas: a intelectual e a do poder, uma vez que detém (ou deveriam deter) tanto conhecimentos técnicos sobre os problemas sociais, quanto a habilidade intelectual e política de lidar com outros mediadores e atores envolvidos, como grupos de pressão, por exemplo.

Dentre as diversas análises possíveis sobre políticas públicas, destacamos três que, por seu tratamento, interessam a nossa discussão: Ianni (1990), tratando de uma abordagem marxista, adverte para o fato de que não é possível assumir o marxismo como uma simples abordagem,

uma vez que, em se tratando de um paradigma, este se multiplicaria em um amplo leque de tendências e teorias¹⁹. Principalmente a partir do final da década de 60, quando a crise econômica e financeira suscita um amplo debate sobre as formas e funções do Estado capitalista, diversos estudos voltaram-se para a apreensão das contradições entre a dominação/integração do sistema econômico – o papel do Estado frente à acumulação – e a dominação/integração social – então, o papel do Estado no que diz respeito aos interesses do trabalho e da garantia de legitimidade da ordem social (O'Connor, 1987).

As análises têm, nesse contexto, de lidar conflitos de classe que não podem ser analisados pelas categorias analíticas clássicas, mesmo porque a própria noção de classe já não era tão precisa em relação ao tipo de estrutura social então constituída. O próprio Estado podia aparentar ter autonomia além da representação dos interesses econômicos dominantes. Assim, as inúmeras interpretações possíveis sobre tais fenômenos geraram uma multiplicidade de vertentes, com respostas diferenciadas para questões tais como: como se dá a relação entre Estado e a classe capitalista? O que é propriamente capitalista nas estruturas do Estado? Qual o significado de Estado? (Gold et. al., 1979). Essa situação fomentou a diferenciação das interpretações pela ênfase dada a diversos aspectos: economia, política, ideologia, sempre pautadas nas formas e funções do Estado e nas possibilidades de atuação perante a crise.

Outra linha de análise, a pluralista, parte de uma preocupação fundamental: entender a maneira pela qual as reivindicações e demandas originadas na estrutura social seriam processadas pelo sistema político, em outras palavras, compreender como os bens públicos surgiriam enquanto tal na articulação com as pressões sociais, não se questionando a ação estatal mas, sobretudo, tomando-a como essencial e legítima para a realização do bem comum (Dahl, 1956 e 1966).

A participação política é um elemento essencial nessa abordagem, representando a possibilidade de todos influenciarem na alocação dos recursos públicos e na construção de uma escala de prioridades para a ação estatal²⁰. Mas como formar agentes sociais e políticos, capazes

¹⁹ Embora Marx não tenha se preocupado particularmente com a análise das políticas sociais no capitalismo, vale notar que o autor, quando analisa o processo que culminou na promulgação da lei fabril na Inglaterra, publicada no Livro I de *O Capital* (1975), comenta a importância da luta dos trabalhadores para a diminuição da jornada de trabalho e sua regulação pelo Estado.

²⁰ Como há uma distribuição desigual do poder, e nem todos os cidadãos são capazes de atuar como políticos racionais e decidir qual a forma mais adequada de políticas governamentais, a participação, nessa abordagem, deve ser mediada, ou seja, é possível pensar em uma democracia representativa, na qual os eleitores possuem delegar às

de atuar nessa sociedade? A educação seria a palavra-chave, sendo tratada no contexto da racionalidade, vinculando conhecimento e distribuição de poder na sociedade.

Os atores políticos, para os pluralistas, teriam um alto grau de racionalidade, entretanto, esses teriam de lidar, na sociedade, com indivíduos detentores de uma mentalidade tradicional e, dessa feita, incapazes de participar do processo político e, assim, de fazer escolhas condizentes às necessidades da vida moderna (Carnoy e Levin, 1987).

Seria necessário, então, inculcar nos indivíduos normas, valores e atitudes que possibilitassem a formação de agentes sociais e políticos, dentro dos marcos racionais requeridos pela modernidade, função que só poderia ser cumprida pela escola, sendo esta instância socializadora por excelência (Almond e Verba, 1963). Assim, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, mais importantes se apresentariam a educação e a escola, no sentido de propiciarem uma distribuição mais igualitária do poder, fornecendo as bases de seu conteúdo, quais sejam, o acesso ao conhecimento e à informação.

Já o enfoque estruturalista²¹ questiona a possibilidade de existência de grupos de interesses eqüitativos, em outras palavras, questiona que todos no grupo possam ter a mesma capacidade de se manifestar e de exercer o poder. Assim, não apenas há o destaque da desigualdade entre os grupos, como também de forças econômicas, políticas e sociais (“grupos poderosos”) capazes de desequilibrar, em favor próprio, o processo de tomada de decisões.

Para Offe (1984), o Estado estaria, assim, não a serviço de uma classe específica, mas defenderia os interesses da sociedade capitalista de classes através de estratégias de criação de condições de inserção dos indivíduos nas relações de troca características do capitalismo. O que não significa que o Estado seja visto como neutro ou atuando como representante dos interesses do conjunto da sociedade.

O Estado, bem como seus aparelhos, podem ser lidos não apenas como campos de poder atravessado por relações de força: o próprio corpo burocrático, que funciona como mediador, seria atravessado por relações de poder, refletindo as contradições de classe que permeiam a sociedade capitalista (Poulantzas, 1980), em uma abordagem bastante próxima do pensamento de Marx. Além disso, a burocracia estatal teria seus próprios interesses relacionados com a

elites (às quais se atribui a capacidade de agir com maior grau de racionalidade, uma vez que têm maior grau de conhecimento sobre o social) o poder de tomar decisões.

²¹ Utilizamos a categorização de Muller (1990) para a definição da abordagem estruturalista.

manutenção e a preservação do Estado, o que garantiria a sua continuidade. Nesse cenário é que seriam definidas as ações oficiais e as políticas públicas.

Dentre tais ações, conforme a teoria marxista, poderíamos encontrar processos para garantir as condições de produção e reprodução do processo de acumulação capitalista, assegurar o sistema de regulação jurídico que sustenta essa ordem e regular os conflitos entre capital e trabalho. Entretanto, no desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas tradicionais de utilização da força de trabalho se deterioram, podendo mesmo ser destruídas, engendrando problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado.

O Estado deveria “responder” a esses problemas, assegurando as condições materiais de reprodução da força de trabalho, em uma tentativa de resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado (Lenhardt & Offe, 1984: 15).

Fácil seria considerar que a literatura infantil, no contexto das políticas públicas, se prestaria, diretamente, à qualificação (técnica, moral e intelectualmente) da futura força de trabalho conforme os interesses do sistema capitalista, de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego ou, pelo menos, que a literatura infantil se prestaria a representar os interesses do Estado nesse sentido. Mas Offe (1984) nos convida a interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalista.

Assim, através de uma aproximação com o que convenciamos chamar de “abordagem estruturalista”, podemos ponderar que o desenho das políticas públicas para a educação e cultura, particularmente no que concerne à literatura infantil, é também condicionado pelo quadro institucional e político no qual elas se inserem. Nesse sentido, nossa linha de argumentação sugere que a compreensão dessas políticas deve pautar-se no contexto em que elas foram desenvolvidas, o que inclui analisar os diferentes atores intervenientes nesses processos.

Partimos do pressuposto de que as políticas para a educação, promoção da leitura, incentivo à literatura (em particular à literatura infantil), formação de bibliotecas foram, em maior ou menor grau, definidas a partir da leitura que seus elaboradores fizeram da realidade e dos caminhos a serem seguidos.

É possível questionar, contudo, quanto à legitimidade da ação do Estado neste processo. Como apontamos anteriormente, uma questão, para que se configure enquanto política pública, deve ser tida como o resultado de um processo no qual diversos atores competiram, entraram em confronto e concordâncias no sentido de definir que tal ou qual problema seja, de fato, um interesse público ao qual o Estado deve voltar suas atenções.

Assim, é preciso considerar que, antes de ser tida como alvo de políticas públicas, primeiramente a leitura e, posteriormente, a literatura infantil neste cenário, tiveram de ser consideradas essenciais para a formação do cidadão, para o desenvolvimento cultural do país.

A Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para a América Latina e o Caribe, realizada no Rio de Janeiro, em outubro de 1992, chamou a atenção para a necessidade de políticas públicas para a promoção da leitura, propondo como lema "*A leitura: responsabilidade de todos*" e definindo quatro princípios básicos para guiar a formulação de políticas nacionais de leitura:

- 1) Valorização da leitura: "É preciso que os povos sejam conscientes de que o domínio da leitura e da informação proporciona os instrumentos necessários para alcançar o desenvolvimento econômico e favorece a capacidade crítica da ação e da transformação da sociedade" .
- 2) Democratização da leitura: "Possibilidade de acesso livre e gratuito à leitura e à informação"
- 3) Diversidade cultural: "heterogeneidade étnica, lingüística e histórica" dos países latino-americanos.
- 4) Produtividade: "o livro como instrumento indispensável para a atualização e aplicação das idéias e da informação".

Mas para que o livro e a leitura fossem vistos como essenciais para a formação do indivíduo, do cidadão, um certo caminho teve de ser seguido. Nos dias atuais, parece bastante óbvia a importância da leitura: Abreu (2003), comentando a pesquisa de opinião *Retrato da Leitura no Brasil*) chama a atenção para o fato de que já não é preciso que se façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o hábito de ler. Para a autora, governos, instituições culturais e escolas têm dispendido esforços para convencer as pessoas de que "é importante ler", de que "ler é um prazer", mas elas já sabem disto.

Contudo, remetendo a Bourdieu (1996:231-239), será preciso ponderar que, ao abordar qualquer prática cultural, tende-se a atribuir a ela pressupostos positivos e normativos conforme os pontos de vista pertinentes ao momento da abordagem, reconhecendo e agregando-lhe valor. Em outras palavras, ao tratar especificamente da leitura, tendemos a tomá-la como um dogma, de importância inquestionável, esquecendo-nos de que, seja o valor da leitura em si, seja o valor da formação do leitor, estes variam conforme a sociedade em questão e seu momento histórico. Conforme apontado por Bourdieu (1992, 1998), todo valor atribuído à leitura é construído a partir de um lugar específico, refletindo a própria estrutura sócio-econômica que coloca em oposição grupos dominantes e dominados da sociedade e, conseqüentemente, contrapõe, respectivamente, uma cultura "mais" legítima e outra "menos" legítima.

E como poderíamos perceber o processo de valorização da leitura no Brasil? Como identificá-lo como alvo possível das políticas públicas? E como a literatura infantil passa a integrar este quadro? O contexto da escolarização no país será essencial para a compreensão deste processo.

É possível considerar, primeiramente, que a necessidade e o valor para a formação de leitores no Brasil estejam fortemente relacionados a duas razões interligadas e de modo algum excludentes. De um lado, um *ethos* economicista, voltado à empregabilidade e ao objetivo de disponibilizar no mercado de trabalho indivíduos qualificados, capazes de assimilar constantemente novas informações, capazes de adaptação aos avanços tecnológicos, promover o desenvolvimento e não onerar o Estado e, de outro, um posicionamento democrático, pautado na formação do cidadão, mais do que no funcionário qualificado. De certo modo, como podemos apreender desde os discursos acerca da educação nos tempos do Império, uma massa de analfabetos não interessa à sociedade brasileira, nem considerando os interesses econômicos, nem considerando o desenvolvimento político-social do país²².

“É no mais lamentável desleixo que crescem os meninos pertencentes às classes pobres. (...) quando chegam à idade em que têm de pedir ao trabalho seus meios de vida, manifestam então os vícios e maus hábitos que contraíam

²² Vale notar uma certa dicotomia no que se refere ao papel da escola neste aspecto, que diz respeito principalmente à educação para o trabalho propriamente profissional: educar para uma atividade profissional poderia ser lido como a função da escola destinada às classes menos favorecidas, enquanto às classes intermediárias e a uma parte das elites haveria uma escola preparatória para níveis mais elevados de ensino, entre os quais o superior seria o alvo principal. A Constituição Federal de 1937 determinava que: *"O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado"* (art.129).

na quadra, a mais esperançosa, de sua existência. (...) Outro tanto não aconteceria se, desde os seus primeiros anos, se acostumassem ao trabalho moralizador, se bem dirigida a sua educação no sentido da indústria, adquirissem certos hábitos de ordem, certo apreço àqueles gozos naturais que só se obtém mediante o emprego conveniente do tempo. Estou convencido de que, se em cada uma das comarcas em que se subdividem as nossas províncias, estabelecimentos houvesse com destino à educação industrial na infância, teríamos dentro de poucos anos realizado uma benéfica transformação das classes indolentes em operários úteis” (Rouen, Beaurepaire, 1878 apud Azevedo, 2004: 23)

Vale a pena, neste momento, buscar determinar com mais clareza a abordagem acerca da cidadania que trabalharemos (embora não faça parte do escopo deste trabalho discutir o conceito de cidadania em si, vale a pena uma pequena digressão a fim de melhor situar a discussão). De certo modo, é complexo pensar tais questões sem ponderar acerca da repartição do poder e da representação política na sociedade de classes.

Chauí (1993: 16 e seguintes), lembra que, em princípio, cidadania pode ser relacionada aos direitos contratuais que o povo estabelece com o Estado, seu representante legítimo. Entretanto, a acepção liberal de "povo" carrega em seu bojo uma dualidade: povo pode ser considerado uma vontade universal, definida por lei e, portanto, cidadão. Mas o povo também pode ser tido como uma particularidade social - então os pobres, ignorantes, supersticiosos e violentos que necessitam de solidariedade e educação. É possível, então, considerar a existência, na concepção liberal, de uma cidadania que não se estende a todos, uma vez que nem todos são cidadãos, ainda que o discurso aponte em sentido contrário.

Paoli (1983) aponta que, no Brasil, a noção peculiar de cidadão emergiria já na construção da ordem jurídica do Estado nacional no século XIX, tendo como referência o senhor de escravos e terras, o senhor proprietário e cidadão. Em certo sentido, trata-se de uma percepção de cidadania pautada nos valores gerados pela economia de mercado com a garantia do individualismo pela posse da propriedade e dos direitos decorrentes desta, originando as liberdades civis e políticas.

Para a autora, a partir de uma ordenação jurídica voltada a legitimar os interesses das elites, estas eram definidas como cidadãs, em detrimento de "os outros" - escravos, homens livres e pobres, mulheres e crianças, que não eram vistos como portadores de uma identidade própria e cujos problemas e aspirações permaneciam confinados à esfera privada, uma vez que impedidos de ter expressão pública, ou seja, não tinham reconhecimento na esfera pública...

E, de certo modo, não é possível desvincular as políticas públicas para educação e cultura de aspectos políticos e sociais concernentes à cidadania. Desde a constituição de 1934 no Brasil que a escolarização será explicitamente tomada como "um direito de todos", o que, para Chauí (1989), já pode ser lido como um indicativo de que este deva ser uma conquista, e não um fato consumado:

"A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político" (Chauí, 1989: 20).

Mas como podemos formular a questão dos direitos e da construção da cidadania neste contexto? Retomando as idéias de Marshall (1967), poderíamos considerar que a cidadania está fundamentada em princípio de equidade, de modo que através do pleno exercício dos direitos, em uma condição de igualdade entre os indivíduos na sociedade, há a concretização da cidadania. Se os direitos civis estão relacionados à liberdade²³ individual, e a leitura é uma habilidade importante no sentido de conquistar esta liberdade, na medida em que confere aos indivíduos certo grau de autonomia - assim, ter acesso à cultura letrada, e sobre ela ter domínio, é um direito básico de cidadania, o saber, e o saber ler manifestando-se como pré-requisitos para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

Ao longo dos anos, conceito de cidadania vem mais e mais sendo ampliado, o que se dá como resultado das lutas entre grupos sociais que ocorrem nos planos político e econômico. De certo modo, podemos pensar a *cidadania civil* como aquela surgida ainda no século XVIII, através das conquistas burguesas que tiveram por palco as revoluções inglesa, americana e francesa, vindo a configurar as bases do Estado de Direito, protegendo a liberdade de agir, associar-se livremente e proteger os direitos individuais e de propriedade, institucionalizando os tribunais de justiça.

²³ O exercício dos direitos civis, desde os mais elementares, como a liberdade de pensamento, ou o de ir e vir, e mesmo do direito de propriedade, são mais facilmente disponíveis àqueles que possuem conhecimento do código escrito, ainda que isto não signifique dizer que os analfabetos não tenham direitos. Mas significa, de qualquer maneira, que ter domínio das letras faz de alguns "mais cidadãos" que outros.

Apenas no século seguinte se consolidaria a *cidadania política*, ampliando os direitos, possibilitando a participação dos indivíduos na tomada de decisão e a institucionalização dos corpos representativos do governo, os partidos políticos e a competência eleitoral, construindo as formas básicas dos atuais Estados democráticos.

Já a chamada *cidadania social* ganhará sentido e força principalmente no século XX, enquanto o direito dos cidadãos em se beneficiar da herança econômica, social e cultural da humanidade, dispondo de padrões mínimos de bem-estar como base do exercício pleno dos direitos civis e políticos alcançados nos séculos anteriores.

Não se pode negar que os principais atores destes processos têm sido os trabalhadores. De certo modo, as transformações econômicas e políticas que ocorreram na Europa entre os séculos XVI e XX levaram à constituição das profundas desigualdades no campo dos direitos civis, políticos e sociais. Frente ao conflito gerado pelo desequilíbrio social (podemos pensar tal conflito, então, como o confronto entre a manutenção das liberdades individuais e a garantia do bem comum conduzido pelo Estado), os direitos surgiam como uma racionalização capaz de regular as relações de mercado, constituindo-se enquanto status conferido aos membros de uma comunidade. Abre-se espaço, então, para questionar os meios utilizados pelo Estado na redistribuição da riqueza advinda da economia de mercado e para a salvaguarda da liberdade de seus produtores.

Para Meksenas (2002), os direitos resultam do dissenso que emerge nas lutas sociais e não do consenso racional e presente no contrato social. Para o autor, somente a participação política dos trabalhadores seria capaz de questionar e distender as ordenações jurídico-formais contextualizadas, e somente ela pode afirmar a cidadania, pois esta não conteria um significado universal, representando sempre uma cidadania de classe.

"Assim definida, a cidadania pode ser utilizada como uma categoria crítica, de análise das contradições históricas que envolvem a participação política das classes trabalhadoras nas lutas por direitos. Tais lutas alteram o sentido de racionalidade atribuído aos direitos sociais e também as orientações das políticas públicas. Estas, segundo a tradução dos interesses da burocracia estatal e de grupos hegemônicos no mercado, podem incorporar uma parcela dos interesses das classes trabalhadoras que atuam na sociedade civil. Essa perspectiva - a cidadania como categoria crítica -justifica a análise das diferentes concepções de participação política na sua relação com os direitos; das políticas públicas na economia de mercado; e dos espaços de regulação e emancipação social" (Meksenas, 2002: 24-25).

Quando se propicia à criança, por exemplo, o acesso às letras, abre-se o caminho para um gozo mais amplo da cidadania. E quando a literatura infantil traz ao pequeno leitor determinadas percepções sobre a realidade que o cerca, haverá a construção - inicial - de sua percepção sobre este mundo, e sobre a possibilidade de nele perceber e exercer alguns direitos, como pudemos apreender da fala de Chauí.

Assim, partimos da idéia de que o domínio sobre o código escrito, ao permitir o livre trânsito e autonomia entre diferentes textos e idéias, propicia o acesso aos direitos à liberdade de pensamento e de palavra, o que permite ao indivíduo dispor, no universo cultural, do conhecimento socialmente produzido, o que lhe possibilita emitir juízos, formular suas próprias idéias e produzir seus argumentos. Para Marshall (1967: 80), "o direito à liberdade de palavra possui pouca substância se, devido à falta de educação, não se tem nada a dizer que valha a pena ser dito".

Se considerarmos que a leitura é capaz de propiciar aos indivíduos acesso aos bens culturais, de ordem econômica e, ainda, aos direitos políticos disponíveis por meio do código escrito, ou, em outras palavras, se considerarmos que o acesso aos direitos civis, políticos e sociais só apresentar-se-ão de fato acessíveis através do domínio deste código, então poderemos inferir que a cidadania reside justamente na capacidade de estabelecer, ampliar e redefinir à medida em que os padrões da sociedade mudam, o que ocorreria na medida em que o sujeito pudesse lançar mão da leitura para compreender o mundo que o cerca.

Não podemos desconsiderar, contudo, que, no Brasil (país de economia periférica), o padrão de cidadania tende a estar intrinsecamente relacionado a questões de ordem econômica. Assim sendo, as restrições financeiras geradas pelas políticas de controle de inflação, ajustes de contas fiscais e da dívida externa, estabilização da economia, afetam o estabelecimento das prioridades dos gastos públicos para os setores sociais e, com isto, comprometem a distribuição dos bens culturais no conjunto dos benefícios sociais. As políticas públicas para a promoção da leitura, seja no que diz respeito à escola ou à produção literária, serão historicamente influenciadas por este contexto.

A compreensão do papel social atribuído à leitura e à literatura infantil em diferentes momentos é essencial para apreender os contextos de formulação das políticas públicas.

Qual o papel possível da literatura infantil neste cenário, é a discussão do próximo item:

1.2. Uma história e muitos sentidos

Remetendo à história da produção literária no país, é possível formular a hipótese de que, embora se tenha desenvolvido um passo atrás da literatura adulta, a literatura infantil, através dos processos de organização, premiação, legitimação dos agentes²⁴, adquiriu uma posição de destaque na configuração da produção literária brasileira. Faz sentido questionar até que ponto tal fato seria devido não apenas à qualidade de seus autores, mas também aos esforços de legitimação dos agentes envolvidos, bem como às relações destes com o Estado.

A atuação dos agentes no sentido da legitimação da literatura infantil é essencial para o desenvolvimento dessa produção, para sua construção e transformação ao longo do tempo. Podemos considerar, por exemplo, que autores e ilustradores, atuando em órgãos consultivos, entidades, programas governamentais, premiações e indicações de obras para uso na escola, inserem-se em uma lógica que pode ou não ser lida no contexto do engajamento para a fixação e promoção da literatura infantil, em um processo que propicia modificações na configuração desse cenário.

Para buscar as origens e conseqüências desse jogo, é importante empreender um esforço para compreender a dinâmica das relações do Estado com a educação e a cultura, intuindo os movimentos que constroem os nexos das políticas públicas nestas áreas no Brasil, bem como atentar para os laços entre literatura, escola e mercado, uma vez que, para que haja o consumo de literatura pelas crianças, é necessário habilitá-las para a leitura, para o consumo de obras impressas. Constrói-se então um cenário no qual a literatura aparece como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo, e também como caudatária da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (Lajolo e Zilberman, 2003: 18).

Vale a pena lembrar que, possivelmente, o processo de construção da valorização da leitura esteja indelevelmente marcado, em seu passado histórico, pelas raízes coloniais, como podemos apreender da análise de Holanda (1995): se o reino de Castela pretendia "fazer do país ocupado um prolongamento orgânico do seu", a colonização portuguesa impedia o estabelecimento de escolas superiores no território colonial. Em 1538 era criada a universidade de São Domingos e em 1551, as universidades de Lima e da Cidade do México. De modo

²⁴ Conjuntamente com as compras de livros pelo governo e adoção dessa literatura nas escolas através da LDB – Leis e Diretrizes de Base.

semelhante, a colonização espanhola levará o seu território à criação da imprensa ainda em 1535, quando já se imprimiam livros na Cidade do México. Gráficas em plena atividade já poderiam ser encontradas na América Espanhola por volta de 1747, no mesmo ano em que, aos 5 de julho, através da Carta Régia, era ordenado o recolhimento das "letras de imprensa" e o fechamento da recém-instalada oficina gráfica no Rio de Janeiro. Para Holanda (1995: 98-122), os entraves colocados ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil pela administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem por em risco a estabilidade de seu domínio.

Posteriormente, as tentativas de desenvolvimento cultural do país marcam de modo indelével as políticas culturais que a elas se seguiriam: ainda nos anos entre 1809 e 1819, uma série de medidas foi implantada visando aumentar a eficiência da colônia, melhorar as condições materiais e introduzir algum conhecimento tecnológico que permitisse um certo conforto à corte. Tais medidas teriam sido voltadas à Educação e Cultura²⁵, uma vez que a promoção de avanços ou mudanças na estrutura econômica seria muito mais complexo e perigoso em termos de garantir maior autonomia à colônia.

Não podemos esquecer que tais relações ocorrem em um cenário mais amplo, no qual, historicamente, a constituição da cultura brasileira estaria relacionada a um processo de modernização dependente, no qual o excedente gerado pelas vantagens comparativas criadas pela especialização nas exportações de produtos primários – padrão de produção praticamente cristalizado desde os tempos de Brasil-colônia – teria modelado os padrões de comportamento: havendo estímulo à importação de manufaturas, o Brasil se inseria em um certo padrão de divisão internacional do trabalho que extrapolava os limites econômicos e invadia o campo da produção cultural, criando uma lógica na qual o declínio do barroco, típico da etapa colonial e do mecenato da Igreja, teria sido seguido por padrões de comportamento imitativos, a um certo bovarismo e não a um novo processo cultural criativo, diferentemente do ocorrido na Europa com a passagem da visão de mundo medieval para o humanismo, após a Revolução Industrial: “(...) a eclosão do humanismo abre, na Europa, um processo criativo polifacético, que somente produzirá uma nova

²⁵ Por exemplo, chegava ao Brasil, em 1816, a “Missão Francesa”: o governo manda buscar na Europa um grupo de artesãos e mestres de ofícios, compondo o corpo da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada aos 12 de agosto do mesmo ano. Apenas alguns anos depois viria a ser criada a Academia de Belas-Artes, no Rio de Janeiro. Segundo Durand, turbulências políticas, nepotismo e desencontros administrativos teriam sido as marcas características do período, e teriam postergado o funcionamento efetivo da Academia do Rio de Janeiro no correr do Primeiro Reinado (1822-1831) e das Regências (1831-1840).

idéia global do homem com o romantismo. O dinamismo desse novo quadro cultural reflete o fundo móvel de uma sociedade competitiva, em que a criatividade tecnológica é um dos principais recursos do poder” (Furtado, 1984: 21).

Conseqüentemente, o Brasil tem não apenas a constituição da sua cultura historicamente pautada em pelo menos três séculos de estrito controle das atividades econômicas pelos portugueses, como também a criação de matrizes estéticas locais, embora sejam estas pautadas nas fontes culturais européias. O próprio florescimento do barroco brasileiro constituiria, nesse cenário, uma síntese cultural do espírito europeu pré-renascimento, uma vez que “*o quadro histórico em que se forma o Brasil – articulação precoce em Portugal do Estado com a burguesia e total domínio da sociedade colonial pelo Estado e pela Igreja – congela o processo cultural no universo europeu do pré-humanismo*” (Furtado, 1984: 21).

Neste contexto, em 1808, inicia-se oficialmente, a atividade editorial no Brasil, com a implantação da Imprensa Régia²⁶, e começam a publicar-se livros para crianças no país: a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural*. Contudo, conforme Lajolo e Zilberman (2003: 24), estas publicações eram esporádicas (a obra que se seguiu a elas só viria a surgir em 1848, outra edição das *Aventuras do Barão de Münchhausen*, com a chancela da Laemmert), o que seria insuficiente para caracterizar uma produção brasileira regular para a infância.

Podemos citar a criação da Biblioteca Nacional, em 1811, quando foi aberta com restrições ao público – apenas em 1813 a Biblioteca veio a servir ao público em geral, o que não pode ser tomado como indicador efetivos do acesso e da disponibilidade de informação para toda a sociedade.

Até esta data, as bibliotecas existentes eram mantidas por ordens religiosas ou por particulares, com o objetivo de fornecer apoio ao sistema educacional e ao desenvolvimento cultural de determinados grupos de indivíduos. Acervos formados por autores clássicos e obras especializadas, majoritariamente produzidas pelo pensamento europeu.

²⁶ A implantação da Imprensa Régia não era garantia de atividade editorial no país: concentrada no Rio de Janeiro, raras vezes ocorrendo em São Paulo, havia a preferência pela impressão européia, o que, para Hallewell (1985) poderia ser explicado por razões de natureza econômica: mesmo arcando com o custo do transatlântico (50 francos por tonelada, mais 10% *ad valorem*, La Havre-Rio na metade da década de 40, tarifa para livros), o produto europeu era mais barato e de melhor qualidade, tanto técnica quanto esteticamente, do que aquele feito no Rio de Janeiro.

Conforme apontado por Oliveira (1994), a primeira biblioteca pública brasileira, de acervo geral e aberta à população, nasceu por iniciativa pessoal de um senhor de engenho, Pedro Gomes Ferrão de Castelo Branco. Em seu projeto, a biblioteca seria gerida pela sociedade e mantida pelas subscrições dos sócios, contando com livros e revistas que seriam importados da Europa com recursos das subscrições e que poderiam ser emprestados aos interessados. Os subscritores também contribuiriam para o acervo, com a doação de obras de suas bibliotecas particulares. Ao poder público caberia apenas aprovar o projeto de Castelo Branco.

As subscrições iniciais somaram 3 contos de réis e 3000 volumes, o Príncipe Regente enviou duplicatas da Biblioteca Real. Em 1817, a biblioteca registrava um acervo de cerca de 4000 volumes, dos quais 3000 em francês. Embora criada por particulares, logo passou a contar com o apoio do Estado, na pessoa do Conde de Arcos, o que não chegava a configurar um compromisso efetivo entre Estado, sociedade e biblioteca.

“No acervo da biblioteca pública estavam representados os assuntos da época, em textos, em sua maioria, escritos em francês, a segunda língua do homem culto em Portugal e no Brasil. Embora seus criadores pretendessem usar a biblioteca como instrumento para promover a instrução popular, o seu público restringia-se aos leitores que dominassem um segundo idioma, fosse o francês, ou o inglês. A idéia da cultura como adereço, professada pela população letrada, imbricada a possíveis sentimentos de exclusão e ignorância quanto às funções de uma biblioteca, por parte da população analfabeta, contribuíram para formar a estereotipada imagem da biblioteca como um ‘templo do saber’, lugar de guarda de obras clássicas, as quais apenas alguns tinham acesso por dominarem o código da escrita. A tentativa de democratização da biblioteca pública proposta por Castelo Branco, resultou na mistificação de sua função cultural na sociedade brasileira” (Oliveira, 1994: 22).

Em linhas gerais, todas as providências para a fundação de bibliotecas partiram da iniciativa governamental²⁷, e a conseqüência destes fatos é que as bibliotecas eram legalmente criadas por decreto. Entretanto, conforme apontado por Suaiden (2000), a falta de visão dos

²⁷ O estabelecimento de diretrizes específicas para a cultura é característica do Estado moderno, sendo esta uma ligação cara ao pensamento sociológico, tendo sido analisada através das mais diversas abordagens. Mannheim (1933), pensando a democratização da cultura, avalia que *“estamos destinados a uma tendência democratizadora não só em política, mas também na vida intelectual e cultural como um todo. A tendência é irreversível quer nos agrade ou não”*. Nessa perspectiva, a cultura desempenharia papel crucial nos processos de transformação social, podendo ser encarada como um instrumento de *“formação de uma vontade coletiva nacional popular”* - uma visão que desvia da perspectiva possível da cultura como instrumento de reprodução dos valores ideológicos da classe dominante, ou *“aparelho ideológico de Estado”*, segundo Althusser (1980), por exemplo.

administradores era grande, pois geralmente não havia previsão da infra-estrutura necessária. Locais improvisados, acervo desatualizado e composto por doações, instalações precárias, carência de recursos humanos adequados etc. eram as características destas instituições chamadas bibliotecas. Para o autor, o ônus da imagem destas teria provocado o retraimento do possível público usuário. A imagem teria passado a ser negativa para o povo, e seriam comuns as afirmações de que se tratava de um local de castigo, ou destinado a uma pequena elite composta de eruditos.

Tal afirmação pode ser lida como concordante com a própria noção de “povo” corrente na época. Se ponderarmos quem compunha a “sociedade” de então, vale a pena lembrar que, em um país que contava com um terço de sua população formada por escravos, estes eram tidos como propriedade particular, e a cidadania ativa (com pleno gozo dos direitos políticos) era reservada apenas aos indivíduos que dispusessem de renda líquida anual “correspondente a 100\$000 por bens de raiz, indústria ou emprego” (Costa, 1968: 123).

Apenas aos cidadãos era destinado o direito à escolaridade, conforme apontado no artigo 179 da Constituição do Império (1824), que garantiria a todos os cidadãos “a instrução primária e gratuita, [e] os colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes”²⁸, como podemos observar a partir da transcrição da Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, abaixo transcrita:

Título 8º. – Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A Instrucção primaria, é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Artes e Artes.

Podemos afirmar que, durante o período colonial, o número de escolas era muito restrito, e as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas, com algum elemento mais letrado, o padre, o capelão ou mesmo um mestre-escola contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário. Os escravos eram

²⁸ Azevedo (2004: 19) chama a atenção para o que a não-escolarização das massas pudesse estar ligada ao fato de que a reprodução das forças de trabalho de então prescindiria desse tipo de qualificação.

proibidos de freqüentar os bancos escolares e às meninas considerava-se necessário oferecer-lhes apenas uma educação geral necessária para bem cumprirem as atividades domésticas.

Conforme legislação promulgada em 15 de outubro de 1827, algumas diretrizes norteariam a criação de escolas elementares em todo o país:

“Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias; os presidentes de província em conselho, e com audiência das respectivas câmaras municipais, enquanto não tiverem exercício os conselhos gerais, nomearão o número e a localidade das escolas, podendo extinguir as que existam em lugares pouco populosos e remover os professores delas para as que se criarem onde mais aproveitáveis, dando-se conta à Assembléia Geral para final resolução”.

Mas chama à atenção as determinações (dispostas no artigo 6º da referida lei), sobre os conhecimentos que seriam transmitidos aos cidadãos:

“Aos meninos os professores ensinarão a ler, as quatro operações da Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da Geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (grifo meu).

Ainda:

“Às meninas, as mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução de Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”.

Vale notar que, até meados do século XIX, havia franca carência de livros de leituras nas escolas brasileiras, o que fazia com que textos manuscritos (como documentos de cartórios e cartas), relatos de viajantes, autobiografias, o Código Criminal, a Bíblia e mesmo a Constituição do Império (conforme prescrito pela lei de 1827, a primeira lei brasileira sobre instrução pública) fossem utilizados como base ao ensino e à prática da leitura.

O desejo de propagar a cultura do livro em camadas sociais não letradas ocorre no Brasil paralelamente a uma tendência que pode ser observada também em outros países: o século XIX é marcado por uma preocupação de enquadramento das massas rurais e populares. A França, por

exemplo, conforme lembrado por Hébrard (2004), via a pastoral católica buscando adaptar-se aos novos dados do mercado cultural, engajada em criar uma literatura específica – os “bons livros” – e de organizar sua difusão aos fiéis que sabem ler ou por intermédio do padre:

“As bibliotecas, que, rapidamente, são chamadas de ‘populares’, são um dos aspectos desse empreendimento de aculturação pela escrita que nasce nos primeiros anos da Restauração, cujos iniciadores são, com o mesmo zelo, a Igreja, engajada em seu vasto projeto de reconquista pós-revolucionária, e os grupos de pressão liberais, nunca totalmente afastados do poder ao longo da primeira metade do século XIX”. (Hébrard, 2004: 20).

Para o autor, os liberais se exprimiam e agiam graças às suas numerosas associações filantrópicas (a *Société pour l’instruction élémentaire*, por exemplo), e buscavam estender a alfabetização, prioritariamente. Nesse objetivo, foram fundadas escolas e difundidos métodos pedagógicos “poderosos e eficazes” (particularmente o método de ensino mútuo). Fazia parte de tais projetos a preocupação em fornecer aos novos alfabetizados livros escritos e impressos exclusivamente a eles, distribuídos nas bibliotecas anexadas às escolas.

Interessante perceber que, na França, os “bons livros” e as bibliotecas que os difundem surgiam como alternativas ao funcionamento selvagem do mercado editorial (fenômeno que no Brasil ocorreria somente anos mais tarde). No intuito de atingir os leitores não letrados, desde o século XVIII que os editores investiam na publicação de almanaques, romances baratos, adaptando forma e conteúdo destes ao gosto da clientela específica, trabalhando o imaginário e modelando-os às suas expectativas (Chartier, 1987:247-270).

No Brasil, ainda no final do século XIX a educação ganha uma centralidade política particular, como não houvera anteriormente no país. Sendo considerada elemento de construção da nação, instrumento privilegiado para a reforma social e propulsão do progresso e da civilidade nacionais.

Não se pode negar que o próprio processo de legitimação cultural estaria intimamente relacionado às transformações nas estruturas produtiva e social do país que ocorreram na Primeira República (1889-1930), o que corroboraria, inclusive, com a representação dos processos de dominação, já que, conforme Durand, a permanência demorada ou freqüente em capitais européias (particularmente em Paris) dos representantes das elites nacionais, ou principalmente, de seus filhos, estavam intimamente ligadas à possibilidade de legitimação desta

classe neste contexto. Neste cenário foi socialmente possível a profissionalização do trabalho intelectual, especialmente em sua forma literária, bem como a formação de um campo intelectual relativamente autônomo: de modo geral, segundo análise de Sérgio Miceli (1977), os autores do período são originários de famílias oligárquicas, cuja situação material está em declínio e cujo vínculo com as frações dirigentes é de parentesco ou compadrio. Por diferentes razões - positivas: posição na família (como ser o primogênito ou o único filho homem), ou negativas: morte do pai, falência material da família, doença (em especial tuberculose) entre outras - estes indivíduos têm bloqueado o acesso a carreiras de ocupação das posições dominantes:

“O acesso à posição de escritor aparece, nesta conjuntura, como o produto de uma estratégia de reconversão que se impõe por força do desaparecimento do capital de que a família dispunha inicialmente, ou então, pela impossibilidade de herdar tal capital em toda sua extensão. Assim, o êxito maior ou menor desse gênero de estratégia depende da capacidade de utilizar a única espécie de capital disponível, a saber, o capital de relações sociais e de honorabilidade que, em certos casos, e sob certas condições, os ‘parentes pobres’ da oligarquia poderão acionar em seu favor” (Miceli, 1977: 22).

Desta maneira, estes autores, ainda que oriundos das classes dominantes, posicionam-se como dominados no campo cultural de relações de forças (além do posicionamento de “dominado” também frente ao sistema de relações intelectuais internacionais), o que faz com que se apropriem do elemento importado de forma particular (conforme sua posição no campo de produção interno) e realizem a sua reprodução de modo a legitimar a sua própria posição. Caiado (2001), pensando o espaço da cultura no Brasil, ressalta que, nesse período,

“a constituição da identidade nacional e da cultura esteve borrada pelo descolamento entre a elite e o povo. Ao não privilegiar a internacionalização do progresso técnico, a elite apresentava-se moderna através da imitação do comportamento europeu, absorvendo padrões estéticos cosmopolitas e consumindo bens industrializados, propiciados pela exportação de produtos primários. O povo era reduzido a uma referência negativa, símbolo do atraso, e sua herança cultural e criatividade tinham significado nulo, por não ser europeia” (Caiado, 2001).

No início do período imperial o Brasil foi palco de um franco processo de desenvolvimento, do qual fez parte a mudança da forma de governo, a Constituição, o início da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado e a modernização das fazendas de café

e outras lavouras brasileiras, levando à instalação das primeiras indústrias²⁹ e ao crescimento das cidades, das escolas e das faculdades, aumentando o contato com os jornais e revistas em circulação.

Gradativamente, frente à maior complexidade da sociedade, não apenas surgiram mais postos de trabalho³⁰, aumentando a necessidade de qualificação da população para ocupá-los, como novos costumes culturais foram adotados, de modo que instrução e educação foram encaradas como imprescindíveis ao desenvolvimento econômico e social do país, levando a aumento da demanda quanto à escolarização.

De certo modo, quando pensamos a educação brasileira ao longo dos anos, podemos considerar que esta tenha apresentado uma democratização tardia. Para Mendonça (2001), quando as influências liberais chegaram ao Brasil, foram adaptadas aos interesses de grupos, originando uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária teria predominado, intercalada por espasmos de democracia, tendo a educação pública se desenvolvido através da administração por um Estado tutelador, superior ao povo.

É possível considerar também que as demandas nacionais por formar leitores fossem provenientes de uma elite intelectual (porta-voz de segmentos sociais que atribuem valor à leitura) engajada em torno dos problemas de marginalização cultural das classes populares, visando, sobretudo, a democratização da leitura. Mas podemos também nos questionar quanto a quem faria parte desta tal elite intelectual. Para Bourdieu (1996),

"(...) o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou grupo são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação (...) o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões (...) A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela

²⁹ Foram inauguradas no Brasil, nesse período de dez anos, 70 fábricas que produziam chapéus, sabão, tecidos de algodão e cerveja, artigos que até então vinham do exterior. Além disso, foram fundados 14 bancos, três caixas econômicas, 20 companhias de navegação a vapor, 23 companhias de seguro, oito estradas de ferro. Criaram-se, ainda, empresas de mineração, transporte urbano, gás, etc.

³⁰ Surgiram, neste período, as primeiras grandes greves, pois o Operariado, cujas condições de trabalho eram bastante precárias, tenta desenvolver uma ação política independente de oposição através das greves. A jornada de trabalho podia chegar a 16 horas e a mão-de-obra infantil e feminina era usada de maneira indiscriminada, não havendo nenhuma regulamentação salarial.

intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo" (Bourdieu, 1996: 19-21).

Consideramos, assim, a elite intelectual a partir de um princípio unificador - a valorização da formação do leitor - motivada pelo próprio *habitus* deste grupo social que supõe uma prática leitora.

Vale notar que não se trata de uma definição de classe social, como poderíamos ter em Marx (1975). Mais que uma caracterização deste tipo, falamos de grupos mobilizados em torno de objetivos comuns, solidários com questões relacionadas com a formação das classes populares, defendendo o direito à leitura. Uma vez que não se trata de um grupo homogêneo, é possível que agentes inseridos em posições diferenciadas no campo de poder se coloquem em posições de confronto, entretanto há a tendência de tratar de forma convergente do direito do acesso à cultura letrada de forma igualitária ao conjunto da sociedade.

Mas lembramos que não é suficiente que a leitura seja reconhecida como um valor para estes grupos para que haja a formulação de políticas públicas em seu favor. É necessário que se situe no jogo de forças no interior do organismo estatal, e que, então seja formado um consenso quanto à forma de atuação.

E o que seria, especificamente, uma política pela valorização da leitura? Se a tratarmos como a forma de poder instituído sobre esta prática cultural, haveria a intenção, ou não, de aproximar os materiais impressos do público leitor, o que deve envolver todos os agentes envolvidos com a circulação da leitura, conforme a vinculação ideológica vigente.

Um bem cultural não é um produto qualquer, mas carrega em si, como discutimos anteriormente, uma crença quanto ao seu valor. Uma política pública que atue apenas sobre a circulação de determinado bem - no caso, a circulação dos livros - pode não atingir seus objetivos. O facilitar do acesso à literatura é apenas um dos aspectos de uma política pública para a valorização e fomento da leitura. É preciso agir sobre a crença na leitura como um valor, contribuindo para reforçá-la, fazer com que os indivíduos a compreendam como algo necessário à sua inserção social, uma vez que é a partir da interiorização deste valor, que se dará a efetiva formação do leitor. Bourdieu (1996: 240), lembra que, se ao promover um objeto cultural, não se promover concomitantemente o universo da crença que faz com que ele seja reconhecido como tal, na verdade não se promoveu nada.

Para Mendonça (2001), a maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado, característica do governo estamental, permitiria que as políticas públicas – dentre elas, o ensino público – fossem constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas. O governante ditaria à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo³¹ (elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo), o que se apresentaria como elemento de descontinuidade das políticas educacionais.

Fator complicador, quando se trata da literatura infantil neste cenário, vem à tona quando se considera que, historicamente, sem uma infra-estrutura cultural capaz de facilitar a circulação do patrimônio literário, o Brasil acabou polarizando a difusão da literatura para crianças ao redor da escola, a quem caberia iniciar as crianças nas letras, além de mantê-las fiéis a elas, de transformá-las em leitores interessados e permanentes. Mas se a manutenção da própria escola se dá de modo muitas vezes precário e complexo, a formação de leitores sofre ainda mais, até por faltar-lhe suporte para desenvolver-se.

Desde o princípio, no período do Império, a educação do povo estava vinculada a um amplo projeto político-social e uma bandeira de luta para monarquistas e conservadores, mas principalmente para liberais e republicanos. Com o advento da República, em 1889, a própria imagem que o Brasil ambicionava passa por inúmeras transformações: tratava-se de legitimar um país em franca modernização, para o que a crença no poder da educação popular destacava-se como instrumento de consolidação do novo regime político e manutenção da ordem social.

O novo regime ensejava a revalorização da infância, através de um imaginário que a tinha como herdeira da própria República, o que trazia reflexos, por exemplo, até mesmo sobre a arquitetura escolar da época, que buscava fornecer subsídios à percepção histórica acerca da associação entre as representações que acompanhavam a infância e a gestão da sociedade burguesa, que se auto-projetava como empreendedora e remodeladora dos espaços urbanos.

³¹ Conforme apontado por Sérgio Buarque de Holanda, o Estado brasileiro seria constituído a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde predominariam as vontades particulares mais que as ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático, de modo que mesmo a escolha dos homens para exercerem as funções públicas teria sido baseada mais na confiança pessoal que nas suas capacidades próprias, fugindo, dessa maneira, dos ditames da ordenação impessoal, o que tornaria possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal (...) as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas. (Holanda, 1971, p. 106).

A educação apresentava-se como condição para a participação política, uma vez que a República manteve a interdição do voto ao analfabeto, o que excluía grande parte da população da possibilidade de participação da cidadania política.

Assim, a escola primária não era apenas um direito do cidadão, mas sobretudo uma necessidade que contribuiria com os interesses do Estado frente aos ideais de soberania popular, daí o interesse oficial em sua promoção.

Enquanto o poder central assumia a responsabilidade sobre os cursos preparatórios, o ensino secundário acadêmico e o superior, as províncias, e posteriormente, os estados, encarregavam-se da educação da população livre e pobre, o que estaria na origem da futura rede de ensino pública e gratuita, e que seria freqüentada preferencialmente pelas camadas médias emergentes.

Com a utilização do trabalho livre, por volta da segunda metade do século XIX, a questão da educação será discutida em termos de maior qualificação da população, moralização e adestramento para o trabalho, como podemos apreender das falas presentes na cena política do período:

“(...) nem toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta riqueza pública e as rendas do Estado” (Pronunciamento do deputado Leôncio de Carvalho na Assembléia-Geral Legislativa, em 1878, apud Azevedo, 2004: 22).

Vale lembrar que tais discussões fazem parte do contexto da criação e desenvolvimento do mercado interno brasileiro, interesse não apenas nacional, mas também da economia de países já industrializados, como a Inglaterra, que pela tendência expansionista própria do capitalismo, visava, juntamente com a nascente indústria nacional, visava patrocinar uma política favorecedora de várias camadas médias, consumidoras virtuais de sua produção.

Há um cenário no qual a importância do mercado interno se acentua, principalmente em consequência da adoção do trabalho assalariado. Conforme apontado por Tavares (1972), a

substituição de importações viria a conformar um modo excludente de desenvolvimento, caracterizado pela continuidade das formas autoritárias de articulações dos interesses sociais. Para Azevedo (2004),

"(...) o fato de o avanço técnico-científico não se constituir na mola propulsora da modernização refletiu-se nas formas de tratamento da questão educacional. Esta não assumiu maior relevância nos projetos que se forjaram, implicando a permanência de padrões arcaicos no sistema de ensino que se expandiu". (Azevedo, 2004-33).

Os grupos intermediários da sociedade, que praticamente não existiam no período colonial e durante o Império, tiveram uma formação diversificada, deles fazendo parte desde sujeitos provenientes de uma classe dominante fragmentada pelos sucessivos rearranjos da posse de terras, até imigrantes que não trabalhavam na lavoura ou mesmo o crescente número de empregados direta ou indiretamente envolvidos na comercialização do café, que multiplicou o número de bancos e casas exportadoras, levando ao aumento do quadro do funcionalismo público, extensão da rede ferroviária e aumento do movimento dos portos. Tais segmentos comporiam a população das cidades, no cenário da acelerada urbanização do país ocorrida entre finais do século XIX e princípios do século XX. Aí seriam gestadas as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, constituiriam os diferentes públicos, para os quais seriam destinados os diversos tipos de publicações feitos no país: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças³².

Com a identificação da escola primária como portadora de funções particulares para o desenvolvimento do projeto nacional, profundas reformas foram concebidas no sentido de propiciar que esses objetivos fossem atingidos. No estado de São Paulo, o projeto republicano de educação popular caracterizou-se por abarcar dois aspectos: a expansão da oferta de vagas mediante a criação de escolas públicas e a renovação educacional, partes de um mesmo processo político de modernização da sociedade.

Determinava a legislação:

³² Para Lajolo (2003:25), esta prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especificamente dirigidos para uma ou outra faixa de consumidores expressa-se exemplarmente no surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*. Segundo a autora, o sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração recebida de grandes artistas, referendariam o Brasil do começo do século, particularmente nos centros maiores, como um país que já se habilitava ao consumo dos produtos da hoje chamada indústria cultural.

“Art. 12º. Os pais de família serão obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do primeiro grau ou nas escolas públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas enquanto não souberem as matérias do mesmo grau. A infração deste artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis, uma vez que aos infratores se tenham feito três intimações, no espaço de seis meses, e não tenham eles apresentado razões que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentado, tenham sido julgadas inatendíveis pelo governo, e a vista de informação de delegado, nas reincidências a continuação da falta, dois meses depois da condenação.

Art. 13º. A obrigação imposta no artigo precedente, aos pais, começa aos oito anos de idade dos meninos, mas estende-se aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade” (Lei no. 13, da Instrução pública em Minas Gerais, 1835).

Imposta de cima para baixo, a modernização brasileira deu-se de modo bastante peculiar, não considerando as características do país, portador de um certo atraso que se queria abafar³³. A escravidão recém abolida, bem como a economia ainda pautada na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, eram traços de uma sociedade que nada tinha – e não parecia desejar ter – de moderna. Encaminhada pelas elites, a modernização do Brasil estava restrita aos centros das cidades, dos quais era expulsa a população pobre, que deveria restringir-se às periferias.

É possível questionar quanto ao processo de inserção da escola no cenário da construção da modernidade no Brasil. Conforme apontado por Warde (2000), e interessante pensar no que se poderia chamar metaforicamente de troca de espelhos,

“São deslocamentos ora flagrantes ora sutis, ora conflituosos ora pacíficos em que nunca se deixou de fazer referência ao Velho Mundo como fonte de uma cultura na qual os brasileiros deveriam incessantemente se banhar caso quisessem conquistar o status de civilizados, mas os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa.” (Warde, 2000).

³³ Como lembra Bourdieu (1992), *“o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora sejam oferecidos a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos” (Bourdieu, 1992: 297).*

O modelo econômico do Brasil republicano favorecia o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, o que, para Lajolo e Zilberman (2003: 28), destaca a importância do saber no novo modelo social que começa a se impor: surgem as reformas e modificação dos programas de ensino, com a introdução de novas disciplinas e conteúdos culturais, adoção de modernos métodos e processos pedagógicos (particularmente o método intuitivo ou “lições de coisas”), a utilização de material didático e livros escolares e a implantação dos “Grupos Escolares”, uma nova modalidade de escola primária, propícia à escolarização em massa e fundamentada em princípios de racionalidade técnica e divisão de trabalho. Nesse cenário as campanhas pela instrução, alfabetização e escolarização davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional, dando sentido a uma nova concepção de o que deve ser a leitura para crianças.

A discussão sobre as matérias que deveriam compor os programas do ensino primário no Brasil esteve no centro dos debates educacionais a partir de 1870. O projeto cultural estabelecido no currículo da escola primária paulista, no início da República, permaneceu por várias décadas. Sem alterarem profundamente o projeto político-cultural do início da República, isto é, a formação do cidadão republicano, alicerçada na ciência e nos valores morais e cívicos, as principais mudanças recaíram sobre o acréscimo ou a supressão de determinados conteúdos, sobre o detalhamento das instruções metodológicas e sobre a forma de organização dos conteúdos das matérias. As práticas de conteúdo cívico-militar também se transformaram nesse período, mantendo, não obstante, a ideologia patriótica e de construção da nacionalidade.

Vale a pena lembrar, como apontado por Chartier (1996), da dificuldade de tratar do papel da escola para a formação de leitores e seu impacto sobre a produção/circulação da literatura infantil:

"o que significa ler nas sociedades tradicionais? Com efeito, a capacidade de decifração que muitos possuem recobre uma gama de habilidades das mais virtuosas às mais hesitantes. Essas diferenciações são marcadas até hoje pelo emprego da noção simplificadora que opõe, sem nuances, duas populações: a dos leitores alfabetizados e a dos analfabetos iletrados" (Chartier, 1996: 82).

Assim, no contexto cultural de um país que se modernizava e urbanizava, surgem os primeiros esforços (até certo ponto conscientes) de sistematização e formação de uma literatura infantil brasileira: para as novas classes intermediárias que surgiam, o contato com livros e

literatura é visto como espelho da escolarização e cultura com que os novos segmentos sociais desejam apresentar-se a outros grupos, com os quais buscam a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram).

Segundo Bernardinis, desde o século XVIII, com a difusão do modelo escolar jesuíta, que os trabalhos de seleção, escolha e censura dos textos destinados aos jovens (escolares ou não), tornaram-se uma verdadeira regra, tendo como obras principais textos clássicos e da Renascença. Nessa perspectiva, a leitura de passagens ou de obras seria educativa na medida em que fosse uma garantia para o andamento do aprendizado analítico e da memorização, através da leitura do educador, guia da compreensão gramatical e estilística, ou seja, de uma interpretação canônica do texto.

Posteriormente, de acordo com o desenvolvimento de novos padrões sociais e culturais, conforme o período pensado, a produção literária destinada às crianças ou utilizada simplesmente para a leitura escolar será passível de censura. Além disso, a escolha antológica de passagens *exemplares* de autores considerados “legítimos”, seja sob o ponto de vista de seu valor estilístico ou pelo próprio conteúdo de suas obras, será prática corrente, sempre tendo em vista a perspectiva do adulto sobre o que seria adequado para a leitura infantil. Nesse contexto faz sentido pensar na *adaptação*, ou seja, a redação de um texto adaptado ao que se supõe ser as capacidades de aprendizado, memorização e compreensão do leitor criança ou adolescente.

Os procedimentos que consistem na escolha de textos e passagens de obras literárias apropriadas à infância ou à adolescência visam adaptar um gênero e uma forma de escrita literária a uma determinada “idade de leitura”. A concepção forjada sobre o que seja “adaptável” é influenciada por diferentes representações possíveis sobre a infância, tanto no que diz respeito à função que deva ter a literatura e a poesia, quanto pela idéia que se construa de educação e ensino.

Por exemplo, na metodologia de estudo literário que poderíamos definir como clássica, pois se funda na autoridade de autores que merecem ser imitados e interpretados, os jovens ou as crianças são de fato identificados àqueles que aprendem a vida e a cultura. A mesma progressão, os mesmos ritmos, conteúdos e finalidades são aplicados ao adulto analfabeto ou, ainda, ao imigrante que deve aprender a língua e os valores da cultura à qual se encontra ligado.

Desde a ampliação do público leitor que entra em pauta a discussão de que uma vez que o hábito de ler tenha sido assimilado, este se torna passível de ser desencaminhado, em geral, pela

péssima qualidade dos livros que as classes mais baixas procuram. Uma circular do Ministro da Instrução Pública dos Cultos aos Governadores, de 24 de junho de 1862, na França (apud Hébrard, 2004), relativa à organização das bibliotecas escolares nas escolas primárias públicas é bastante ilustrativo desta preocupação:

“Sem proscrever imperiosamente as obras de pura imaginação, [os inspetores da academia que estão encarregados de examinar em detalhe o conteúdo de cada biblioteca] não as deixarão entrar na biblioteca a não ser que reconheçam que as populações terão qualquer coisa a ganhar com a sua leitura; não será uma vã satisfação de curiosidade que eles deverão encontrar, mas bons e salutarex exemplos. Os livros de história deverão ser igualmente escolhidos com cuidado, e os senhores inspetores só deverão dar sua autorização quando se tratar de obras destinadas a dar aos leitores idéias verdadeiras e sábias. Esses leitores não terão nem o tempo nem os meios de verificar as asserções do historiador; aceitarão os fatos tais quais lhes serão apresentados e as conseqüências que tirarão daí serão mais ou menos justas, segundo o historiador tenha sido mais ou menos verídico. Os livros que deverão ser colocados nas bibliotecas escolares deverão ser, então, antes de tudo, marcados por um verdadeiro sentimento nacional e uma grande imparcialidade; ter-se-á o cuidado de afastar todos aqueles que, escritos sob efeito de idéias preconcebidas, esforçarem-se por fazer que a história gire em proveito de opiniões que devem, a cada dia, ser apagadas, por um governo cujo pensamento tende apenas à satisfação legítima de todos os interesses populares” (Instrução aos reitores, de 24 de junho de 1862).

Há, de qualquer maneira, a seleção daquilo que será lido para ou pelas crianças, que será adotado nas escolas, bibliotecas etc. É interessante ressaltar que selecionar implica valorizar determinadas obras ou estilos em detrimento de outros. Não se pode dizer que haja um critério universal. Mesmo quando os editores dividem determinadas coleções por idades às quais sejam destinadas, por exemplo, nem sempre o mesmo critério será usado por outras companhias ou mesmo em outras escolas. Os leitores não são homogêneos.

Em geral considera-se que os critérios utilizados para selecionar determinadas obras para a infância possam ser critérios de qualidade, o que seria um argumento irrefutável, uma vez que, em princípio, todos desejariam que as crianças tivessem contato com livros da maior qualidade

possível. Entretanto, “qualidade” é uma categoria dotada de grande dose de subjetividade, os parâmetros de diferentes pessoas, grupos, instituições não serão idênticos entre si³⁴.

Em que pese outro elemento para discutir essa questão, muitas vezes a qualidade de um livro pode ser tomada como um julgamento absoluto: o simples fato de uma obra estar corporificada na forma de um livro (uma forma considerada culturalmente legítima, e superior às histórias em quadrinhos, por exemplo) pode ser suficiente para aferir a sua qualidade, esquecendo que o livro é um objeto histórico, concreto, sujeito a representações da inserção social de seus produtores, distribuidores, mediadores...

Esse é um processo de dimensão histórica: a exemplo do que ocorria com o livro infantil no mundo, o livro para crianças no Brasil, em sua origem, possuía intenção pedagógica, sendo utilizados como pretexto para ensinar outros pontos do conteúdo disciplinar, o que fazia da escola a destinatária privilegiada desses textos, o que era reforçado pelo fortalecimento da instituição escolar e às campanhas de escolarização (acompanhadas, essas, pelo aumento de vagas, principalmente para o ensino primário).

“(...) nem sempre será possível estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas, durante o século passado. Percebe-se que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático.” (Arroyo, 1968, p. 93-94)

Assim, a literatura infantil no início do século XIX viria a fazer parte de um contexto de enaltecimento das características e da identidade nacional, transmitindo a idéia de um país em modernização. Nesse sentido, os valores da sociedade impregnavam esses livros, que possuíam diversas características em comum, pautados na idéia de civismo, com uma missão formadora e patriótica para as crianças.

Dessa forma, os “temas” predominantes nesses livros são:

1) **Nacionalismo**: em função da necessidade das classes dominantes de difundir entre a classe média imagens da grandeza e modernidade do país. Isso acontece de três formas principais:

³⁴ É possível questionar, por exemplo, em que medida a qualidade não seria medida através de reconhecimento social do autor, por exemplo, mais que pelas características da obra. Ou mesmo se o fato de um texto trazer reflexões ideológicas compatíveis às da elite dominante não seja um critério para a aferição de sua qualidade.

a) exaltação da natureza: as belezas naturais do país, o amor à terra que é extremamente fértil, idealização da vida rural.

b) exaltação dos vultos e história do Brasil: origens, história e os grandes homens do país.

c) exaltação da língua: preocupação e culto da língua nacional, apuro na linguagem.

2) **Intelectualismo**: além da valorização dos grandes autores como modelo de língua, também eram valorizados como modelo de cultura a ser imitada; o livro e o estudo eram extremamente valorizados como meios essenciais de realização social; a escola ocupa papel de grande importância nas histórias.

3) **Moralismo e religiosidade**: valores que todo bom cidadão deveria ter como honestidade, bondade, respeito aos mais velhos, cumprir os deveres, caráter reto, obediência aos preceitos cristão, caridade, dedicação ao trabalho e à família, etc.

Na segunda metade do século XIX, os primeiros livros de leitura destinados às primeiras séries escolares começaram a surgir no país, embora sua impressão ainda ocorresse na Europa³⁵. Neste cenário, a produção de livros infantis nacionais ganha força nas mãos de intelectuais, jornalistas e professores:

“Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios de recompensa financeira: via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem. Se isto, por um lado, pode explicar o tom gramscianamente orgânico da maioria dos contos e poesias infantis desse tempo, por outro, sugere que escrever para crianças, já no entre-séculos, era uma das profissionalizações possíveis para o escritor” (Lajolo e Zilberman, 2003: 29).

Ainda no século XIX, diversas séries de livros de leitura foram editadas, destacando-se a de Felisberto de Carvalho, utilizada em todo o país, até meados do nosso século. Nesses livros, com algumas ilustrações em cores, as lições, que - como a coleção de Abílio César Borges - traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, vinham geralmente seguidas de

³⁵ Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação do *Primeiro Livro*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, no intuito de substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos, vindo a ser uma das séries mais editadas no período. Ao primeiro seguiram-se novos volumes de caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento. De cunho mais instrutivo do que moral, os livros de Borges foram aplaudidos pela crítica intelectual da época, sendo reeditados várias vezes, educando gerações de brasileiros.

exercícios. Alguns dos textos buscavam oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais.

Nesse período, um outro livro de leitura seria publicado, marcando a história dos impressos escolares no Brasil: tratava-se de *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Movidos pelo nacionalismo que caracterizava aquele momento brasileiro, os autores construíram um livro que trazia uma narrativa contínua ao longo dos capítulos, contando a história de três meninos viajando através do país³⁶. No prefácio, os autores afirmavam que, através da história narrada, o professor teria material para desenvolver os diversos assuntos necessários à instrução das crianças. Além disso – e talvez sobretudo – os autores tinham uma preocupação com a educação moral dos meninos e meninas.

Mas nem todos os livros assumiam o tom cartilhesco, nem todas as histórias traziam deveres, os personagens históricos poderiam ser grandes aventureiros, bem como havia passagens que sacudiam as construções do feminino. Leão (2002), destaca que,

“Nas comédias em versos conhecemos personagens brincando de comadres, traquinando com petecas, em fraldas, destruindo brinquedos, caçoando uns dos outros, aos beliscões, quebrando louças, fazendo caretas, pregando peças com narizes postiços, pondo na berlinda os figurões, os modelos da vida literária e, até, as representações correntes do público leitor infantil. Deste modo, os produtores transmitiam às crianças uma nação feita sentimento e os leitores, por sua vez, iam dando forma a uma comunidade de produção de sentidos” (Leão, 2002: 161-162).

A autora traz à luz elementos essenciais para a compreensão do papel atribuído à escola e à literatura infantil para a formação da criança: no conjunto dos protocolos de autoria e edição, os livros supunham figuras emblemáticas de leitores, normas corretas de ler e toda uma legitimação das leituras autorizadas³⁷. A instituição escolar teria a melhor definição para a “boa leitura”, ensinando não apenas a ler, mas a ler adequadamente:

³⁶ Lajolo e Zilberman (2003) destacam que, nos arredores da publicação de *Através do Brasil*, outras obras deram consistência a esta idéia de fazer da leitura escolar instrumento de difusão de civismo e patriotismo, como por exemplo, *Contos Infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, publicado em 1886. Em 1889, João Vieira de Almeida publicaria *Pátria* e em 1901 viria a público *Porque me ufano de meu país*, de Afonso Celso.

³⁷ O “mau leitor” seria aquele que lê muito e cai no descontrole da leitura extravagante e sem razão, e poderia ser levado à loucura e comprometer o convívio social. Ao contrário do “mau”, o “bom leitor” controlaria o apetite da leitura e se entregaria desconfiado, silencioso e solitário à paixão de ler.

“a escola, além de tudo, é o dispositivo institucional a partir do qual são construídos os papéis sociais que cabem à infância. E livros de destinação escolar são suportes de um saber fazer instrumental. A eficácia dos livros de uso escolar, como as seletas que compunham os Livros de Leitura, está na competência específica da reprodução mecânica dos automatismos sociais que, uma vez ensinados, deveriam ser, à força do controle intencional, aprendidos” (Op. Cit., 2002: 162-163)

Mas nem todo livro fazia parte dos *Livros de Leitura*. A coleção dos “*Para Crianças*” contava com compilações, traduções e adaptações das histórias de largo sucesso na Europa, contos da tradição oral que, seja na apresentação formal, seja no conteúdo narrativo ou nos efeitos, diferiam dos primeiros, destinados ao regime da aprendizagem escolar, além de não trazerem o selo de aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal, dispositivo importante na indicação do uso. Apostando no prazer e no entretenimento, não serviam ao uso escolar,

Além, disto, não só de livros vivia a leitura das crianças. Leão destaca o papel de “*O Tico-Tico*”, periódico de publicação semanal editado pela primeira vez aos onze de outubro de 1905, assumindo a pretensão a um só tempo missionária e mercadológica de formar um “novo homem” para um Brasil novo, republicano, civilizado e moderno³⁸.

É também nesse momento, ao passo que o público leitor aumentava em número, e os jornais passavam a publicar histórias em folhetins, que surgem as primeiras grandes editoras brasileiras, multiplicando-se as tipografias, favorecendo a publicação de autores nacionais e a possibilidade de consolidação de uma literatura brasileira, embora a importação de livros estrangeiros ainda fosse a tônica do período. Várias tipografias começaram a se multiplicar em muitas cidades do país, inclusive nas menores.

Ainda assim, entre o público letrado e o iletrado havia uma gama de relações com o escrito que se configurava por meio da contaminação com a cultura impressa, que guiava as práticas culturais e difundia modelos de comportamento. Livros e impressos eram suportes de imagens capazes de promover uma legitimidade emocional, e identificavam os que deles faziam

³⁸ Ao mesmo tempo em que afirmavam as destinações e os usos do impresso infantil, os produtores impunham alguns tributos que diferenciavam o semanário dos outros bens impressos destinados às crianças, sobretudo em relação aos livros em circulação no mercado. Seguindo uma fórmula bastante usada, o preenchimento de uma lacuna, buscavam a aproximação entre *O Tico-Tico* e as revistas ilustradas de grande sucesso. Para Leão (2002), a organização a partir dos interesses e dos temas nacionais, concomitantemente à presença farta de desenhos que animavam a aventura, permitiam uma melhor compreensão do texto.

uso a um sentimento de pertencimento ao mundo do impresso e à nação brasileira (Leão, 2002: 278).

Neste contexto, os setores médios e as classes trabalhadoras do Brasil assumiam, cada vez mais, uma posição fundamental na cena política nacional, iniciando um processo de luta de amplos contingentes da população por uma maior participação no debate e nas decisões econômicas e políticas. Conforme apontado por Ianni (1978), a emergência destes atores articulou-se ao conjunto de transformações e de rupturas econômicas e políticas que se processavam na sociedade, marcando o ingresso do país na era da civilização urbano-industrial.

Neste contexto, a crise econômica nos fins dos anos 20 e a Segunda Guerra Mundial foram capazes de repercutir nos vínculos de dependência entre os centros culturais da Europa e os países que em torno deles gravitavam, arrefecendo o mercado de arte nas capitais européias e dificultando a sobrevivência de artistas, críticos e *marchands*.

Formava-se, então, o cenário necessário para a criação do movimento modernista de 1922 que tinha a cultura não-européia como constitutiva da cultura nacional. O debate sobre a modernização no mundo das artes observaria um descompasso com o progresso das técnicas. Ao afirmar que para ser moderno era preciso ser nacional, o movimento modernista de 1922 pretendia articular as artes plásticas “nativas” à técnica e ao formalismo internacionais e, com isso, superar a defasagem estética.

No país de então, o mercado de livros encontrava-se restrito a poucas livrarias, nas quais as obras importadas predominavam sobre o livro nacional - que devia sua escassez também ao fato de que, salvo raras exceções, tinha de ser impresso no exterior, dado que no Brasil, até a década de 20, não havia uma gráfica que funcionasse adequadamente. Mas mesmo estas poucas livrarias não faziam parte de uma iniciativa nacional, tratando-se, na verdade, de filiais de matrizes francesas - como a Garnier, no Rio de Janeiro e a Garraux em São Paulo - que haviam se instalado no país buscando atender à demanda do pequeno público de leitores “ávidos por tudo o que viesse de fora, principalmente por tudo aquilo que trouxesse a marca da cultura e civilização européia”.(Pontes, 1989, p.370)

A atividade editorial brasileira teve seus primeiros passos amparados principalmente por Monteiro Lobato que, em março de 1919, (após publicar com sucesso suas obras *Saci-Pererê* e

Urupês) lançou a “Monteiro Lobato e Companhia”, ocupando-se da distribuição, propaganda e aspectos gráficos dos livros.³⁹

Neste cenário, surgiria um livro que marcaria a história dos livros de leitura: *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, em 1921. Um dos grandes sucessos da literatura infantil brasileira nasceu como 2o. livro de leitura para as escolas. E, com ele, uma grande inovação. Segundo a crítica da época, o livro se diferenciava de toda a literatura didática produzida no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição: provocar o prazer na leitura. Novos caminhos serão abertos para a literatura infantil, ainda que sempre vinculados à escolarização.

Para Pontes, o sucesso de Lobato deve-se, em muito, à sua maneira arrojada de encarar a literatura - não como produto de consumo das elites, mas a ser divulgado a grande público - o que lhe permitiu ampliar a distribuição dos livros, que era realizada, até então, por pouco mais de trinta livrarias. Visando aumentar o acesso do público consumidor aos livros, Lobato utilizou-se da rede de distribuição da *Revista do Brasil* (da qual era editor), além de conectar bancas de jornal, papelarias, farmácias, armazéns, ampliando para quase dois mil o número de distribuidores espalhados pelo país. Além disto, investiu também em publicidade nos jornais, o que lhe permitiu atingir um número ainda maior de leitores em potencial:

“Como um empresário moderno, se deu conta que a forma de propaganda então vigente no meio dos livreiros era antiquada e inoperante. Já não mais era possível, no seu modo de ver, que os livros fossem vendidos apenas pela recomendação verbal do livreiro a cada freguês, o que supunha um conhecimento íntimo de uma clientela muito reduzida (...) Lobato alardeava que se os livros deviam ser vendidos como sabão, eles precisavam ser anunciados enquanto tal. Ele descobriu a pólvora, numa época em que ler, comprar e frequentar livrarias eram, ainda e sobretudo, símbolos de distinção, utilizados com esmero pela elite pensante - ou com pretensão a tal - do período” (Pontes, 1989: 373-374).

Apesar do sucesso de seu empreendimento, as dificuldades sócio-econômicas do país - geradas na crise econômica do pós-guerra - levaram à falência da companhia. Esta, todavia, abriu o caminho para outras editoras, que sob o impacto da crise mundial de 29 e suas repercussões na indústria nacional (acelerando a substituição de importações), surgem já com a mentalidade de

³⁹Para maiores informações, ver Hallewell, Laurence, *O Livro no Brasil*, 1985, cap. XIII.

que “as obras de autores brasileiros podiam ser publicadas em bases comerciais” (Pontes, Heloísa, 1989, p.375). É neste contexto que surgirão editoras como a Companhia Editora Nacional, a Livraria José Olympio Editora, a Editora Martins, para citar apenas algumas delas⁴⁰. E é importante ressaltar o caráter destas editoras que, segundo Pontes, ancoravam-se em uma única pessoa, ou pequeno grupo de amigos íntimos que encaravam muitas vezes a função de editor como uma missão civilizatória e cultural para o país:

“Renovando o mercado de livros e o seu produto, esses editores passaram a se reconhecer como grupo (...) e a se representar como portadores de uma ‘missão social’ análoga à dos intelectuais. Eram os ‘heróis civilizadores’, que se propunham a erradicar a ‘miséria espiritual’ do país, através da produção deste novo elemento nativo: o livro nacional, editado no país e escrito por autores brasileiros” (Pontes; 1989, p.366).

O público, por seu lado, parecia corresponder às expectativas das novas estratégias dos editores, o que podia ser avaliado pelo aumento de 600% na produção de livros entre 1930 e 1936⁴¹. Esta produção dava-se especialmente com livros de ficção em geral e de literatura brasileira em particular. Com a revolução do ensino dos anos 30, as obras didáticas deixaram de ser importadas e vieram a contribuir de forma significativa com o volume de publicações, merecendo posição de destaque em algumas editoras.

Mas esta era a realidade para algumas editoras maiores, já que, a exemplo do que ocorreu também com as demais indústrias nacionais no período de substituição de importações,⁴² o surgimento e crescimento das editoras deu-se de forma desordenada e não-planejada, o que resultou em diversas falências, paralelamente a uma retração da produção editorial nacional, que apenas voltaria a apresentar novo surto de expansão já no período entre guerras (1940-1944), mas sob novas condições, privilegiando autores estrangeiros, em detrimento do interesse pela literatura nacional.⁴³

⁴⁰Sérgio Miceli, em seu *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil - 1920-1945*, 1979, mostra que “as instâncias de produção de bens culturais tendiam a se concentrar fortemente na região centro-sul: em 1937, os estados de Minas Gerais, São Paulo e a então capital do país (Rio de Janeiro) detinham 59% das gráficas, sendo que o estado de São Paulo dispunha sozinho de 32%. Pode-se observar uma tendência semelhante no setor editorial, sendo que três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) reuniam 61% das editoras.”

⁴¹ Vale notar que entre 1890 e 1930 foram criadas 27 bibliotecas públicas, a maioria na região sudeste.

⁴²Ver: Prado Jr., Caio; *História Econômica do Brasil*, 1969.

⁴³Ver: Pontes, Heloísa; in *História das Ciências Sociais no Brasil*, 1989, p.378

De certa forma, a tendência de diminuição do interesse pela literatura nacional, poderia estar relacionada, em princípio, com a transição do estilo literário para a fase Modernista: com este movimento a força e a originalidade da literatura brasileira ganharam contornos especiais pelo surgimento e destaque de figuras que modificariam a literatura brasileira, como Oswald de Andrade e Mário de Andrade (que aboliram os limites entre prosa e poesia, propondo novas maneiras de encarar a literatura, não aceitando passivamente a contribuição dos países de cultura hegemônica, mas criando uma expressão nova, com características próprias, dotado de certa universalidade, contextualizando uma ruptura com a arte tradicional e caracterizando uma postura demolidora e experimental)⁴⁴. Todavia, público e editoras brasileiras não estavam necessariamente preparados para tais inovações e, frente ao embate entre modernistas e tradicionalistas, pode ter respondido com um menor interesse por esta literatura que não compreendia. De qualquer forma, houve um amadurecimento dos autores, que consolidaram seus nomes no cotidiano de um país que, apesar do crescimento e dos investimentos no mercado editorial, permanecia com pequena tradição de leitura, como é o caso de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes na poesia e de Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz e Érico Veríssimo na prosa, para citar apenas alguns nomes.

⁴⁴ Entretanto, o modernismo, ao se revelar nacional, “arrastava uma ambigüidade intrínseca, pois a renovação estética se fez, na América Latina, sem modernização alguma (...). Para eles, o moderno era mais um projeto, algo a ser realizado no futuro, que propriamente a realidade atual. Assim, a modernidade ausente encontra, nesse ponto, o Estado-Nação inacabado” (Ortiz, 1994: 19).

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA NO BRASIL

2.1. Estado, nação e identidade: 1930-1945 – A Era Vargas

No período posterior à tomada de poder em 1930, o Estado brasileiro foi reorganizado, novas instituições foram criadas. Trata-se de um período que, com a crise da economia agrário-exportadora⁴⁵, inaugura uma fase centrada no Estado nacional – consolidado após a Segunda Guerra Mundial – baseada em uma industrialização tardia, apoiada no mercado interno e sustentada pela urbanização crescente⁴⁶. Para Ianni (1996:14), as medidas econômicas e inovações institucionais que criaram condições para o desenvolvimento do Estado burguês, representavam a reformulação de “*condições de funcionamento do mercado de fatores de produção (ou forças produtivas) bem como as relações internas de produção e as relações entre a economia brasileira e a economia internacional*”.

O discurso de Getúlio Vargas, em 1943, em Volta Redonda, onde a primeira usina siderúrgica estatal brasileira foi construída, é exemplar neste sentido:

"O problema básico da nossa economia estará, em breve, sob novo signo. O País semicolonial, agrário, importador de manufaturas exportador de matérias-primas, poderá arcar com as responsabilidades de uma vida industrial autônoma, provendo as suas necessidades de defesa e aparelhamento. Já não é mais adiável a solução. Mesmo os mais empedernidos conservadores agraristas compreendem que não é possível depender da importação de máquinas e ferramentas, quando uma enxada, esse indispensável e primitivo instrumento agrário, custa ao lavrador 30 cruzeiros, ou seja, na base do salário comum, uma semana de trabalho" (apud Ianni, 1996:63).

⁴⁵ É interessante notar que alguns políticos permaneciam acreditando na “vocaço agrria do pas”, como podemos depreender de afirmao de Jlio Prestes (apud Pereira, 1965:88-89), adversrio de Getlio Vargas nas eleies presidenciais que acabaram sendo pretexto para a Revoluo de 1930: “*o fazendeiro o tipo representativo da nacionalidade e a fazenda ainda o lar brasileiro por excelncia, onde o trabalho se casa com a doura da vida e a honestidade dos costumes completa a felicidade. (...) O Brasil repousa sobre o ncleo social expressado pelas fazendas*”.

⁴⁶ Esse processo tem seus efeitos diretos tm em na produo artstica: “*Antes de declarada a guerra, a situao econmica recessiva tornava pouco atrativos os centros europeus para artistas de outros pases, desencorajando as viagens dos que costumavam aventurar-se de bolso prprio, sem subsdio seguro oriundo de premio de viagem ou de fortuna familiar. Com o incio da guerra, a Europa ficou de todo inacessvel. Assim, semelhana do que se passou na economia industrial, a recesso e a guerra terminaram por estimular o desenvolvimento do meio artstico em pases novos. Em suma, tm a houve ‘substituio de importaes’*”. (Durand, 1989: 89).

Ocorrem, neste cenário, transformações no sentido da criação de uma indústria de substituição de bens não-duráveis, do crescimento das cidades, particularmente das capitais de mercados regionais, concomitantes às dificuldades impostas pela crise do café e do sistema baseado em combinações políticas entre as oligarquias agrárias (a “política dos governadores) e ao surgimento de revoltas sociais e militares que começaram na década de 1920 e culminaram com a Revolução de 1930.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), ressaltam que surge então um aparelho de Estado mais centralizado, o que força o deslocamento do poder do âmbito regional para o nacional, levando à tomada de certas decisões no plano econômico, como por exemplo a abolição dos impostos interestaduais, uma maior intervenção na economia no sentido de iniciar um processo de industrialização, ainda que mantendo alguns dos privilégios das oligarquias agrárias.

No período entre 1930 e 1945, houve a necessidade de investimentos crescentes para o desenvolvimento não apenas cultural, mas principalmente sócio-econômico do país: no governo Vargas ocorre um surto industrial, trazendo em seu bojo uma grande necessidade de crescimento econômico e social. A urbanização, o movimento imigratório, o deslocamento demográfico e a forçosa industrialização provocada pela crise de 1929 (tecnicamente, o processo de substituição de importações, quando o Brasil deixa de ter uma maior capacidade em se manter economicamente com as exportações de café), conspirando por um olhar para o próprio país, realçando o despreparo do capital humano para uma sociedade não rural.

O Estado atuou, principalmente, em alguns setores:

- a) no campo previdenciário e da legislação trabalhista;
- b) na saúde e na educação;
- c) no saneamento básico e habitação.

Vale notar que as atuações nesses diferentes setores não se deu de maneira homogênea, mas seguiam uma lógica de expansão desigual no tempo e no espaço, que seria marcada pelo atendimento deficitário à população pobre, paralelamente à utilização de gastos excessivos, perdidos na manutenção da burocracia (pouco contribuindo, assim, para os fins propostos), com repasse dos recursos a setores do empresariado, na perspectiva de sua concentração na esfera privada e com a ausência da redistribuição da riqueza em perspectiva social (Meksenas, 2002: 116).

Além da criação do salário mínimo e da Usina Siderúrgica de Volta Redonda (propiciando a criação de companhias de produção de motores, caminhões, aviões e todo tipo de rudimento de uma sociedade industrial), por exemplo, investiu-se na própria educação brasileira.

No plano social, o Estado regulamentou as relações entre o capital e o trabalho, criando uma legislação trabalhista e um Ministério do Trabalho. Criou-se também o Ministério da Educação, ao qual coube um papel fundamental na constituição da nacionalidade, através da impressão de um conteúdo nacional à educação veiculada pelas escolas, da padronização do sistema educacional e do enfraquecimento da cultura das minorias étnicas.

Para Oliven (2001), a partir dessa época era preciso repensar o país, que experimentou a um processo de consolidação política e econômica e que teria de enfrentar as consequências da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial. O nacionalismo ganhou ímpeto e o Estado se firmou. De fato, foi ele que tomou para si a tarefa de constituir a nação. Essa tendência acentuou-se muito com a implantação da ditadura do Estado Novo (1937-45), ocasião em que os governadores eleitos foram substituídos por interventores e as milícias estaduais perderam força, medidas que aumentaram a centralização política e administrativa.

Ao fim do período seria possível vislumbrar um país diferente: os brasileiros começavam a perder sua vocação agrária e a manufatura já era responsável por 20% do produto doméstico bruto. A construção de rodovias e a abolição da autonomia dos Estados ajudaram a unificar o mercado interno, bem como a diminuir o poder das oligarquias locais. A migração campo-cidade acentuou-se, criando um novo protagonista no cenário político: as massas urbanas que seriam interpeladas como agentes sociais pelo populismo.

Com o início da Primeira Guerra Mundial, e a inacessibilidade à Europa, o processo de “substituições das importações” - à semelhança do ocorrido na economia - ocorreu também para o campo das artes. Segundo Durand, é neste contexto que ocorrem movimentos de comércio de antiguidades, expansão de jornais, surgimento de noticiaristas e críticos de arte, levando à “alteração nos esquemas de percepção que estruturam o gosto em matéria de artes plásticas, arquitetura e decoração”, sendo possível enquadrar as campanhas de defesa do patrimônio histórico e artístico, as iniciativas de catalogação, difusão e promoção do ‘folclore’ brasileiro, o despontar de um ensino na rede escolar oficial, a revalorização dos tipos humanos na literatura de ficção etc. (Durand, 1989: 90).

Os anos trinta conheceram no país uma atmosfera de fervor que os caracterizou no plano da cultura, em extremada curiosidade e respeito pelos autores, idéias e livros emergentes no campo cultural dominante. Lévi-Strauss, em Tristes Trópicos, descreve a fascinação artística da época:

“Nossos alunos tudo queriam saber, mas, em qualquer domínio que fosse, somente a teoria mais recente lhes parecia merecer atenção. Embotados por todos os festins intelectuais do passado que, aliás, só conheciam de oitiva, pois não liam as obras originais, conservavam um certo entusiasmo sempre disponível para os pratos novos. No seu caso, deveríamos falar mais em moda que em cozinha: idéias e doutrinas não possuíam a seus olhos um interesse intrínseco, eles a consideravam como instrumentos de prestígio cujas primícias deviam assegurar-se. Partilhar uma teoria conhecida de outrem equivalia a apresentar-se um vestido já visto; seria desmoralizante. Em compensação, uma encarniçada concorrência exercia-se com enormes quantidades de revistas de vulgarização, de periódicos sensacionalistas e de manuais, para obter a exclusividade do modelo mais recente no domínio das idéias. (...) Para estes jovens que não tinham visto o mundo e cuja condição freqüentemente modestíssima lhes interditava a esperança de conhecer a Europa, éramos trazidos como magos exóticos, por filhos-famílias duplamente execrados: primeiro porque representavam a classe dominante, depois por causa da sua própria existência cosmopolita, que lhes conferia uma superioridade sobre todos que tinham ficado na aldeia (...)” (Lévi-Strauss, 1957:105-106).

Antonio Cândido caracteriza estes anos e, particularmente o movimento de outubro, como *“Um eixo catalisador: um eixo em torno do qual girou de certo modo a cultura brasileira, catalisando elementos dispersos para dispô-los em uma configuração nova”* (Cândido, 1984: 26).

Embora não tenha havido uma ‘socialização’ da cultura, dentro das restritas manifestações existentes e do diminuto público consumidor, houve uma expansão significativa deste “mundo”, abarcando diversos setores, como instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio. Tudo isto aliado e influenciado pelas novas condições sócio-econômicas e por uma tomada de consciência ideológica de intelectuais e artistas: os anos trinta foram de engajamento político, religioso e social no campo da cultura. Mesmo os que não se definiam explicitamente, e até os que não tinham consciência clara do fato, manifestaram na sua obra esse tipo de inserção ideológica, que dá contorno especial à fisionomia do período” (Cândido, 1984: 28).

É neste contexto sócio-econômico-cultural que a literatura sofre modificações de estilo e conteúdo que alteraram o padrão fisionômico das obras, que de um purismo gramatical - tendendo ao cristalizar da língua portuguesa - academicismo, quase ausência de inovações formais e temáticas e de posicionamento ideológico, passa a incorporar inovações de forma (abolindo o artificialismo), alargando o regionalismo ao nível nacional, numa visão renovadora, não-convencional; o modernismo, pela rejeição dos velhos padrões, permitiu mesmo a aceitação, como “normal”, da despojada segura de um Graciliano Ramos. Há uma nova concepção de técnica (nem o artifício parnasiano, nem a liberdade romântica) tendendo a um equilíbrio entre os dois termos da fórmula definidora de poesia, onde a linguagem pode passar a um plano secundário, evidenciando uma liberdade das palavras e um rompimento da gramática geralmente dentro dos limites da comunicação.⁴⁷ Para realizar tal feito, conforme apontado por Passiani, foi necessário um rompimento com os padrões estéticos anteriores:

“A estratégia adotada pelos integrantes do grupo modernista – Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Sérgio Milliet, entre outros – foi autoproclamar-se momento fundante na história da arte brasileira, uma espécie de divisor de águas a partir do qual seria possível reconhecer uma ‘verdadeira’ arte nacional. Era preciso transformar o modernismo em história – e não numa história qualquer, mas num momento particularmente importante da nossa história cultural, em que a Semana de Arte Moderna de 1922 representasse uma espécie de sete de setembro artístico e cultural – para lhe conferir a legitimidade necessária. Com sua incrível experimentação estética, a nova linguagem artística – poética, musical, pictórica – rompia com o tradicionalismo no campo das artes – principalmente o naturalismo-realismo – e incorporava a oralidade na literatura, o jeito de falar ‘típico’ dos brasileiros, resgatava os elementos de nosso folclore, tudo isso para romper com o Brasil arcaico, colonizado política e culturalmente, e recuperar um Brasil genuíno, absolutamente original em suas manifestações artísticas. Esse foi o estupendo feito que os modernistas arrogaram para si mesmos” (Passiani, 2001: 39).

Paralelamente às modificações no plano estético, avanços consideráveis no sentido de formar uma elite cultural com capacidade de fazer valer seu capital cultural deram-se com a reforma educacional dos anos 30 (quando foram privilegiados os setores médios da sociedade, formando professores universitários, cientistas e técnicos⁴⁸).

⁴⁷Ver: Lafetá, João Luis Machado; *1930: A crítica e o modernismo*, São Paulo, Ed.Duas Cidades, 1974.

⁴⁸ É possível considerar que as características das intervenções do Estado tenham sido predominantemente marcadas por privilegiar grupos dominantes em detrimento das classes trabalhadoras, como apontado por Vieira: “na

Mas, ainda assim, há uma elite intelectualmente “deslumbrada” com as idéias dos centros culturais estrangeiros (como descrito por Lévi-Strauss) e, portanto, revivendo simbolicamente a dominação internacional sobre o país periférico, e ainda vinculada ao sistema político e a grupos empresariais atuantes nos mercados de ensino e da produção cultural (que ensinaram a criação de cursos superiores como o de Ciências Sociais e à formação desta elite).⁴⁹

O país vive o processo de urbanização através da comunicação e das influências das culturas massificadas, - geralmente, reflexos da produção da indústria cultural dos centros hegemônicos⁵⁰. Neste contexto, a cultura dita erudita, e em especial a literatura⁵¹, deve adaptar-se a tal cenário cultural, uma vez que faltavam de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais), além da inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura, devido ao pequeno número de leitores reais (muito menor que o número já reduzido de alfabetizados), impossibilitando a especialização dos escritores em suas tarefas literárias, geralmente realizadas como tarefas marginais ou mesmo amadorísticas. O quadro desta debilidade se completa por fatores de ordem econômica e política, como os níveis insuficientes de remuneração e anarquia financeira dos governos, articulados em políticas educacionais ineptas ou criminosamente desinteressadas (Cândido, 1979: 346).

democracia liberal, portanto, a política social toma como alvo a igualdade de cidadania para os homens pertencentes à sociedade orientada pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. Por isso, a política econômica está atrelada à política social, mas se colocando normalmente acima desta. Os direitos sociais integrantes da cidadania podem mitigar a desigualdade dos homens e até contribuir à mudança nas condições de produção, não abolindo a situação desproporcional estabelecida entre os poucos possuidores de capital e os muitos vendedores de força de trabalho.” (Vieira, 1992: 97).

⁴⁹ O que faz com que haja um distanciamento entre a produção intelectual em Ciências Sociais e as demandas das classes populares, o que pode ver-se refletido nas “orientações doutrinárias (metodológicas, teóricas, político-partidárias), o perfil dos objetos selecionados para investigação, os conteúdos substantivos da produção acadêmica”.
Miceli, Sérgio; p. 73

⁵⁰ A indústria cultural, segundo Adorno, “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente” (Adorno, Theodor W., p.92). Isto ocorre porque, na indústria cultural não há o “novo”: cuida-se, muitas vezes, de resgatar as preocupações e interesses do público-alvo e reformulá-las, com roupagens novas, em um esqueleto cuja única razão de existência é propiciar lucro; mas este esqueleto e esta constante mudança de indumentária visando o consumo irracional ganhou ascendência sobre a cultura, integrando, segundo Adorno, a arte superior e a arte inferior, adaptando-as às demandas das massas (demandas estas criadas pela própria indústria cultural). A arte, que em sua realização plena seria implicitamente crítica da sociedade, transforma-se em uma mercadoria e presta-se à tecer o “véu de aparências” que mascara e naturaliza as relações de dominação.

⁵¹ Antonio Cândido, em “Literatura e Sociedade” ressalta a possibilidade de que à “debilidade cultural” do país, no que diz respeito à literatura, concorra ainda outro fator: historicamente, no Brasil, a literatura teria demorado a encontrar seu público, e ainda mais a formar-se enquanto “tradição” de cultura e lazer para este público e, justamente no momento em que esta literatura esboçava seus vãos mais expressivos, mais livres e criativos, teve sua atenção disputada por outros meios de comunicação, como TV, rádio e quadrinhos, que, por “diminuírem a exigência de concentração espiritual”, tenderam a agrandar o gosto popular. Em não havendo na população a tradição da leitura, a concorrência tornou-se desleal.

Mesmo frente a condições tão adversas, a literatura nacional, principalmente a partir da década de 30 deste século destacou-se grandemente e mostrou-se mais forte e capaz de atrair o público do que se poderia supor à época. Os primeiros passos no sentido desta “descoberta” do valor da literatura brasileira, bem como de um então provável interesse do público nacional se devam, talvez, menos ao trabalho dos autores que ao empenho e investimentos dos editores, que se arriscaram a acreditar em um mercado que não parecia ter futuro.

Embora seja possível destacar o papel dos modernos em buscar um novo caráter nacional para a cultura brasileira, é preciso certa cautela para não descuidar do fato de que intelectuais de períodos anteriores também haviam se debruçado sobre projetos de legitimidade de uma cultura nacional. Verdade que a estrutura política do país propiciava um tipo diferenciado, e talvez menos “nacional” de pensar o cultural, mas não deve ser motivo para considerar que a intelectualidade e/ou os produtores culturais de determinado período tratassem apenas de apropriar-se de padrões estéticos “importados”. Talvez seja possível falar em um “movimento” (ainda que não organicamente articulado como tal) que buscava a reinterpretação de seu lugar em um mundo que esteve, até então, vinculado a mandos e desmandos das benesses da monarquia – uma lógica que, em certa medida, perdurou nos inícios da Primeira República – e que procurava novas maneiras de se adequar a um padrão de incentivo (e porque não falar de uma política cultural) que desse conta de uma nova realidade material que se objetivava na sociedade, mudando a própria forma de pensar e fazer a cultura. É interessante notar que o movimento modernista, que propunha o rompimento com todos os padrões anteriores de expressão artística⁵², não tenha realizado uma crítica veemente da articulação entre produção cultural e incentivo estatal, e tenha trabalhado, muitas vezes, reinventando essa mesma ligação.

Para Lafetá (1974: 18), o modernismo, nos anos 30, mudou seu curso de projeto estético para transformar-se em um projeto ideológico. Assim, se nos anos 20 havia um projeto ideológico no sentido de corresponder à necessidade de atualização das estruturas, propostas por

⁵² Passiani discute esse embate “modernismo X assim chamado pré-modernismo” a partir da morte simbólica de Monteiro Lobato perpetrada por Mário de Andrade no obituário de Lobato, publicado em 13/03/1926 no jornal carioca *A Manhã*. “Matar Lobato, para os modernistas seu pior inimigo, significava matar uma época, uma geração de literatos que devia ser deixada para trás, uma vez que estavam ligados a antigos cânones que representavam estilos literários ultrapassados, que traduziam o academicismo no campo das letras, o conservadorismo intelectual, isto é, o linguajar excessivamente empolado, artificial, que não deixava ver, traduzir e compreender o (suposto) Brasil real” (Passiani, 2001: 37). Segundo o autor, o que estava em jogo nessa contenda não era a mera encenação de ciúmes de uma parte ou de outra, nem um cabo de guerra entre vaidades ofendidas. Era muito mais que isso. O que estava em jogo era uma acirrada disputa, desde 1917, por bens simbólicos: o reconhecimento, o prestígio e a consagração definitiva.

frações de classe dominantes, nos anos 30 esse projeto iria além dos quadros da burguesia, principalmente em direção às concepções esquerdizantes (denúncias dos males sociais, descrição do operário e do camponês), mas também no rumo das posições conservadoras e de direita (literatura espiritualista, essencialista, metafísica e ainda definições políticas tradicionalistas, como a de Gilberto Freire, ou francamente reacionárias, como o integralismo).

Ângela Gomes (1996), acompanhando os discursos dos intelectuais nas publicações do Estado Novo, em especial a revista *Cultura Política*, trata do processo mental pelo qual a construção do Estado Nacional supôs a crítica à Primeira República (1889-1930), construindo uma “nova tradição”. Assim, a geração modernista teria sido

“a mediadora da transição que se iniciava nos anos 20 e se completava nos anos 40. Os modernistas adequavam-se magnificamente bem à tarefa, tanto porque reinstauravam a temática da brasilidade com feições militantes, quanto porque eram os intelectuais disponíveis para o preenchimento dos cargos públicos do Estado Novo” (Gomes, 1996).

A importância de criar instituições mais modernas e adequadas ao desenvolvimento econômico foi logo percebida pelos idealizadores do Estado getulista: as novas forças sócio-econômicas se encarregariam de buscar o equilíbrio ou duelar com as velhas, cabendo ao Estado o papel de árbitro do conflito. Vargas construía um governo sobre o qual as forças políticas anteriores tinham pouca influência, o que se torna mais evidente a partir de 1937, quando o golpe perpetrado por Vargas e pelos militares, abre nova coalizão de forças, que à frente daquele procura, de um lado, guardar distância em relação aos antigos grupos dirigentes e, de outro, imprimir suas marcas em todos os domínios de atividade ligados ao trabalho de dominação, mormente nos diversos níveis do sistema de ensino e no campo da produção e difusão cultural.

Nesse sentido, o que talvez seja o ponto mais interessante a ser discutido nesse processo, é o da ligação dos intelectuais com o Estado. Segundo Bomeny (2001), os intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX leram a modernização do país considerando fortemente a intervenção do Estado na articulação e/ou moderação das forças sociais:

“Isso talvez explique que mesmo os liberais, como Anísio Teixeira, tendo como inspiração os Estados Unidos, com forte tradição de desconfiança em relação ao papel do Estado interventor, tenham condicionado a renovação brasileira à ação estatal” (Bomeny, 2001).

Desde 1910 que, por exemplo, médicos e sanitaristas vinham diagnosticando o fosso que se ampliava no Brasil entre a enfermidade, a ignorância e os benefícios que a sociedade poderia usufruir com a incorporação dos avanços científicos em prol da saúde. *“Educação, ciência e cultura de uma nação à espera de um Estado que as resgatasse em benefício de todos, que as garantisse como patrimônio social. Assim, a construção da sociedade estava pendente da idéia de um Estado que a incorporasse e que sustentasse seu vôo em áreas e espaços fundamentais da convivência social”* (idem).

Para a autora, o fato de o mecenato ter encontrado no Estado seu “maior, mais confiável e legítimo fiador” repousa em uma desconfiança gestada junto ao mandonismo, o coronelismo, a ganância e o personalismo de que se impregnaram as políticas oligárquicas tradicionais em mãos de “caciques voluntariosos, voluptuosos e desprovidos de sentido público”, e de um Estado enfraquecido por se constituir nessa forma de negociação⁵³. Nesse sentido, ordem e progresso, no início do século XX, teriam superado a aspiração democrática, tendo sido compreendidos como etapas anteriores, necessárias a uma discussão da democracia em termos mais confiáveis.

“As noções de progresso e democracia não caminharam necessariamente juntas. A ciência poderia trazer a chave, e através dela, seriam mais previsíveis e bem sustentadas as noções de racionalidade de procedimentos de criação de sistemas sociais nas áreas de política social – saúde, educação, cultura, patrimônio, relações de trabalho, previdência. Assim, a crença na intervenção do Estado e a fé no progresso da ciência sedimentaram o projeto intelectual de parte significativa da geração do pós-1930 no Brasil” (Bomeny, 2001).

Nessa lógica, o funcionário público passou a ser visto como representante do Estado e sua carreira valorizou-se, também – e talvez principalmente – pelo fato de que este Estado surgia também como um mecenas, um facilitador da vida de intelectuais que tinham imensas dificuldades de sobreviver somente com sua produção intelectual (Miceli, 1979).

Um exemplo interessante desse processo pode ser visto na figura do intelectual Anísio Teixeira, que em carta a Monteiro Lobato, enfatiza:

⁵³ Ver: Leal, Vitor Nunes; *Coronelismo, enxada e voto*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1993.

“(…) Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema da organização, e não o problema político, é que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais, política sã, liberdades etc. etc. Virá de acréscimo”⁵⁴

Nessa lógica, é possível compreender a presença constante de diversos representantes da intelectualidade nacional em um governo que, nas palavras de Bomeny, se ungia em modelo de intervenção costurado com argumentos de racionalidade, planejamento, combate ao regionalismo, às oligarquias e ao mandonismo local. “Um Estado moderno, enfim”.

Trata-se de um momento no qual cultura e política se imbricaram a ponto de conferir à política uma dimensão particular: os intelectuais participaram dos projetos de ação política nas mais diversas áreas (educação, cultura, patrimônio), na formulação de um sistema doutrinário de legitimação do Novo Estado⁵⁵, “na definição de um grande projeto de propaganda que passou pelos diversos canais de difusão (imprensa, rádio, cinema e teatro)”, e que levou a ações como a proibição do ensino em línguas estrangeiras, a introdução no currículo escolar da disciplina Moral e Cívica e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (que tinha a seu cargo, além da censura, a exaltação das virtudes do trabalho), criando um modelo de nacionalidade centralizado a partir do Estado.

Nesse cenário, a instância estatal aparecia como coordenadora da relação entre nação e identidade nacional e, como apontado por Capelato (1998: 138), reflete a postura de intelectuais brasileiros, que desde os primórdios da nacionalidade se auto-elegeram ‘consciência iluminada da nação’, e nos anos 30 passaram a direcionar sua atuação no âmbito estatal, identificado como representação superior da idéia de Nação – com o advento do Estado varguista, o país traria as condições sociais, políticas e econômicas que poderiam de fato caracterizar as políticas públicas

⁵⁴ Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato em *Conversa entre Amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador, Rio de Janeiro, Fundação Cultural Estado da Bahia/CPDOC/FGV, 1986: 56. Citado em Bomeny, 2001.

⁵⁵ Há uma aparente contradição na ligação entre um movimento que pregava a brasilidade, o retorno aos elementos da tradição, e um Estado que se colocava como promotor do desenvolvimento e da transformação social – lembrando que o governo Vargas escolheu para representá-lo símbolos que pertenciam ao domínio da tradição. As origens desse desconforto podem ser encontradas na própria figura de Capanema que, embora se tivesse cercado de figuras como Mário de Andrade e Portinari, homens de vanguarda e visão socialista, nunca escondeu suas posições de extrema-direita e sua admiração pelos regimes de Mussolini e Hitler.

como mecanismos de legitimidade do poder federal em detrimento do estadual e municipal⁵⁶, reconstruindo a própria estrutura do Estado-nação em estreita relação com as características que moldaram os processos de modernização e desenvolvimento do país.

Um projeto de hegemonia é assumido pelo Estado brasileiro que, em uma lógica elitista e autoritária, buscava legitimidade e consenso nos planos da cultura e da política: *“elevado a sujeito principal da história, o Estado Novo elabora um projeto político-pedagógico para educar as massas: o povo era considerado potencialmente bom, mas precisava de instâncias intermediárias – os intelectuais – para tornar-se autônomo”* (Velloso, 1982: 46).

É interessante notar, por exemplo, como notado por Raffaini (2001:32-33), que durante essas primeiras décadas do século, não só o poder público se preocupava com as atividades educativas, artísticas e culturais, particularmente no caso da cidade de São Paulo. As associações operárias, sobretudo anarquistas, organizavam centros culturais que promoviam cursos, festivais e até mesmo a organização de pequenas bibliotecas. Esses centros, no final da década de 1920 e durante a década de 1930 teriam perdido pouco a pouco a sua importância, dando lugar a outras formas de associação populares, *“como os clubes esportivos, além de cederem espaço para os locais de lazer e cultura que começavam a ser organizados pelo Estado”*. Para a autora, o Departamento de Cultura de São Paulo, entre os anos de 1935 e 1938, atuou consideravelmente no sentido de controlar e arrecadar impostos sobre os divertimentos que não fossem patrocinados pelo Estado: *“dessa forma, os lugares onde a população se reunia para desfrutar os momentos de lazer, e que também acabavam se constituindo como locais de encontro e de ligação entre os indivíduos, eram de certa forma desestimulados, devidos aos pesados impostos cobrados”*. A razão disso seria, principalmente, o temor e o desprezo dos intelectuais que estavam à frente do Departamento: acreditavam que a população deveria utilizar melhor seu tempo livre e pretendiam transformar a estrutura urbana no sentido de direcionar a formação e o entretenimento dos habitantes da cidade.

Tal preocupação pode ser aferida também pelos mecanismos de controle dos meios de comunicação de massa, desde o início do governo Vargas. Conforme apontado por Bastos (2001), aparentemente, a equipe que assessorava o governo percebeu a importância dos meios de

⁵⁶ Tais evidências não significam que não existisse legislação social anterior a 1930: para Meksenas (2002), contudo as iniciativas que se esboçaram no campo social, no período compreendido entre o final do Império e o início da Segunda República, não seriam significativas para a consolidação das políticas públicas.

comunicação na formação da consciência nacional, estando atenta ao fenômeno nacional-socialista que ocorria na Alemanha, principalmente quanto à propaganda e educação popular.

“Os idealizadores do Estado Novo perceberam rapidamente a necessidade de reestruturar as instituições, criando alternativas para o acesso direto à produção cultural. Forjava-se o binômio educação/cultura. As idéias de modernização do Estado e da sociedade e de ‘educação para todos’ ajudavam a manter a unidade territorial política em torno dos ideais defendidos por Vargas e pelos que o mantinham no poder. Para tanto, seria necessário construir um aparato governamental para sistematizar e controlar a produção dos meios de comunicação de massa, assim como a estrutura burocrática correspondente” (Bastos, 2001: 26).

Trata-se de um momento pautado em um Estado que se torna o principal investidor nos campos da produção cultural e da educação. O programa ideológico e político do Ministério da Educação e Saúde Pública – que teve em Gustavo Capanema seu grande nome – por exemplo, abrangia não apenas a reforma escolar, mas também as atividades artísticas e culturais, aproximando-se e, por vezes, afastando-se das tendências e movimentos nesta área. Para os intelectuais, como apontado por Schartzman (2000: 81), o Ministério abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, a partir do qual supunham que poderia ser contrabandeado, por assim dizer, o conteúdo revolucionário mais amplo que acreditavam que suas obras poderiam trazer. Mas uma certa inadequação entre as expectativas oficiais e aquelas apresentadas por intelectuais e produtores culturais não poderia deixar de ocorrer.

Contudo, ainda havia 80% da população imersa no analfabetismo, o que se tentou combater através das reformas de ensino empreendidas por diversos estados, adotando-se, definitivamente, o ensino seriado⁵⁷, sob a forte influência do movimento da Escola Nova, enquanto havia a expansão da rede pública de ensino: diversos pedagogos, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey, fundam o movimento da Escola Nova, criticando a educação tradicional, fazendo oposição a um ensino destinado apenas a formação das elites, e colocando-se em favor da escolarização em

⁵⁷ As escolas, em sua maioria, não eram graduadas por séries, como acontece ainda hoje em alguns lugares do país. Os alunos, todos na mesma sala, eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam, sendo esse medido pelo livro de leitura em cada um se encontrava. O professor "tomava" a lição de cada um dos alunos, que lia em voz alta enquanto os demais permaneciam sentados lendo silenciosamente.

massa da população, mas uma escolarização voltada à prática, menos livresca e voltada à difusão da tecnologia⁵⁸. As tarefas concernentes à difusão da educação deveriam ser assumidas pelo Estado, ficando este incumbido pela gerência e a centralização da educação, tornando-a universal e homogênea.

O processo constituinte de 1934 foi palco de grandes debates acerca das direções a serem tomadas na educação. Entre os pontos discutidos, chama atenção a questão acerca da laicização da educação. Desde 1916, com a *Pastoral*, publicada pela Igreja Católica, que esta instituição buscava recuperar espaço na escola brasileira: seus opositores chegaram mesmo a responsabilizá-la pelos 80% de analfabetismo no país.

A título de ilustração, podemos remeter ao recenseamento de 1906⁵⁹: as primeiras estatísticas do século XX revelavam um país de analfabetos na ordem de 74,6%, com exceção da cidade do Rio de Janeiro.

Bomeny (2003), chama a atenção para o fato de que os altos índices de analfabetismo estão distribuídos de forma razoavelmente homogênea, com exceção do Distrito Federal. Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira:

“Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, - mais de 80% da população -, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa. (...). As elites não pretendiam abrir a sociedade ao conhecimento (...). Não foi esta a prioridade” (Bomeny, 2003).

Conforme apontado por Haidar e Tanuri (2004: 59), diferenciando-se das correntes nacionalistas que pleiteavam a atribuição de amplos poderes à União, os educadores da ABE defendiam a autonomia dos estados na organização e administração do ensino, permanecendo a União com o papel de coordenar e estimular as atividades educativas em todo o país. Tais idéias assentavam-se nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade da educação, sendo esta

⁵⁸ Em certo sentido, é possível considerar que datam da década de 1930 as primeiras manifestações do poder público com relação a uma política nacional de leitura: com a crescente organização da educação, a maior parte das intervenções políticas referentes à leitura estaria relacionada com a questão educacional.

⁵⁹ BRASIL, Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, pontos discutidos na realização das Conferências Nacionais de Educação e na divulgação do Manifesto dos Pioneiros⁶⁰.

“Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, e impossivel desenvolver as forcas economicas e de produção, sem o preparo intensivo das forcas culturaes e o desenvolvimento das aptidões a invenção e a iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade... todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar a altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz” (Manifesto dos Pioneiros, 1932: 33)

Há uma evidente preocupação com o desenvolvimento responsável pelas forças produtivas no país, tidos como condição para a progressiva autonomia no seu processo de modernização, em uma proposta de educação que não poderia ser desvinculada da concepção de modernização relacionada ao desenvolvimento econômico e industrial do período, que deveria estar ligado a uma educação preparatória para tais avanços técnico-científicos.

Desde a década de 1920 que se acirrava a luta pelo controle pedagógico e político da escola. Se a ABE buscara consenso em torno da *causa educacional* até então, o calor das disputas políticas pela sucessão presidencial, o endurecimento doutrinário da Igreja com os preceitos firmados na encíclica *Divini Illius Magistri*, e frente às disputas nacionais e regionais pela hegemonia do movimento educacional, abria-se o caminho para a franca disputa pelo controle ideológico do aparelho escolar. De um lado, a pedagogia da escola nova, reivindicando o estatuto da escola moderna e nova, na qual a criança seria o centro das preocupações educativas, e

⁶⁰Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação, defendendo que a causa principal dos problemas na educação estaria na "na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação", a partir do entendimento de que "nunca chegamos a possuir uma *cultura própria*, nem mesmo uma *cultura geral* que nos convencesse da *existência de um problema sobre objetivos e fins da educação*".

Partindo do princípio de que a escola tradicional estaria instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril, o documento defendia a educação como uma função essencialmente pública; a escola única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores deveriam ter formação universitária; o ensino deveria ser laico, gratuito e obrigatório. Assim, seria propósito da educação nova "servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social". Ou seja, o objetivo era ter um "ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação".

realizaria seu próprio aprendizado; de outro, a pedagogia pautada em valores soberanos e politicamente interessada na preservação do princípio da autoridade. A oposição entre ambas baseavam-se em concepções distintas quanto à metodologia de ensino, opondo a “velha” e a “nova” escola, como podemos depreender da fala de João Toledo, em sua obra *Didactica*, em 1930:

“Tal mudança orienta-se pela verificação prática da quase ineficácia dos processos escolares em uso. Levas de pequeninos, sem a desejável assistência do lar, e sem um arrimo social organizado e sadio, sucedem-se na recepção passiva de noções de todo o gênero, mas de minguados efeitos sobre sua conduta atual e futura. Premida já pela situação externa, viu a escola neste fato, como um dever imperativo, a necessidade de mudar de rumo, para imprimir, ao treino breve facultado às massas formadoras do povo, um cunho diretor capaz de conduzir este a integralizar-se em uma civilização que o espírito humano, a (sic) muito, definiu e precisou. E assim, enfrentando outra finalidade e sentindo a insuficiência de seus instrumentos de ação, a velha escola tradicional que ensinava, iniciou sua transição para a escola nova, que educa” (Toledo, 1930: 10).

Educadores de diversas tendências uniram-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, realizando, nesta década, três conferências nacionais. A IV Conferência, realizada em dezembro de 1931, ocorria sob grande expectativa do Governo Provisório: a de que ali se traçasse a política escolar da Revolução. Não obstante, esta nasceria tragada pelas acentuadas disputas entre os educadores, a partir do decreto-lei que criara o ensino religioso nas escolas públicas. (Rocha, 2000). Na Constituição de 16 de julho de 1934 (com alguns itens transcritos abaixo), os apelos em favor da definição do papel da União no que dizia respeito à educação e da eliminação do dualismo que separava os sistemas estaduais (de ensino popular) do sistema submetido à atividade normativa do governo federal (secundário e superior) ganham voz: o capítulo “Da Educação e da Cultura” continha as idéias dos educadores da ABE, apresentadas em anteprojeto à Assembléia Nacional Constituinte.

A Constituição de 1934⁶¹ foi palco da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, particularmente porque, à frente do recém-criado Ministério, estava um dos representantes da ABE, Francisco Campos, reforçando a tendência de que a então nascente política nacional de educação tivesse fortes traços do escolanovismo, cujo modelo pedagógico

⁶¹ Ver anexo.

colocava o aluno no centro da atividade pedagógica, propondo práticas de ensino e aprendizagem mais dinâmicas, o que, do ponto de vista da leitura, favoreceria a utilização do livro como instrumento formativo.

As idéias da Escola Nova tiveram alcance também sobre a idealização e formação de bibliotecas escolares. Com a proposta de reordenação das práticas escolares, com o ensino ativo como mote das práticas pedagógicas, na concepção de métodos de projetos ou centros de interesse, buscando estimular os estudantes, sob orientação dos professores, a recriar o conhecimento a partir de experiências em sala de aula ou excursões, a leitura seria considerada, também, uma experiência. Em lugar de conteúdo a ser repetido, o livro poderia ser transformado em pretexto de recriação, proporcionando tanto prazer na leitura individual, silenciosa, quanto na coletiva, em voz alta ou não. Cabia ao professor estimular a leitura, cuidando do acervo não apenas no sentido da preservação das peças, mas também na constante avaliação e acréscimo de títulos.

Tanto na capital federal quanto na capital paulista, bibliotecas infantis foram criadas para atender crianças em horários não escolares, oferecendo livros para consulta e empréstimo. Para a autora, as bibliotecas escolares e infantis comporiam, neste cenário, faces de uma política de acesso ao livro a crianças de vários segmentos sociais, o que podemos observar com algum cuidado: embora tenham havido experiências interessantes neste sentido, particularmente a Biblioteca Infantil Caetano de Campos, em São Paulo, e a Biblioteca Central de Educação (BCE-criada por Anísio Teixeira, através do Decreto 3.173, de 01/02/1932, no comando da direção da Instrução Pública no Rio de Janeiro), estas não chegavam a, de fato, democratizar o acesso à leitura, ainda muito distante da maioria da população. Entretanto, abriram o espaço para intensos debates, sempre sob o cuidadoso olhar do Estado que, por exemplo, viria a fechar, em agosto de 1937 a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, criada em 1934, e dirigida por Cecília Meireles neste período. A interdição da biblioteca pelo governo Vargas se deu sob a acusação de veicular literatura comunista, e *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, era a prova da improbidade.

No cenário de discussão do direito de acesso à educação para todos os cidadãos (o que pressupõe a alfabetização e a leitura como elementos deste direito), livro e leitura assumem um interessante papel, um novo *status*, sendo relacionados a uma função pedagógica e cultural. Posteriormente, frente ao regime autoritário que viria a ser implantado com o Estado Novo, a leitura viria a ser objeto de uso político-ideológico.

Em certo sentido, apesar dos calorosos debates, a constituição do setor educacional permaneceu pautada nos traços autoritários da cultura brasileira, com os intelectuais se auto-representando como elite com a função de dirigir o processo de transformação do país através da educação, cabendo ao povo um papel passivo.

Para Azevedo (2004: 31), o marco institucional dessa nova fase teria sido a criação, ainda em 1930, do então denominado Ministério da Educação e Saúde, dele derivando o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial, responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes nacionais para o ensino primário, secundário, superior e técnico-profissional, bem como por sua unificação a partir do poder central. Para a autora, os dispositivos legais e as normas básicas que permitiriam a regulação do Estado, em nível nacional, sobre a educação, seriam conformes os processos de centralização e complexificação do aparelho estatal, de acordo com os caminhos tomados pela modernização brasileira.

Nesse cenário, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino: surgiram as escolas experimentais e a idéia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades difundia-se por todo o país. A rede pública de ensino se expandia de modo muito rápido: cada vez mais, as camadas populares ingressavam na escola. Embora muitas escolas continuassem a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam, um número significativo passou a adotar as novas posturas. Nesse período, aumentaram também os meios de acesso à leitura: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente.

Assistia-se no Brasil a um crescimento expressivo das editoras, e algumas cada vez mais especializadas em livros didáticos, que se tornou uma fatia desejada pelo mercado. O público leitor cresceu e se diversificou. De modo geral, a produção literária brasileira crescia muito e os livros de literatura infantil conquistavam, a cada dia, um espaço nessa produção, revelando a existência de uma parcela de leitores até então quase ignorada. Ainda assim, qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, portanto, em injustiça social. O acesso à leitura e aos livros nunca teria maior dificuldade em ser democratizado e a chamada “crise da leitura” recorrente no país seria não fruto das últimas décadas, ou mesmo desse último século, mas viria sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com

a falta de bibliotecas e com a carência de políticas concretas para a popularização do livro (Mota, 1994).

Em 1937 Getúlio Vargas viria, por meio de um golpe de Estado, implantar no país a ditadura do Estado Novo, outorgando a quarta constituição da história brasileira (elaborada pelo jurista Francisco Campos, ministro da justiça do novo regime, obtendo aprovação prévia de Vargas e do ministro da guerra, general Eurico Dutra), extinguindo os Poderes Legislativos e passando para o poder Executivo. Assim, aos 10 de novembro daquele ano, seriam dissolvidos o Senado Federal, a Câmara dos Deputados, as Assembléias Legislativas dos estados e as Câmaras Municipais, portanto, assumindo uma essência autoritária e centralista, em sintonia com os modelos fascizantes de organização político-institucional em voga em diversas partes do mundo naquela época, e rompendo com a tradição liberal das Constituições anteriores. Embora o artigo 187 da nova Carta predissesse a realização de um plebiscito para referendá-la, este jamais ocorreu.

Depois de 1937, é possível falar em um certo redirecionamento das políticas culturais, dentro de um novo projeto de desenvolvimento sócio-econômico, que tendia a dar um maior valor à ciência, encarando a cultura como um dos componentes da cena política e material de propaganda. O foco dos programas culturais deixa de ser o artista, acaba a individualização dos projetos culturais, e surge com força a idéia de patrimônio histórico. A ditadura cria várias instituições, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional do Livro, e há a oficialização da Campanha Nacional do Folclore. De certo modo, esses órgãos fomentavam e conduziam a produção cultural, mantendo a herança da ideologia do favor, não reconhecendo o trabalho artístico como trabalho.

Getulio Vargas adotou medidas para acelerar o processo de industrialização, medidas associadas a um rígido controle da sociedade. A legislação trabalhista e previdenciária, implantada após a Revolução de 30 foi um exemplo deste controle estatal das relações sociais. Esta legislação estabeleceu o que Santos (1987: 68) chamou "cidadania regulada", na qual os direitos do cidadão decorriam dos direitos das profissões, regulamentadas via legislação, carteira profissional e sindicato público. O indivíduo tornava-se cidadão não com base em um código de direitos e deveres civis e políticos estabelecidos pela sociedade, mas a partir da filiação a uma ocupação definida e reconhecida por ato legal, amplamente guiada pelo Estado, cuja política educacional expressaria elementos de modernidade, tais como a preocupação pela

universalização do ensino primário – através da criação de uma rede permanente de escolarização – a exigência de um aporte financeiro regular à implementação do direito à educação, a definição de critérios públicos objetivos e universalistas para a distribuição da verba estatal da União.

Mas aos aspectos modernos somava-se um lado tradicionalista que sustentava uma ambigüidade na definição de quem educa. Para Rocha (2000), fazia parte das funções do Estado o reconhecimento, regulação e fiscalização de todos os sistemas de ensino, inclusive das redes de ensino privado. O discurso de Capanema em comemoração ao centenário do Colégio Pedro II, traz de maneira bastante explícita a concepção doutrinária de caráter autoritário que se configuraria na própria formulação da Constituição Nacional, idealizando uma educação comprometida com a nação e que, “longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, de reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado”.

“Constituição dos Estados Unidos do Brasil – Decretada a 10 de novembro de 1937”

Da Educação e da Cultura

Art.128. A arte, a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art.129 – À infância e juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissionais e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.”

De certo modo a cultura era vista, no âmbito federal, como instrumento de realização de um projeto político-hegemônico. O Estado Novo agia no sentido de desenvolver música, literatura, arte e a preservar as instituições e os valores culturais. Para isto, criou uma estrutura burocrática com dotação orçamentária e pessoal especializado, responsável pelo desenvolvimento (Ministério da Educação e Saúde), preservação (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e controle (Departamento de Imprensa e Propaganda) da produção cultural.

Nesse processo, o Estado pode ser encarado como organizador, administrador e gestor do espaço público, na perspectiva weberiana. Em Elias (1997), esse Estado adquiriria o caráter de *civilizador*. De toda maneira, dentro dessas perspectivas, é possível – e legítimo – considerar as políticas públicas na área da cultura a partir de uma dimensão política⁶².

Nesse sentido, no ano de 1937, o Governo Vargas criou o Instituto Nacional do Livro, através do Decreto-Lei no. 93, no dia 21 de dezembro, com o intuito de propiciar meios para a produção e o aprimoramento do livro, bem como a melhoria dos serviços bibliotecários⁶³. Nesse cenário, se de um lado, a criação do Instituto poderia ser lida, primeiramente, como uma resposta do governo federal aos intelectuais que haviam participado da Semana de Arte Moderna e que criticavam a administração pela falta de uma política cultural, de outro não se pode negar que havia a necessidade de dar especial atenção à nova classe dos operários, pois a mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo, como vimos, atingia altas proporções nesse segmento, o que dificultava a adequação desse pessoal às novas necessidades do mercado de trabalho.

Tratava-se de um projeto que visava a criação de uma cultura nacional e a obtenção do apoio da população para o regime - a cultura era utilizada pelo Estado, assim, como instrumento patriótico e disciplinador. O INL surge, então, no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que consolidava os debates ocorridos entre os anos de 1920 e 1930 sobre o sistema educacional brasileiro. Estes debates objetivavam ampliar o acesso da população à

⁶² Conforme Carlos Guilherme Mota (1994: 19), “*cultura e política são, mais do que nunca, componentes indissolúveis do mesmo processo; dizer que constituem níveis distintos de uma realidade parece pouco mais que sonegar o essencial (...)* A dimensão política do fenômeno surge em sua verdadeira grandeza quando se nota que a esmagadora maioria dos intelectuais participaram em maior ou menor grau da montagem ou dinamização dos aparelhos e, nesse sentido, foram porta-vozes das ideologias dominantes”.

⁶³ Seus principais objetivos podem ser resumidos nos seguintes itens:

- a) estimular a criação literária brasileira e apoiar sua difusão no país e no exterior,
- b) promover a publicação de obras consideradas essenciais para a cultura brasileira,
- c) promover a criação de bibliotecas em todo o território nacional e dar-lhes assistência, cadastrando-as, treinando pessoal capacitado para seu funcionamento adequado e contribuindo para a formação e manutenção de seus acervos bibliográficos,
- d) estimular a formação do hábito de leitura.

educação, definir as responsabilidades da União, estados e municípios em assuntos educacionais, propor currículos e métodos de ensino. Enfim, dotar o país de uma política nacional de educação, até então inexistente.

O PNE foi elaborado a partir de sugestões advindas dos mais variados setores da sociedade: políticos, professores, estudantes, sacerdotes, jornalistas, escritores e outros. Apresentado ao Legislativo, o PNE sofreu severas críticas e, com a instauração do Estado Novo, em 1937, foi implantado conforme a conveniência do Ministério da Educação e Saúde.

No que dizia respeito à educação extra-curricular, o Plano definia que esta seria ministrada pelos poderes públicos, pela família ou por outras instituições ou grupos idôneos. Como meios educativos destacava a publicação de livros e outros materiais de interesse educativo, a edição de textos inéditos ou esgotados, a circulação de bibliotecas públicas permanentes e circulantes, mantidas por estados, municípios e particulares. Receberiam da União doações de publicações de caráter cultural e auxílio técnico para a organização dos acervos. Ali estava a concepção do INL, que viria logo a seguir. O decreto de criação definia, como competência do Instituto, a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, a edição de obras de interesse para a cultura nacional, o estímulo ao mercado editorial e a criação de bibliotecas públicas.

A exposição de motivos do ministro da educação, Gustavo Capanema, para a criação do INL (Brasil, 1937) apresentou o livro como um poderoso instrumento de transformação pessoal, capaz de produzir no leitor sentimentos positivos ou negativos. O Estado Novo detectou no livro um potencial desestabilizador da ordem na sociedade, o qual deveria ser controlado, por meio da proteção do Estado, ou seja, através da produção e divulgação deste veículo impresso do trabalho intelectual.

Para Hallewell (1985), a criação do INL seria consequência imediata do golpe de Estado de novembro de 1937, uma vez que Vargas, “fazendo-se ditador, decidiu evidenciar a necessária e paternal preocupação com a cultura de seu país”, o que se pode ver refletido na própria Exposição dos Motivos, conforme o Ministro da Educação, anexa ao projeto de decreto-lei que propunha a criação do Instituto, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 1937:

“Sr. Presidente – O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem

contraste. Encontramos sempre um livro no fundo de todas as revoluções. É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas” (DOU, 21/12/1937).

O decreto de criação do INL definia em seus artigos, a preocupação com o livro, como instrumento de transmissão da cultura definida como nacional pelo Estado. Neste contexto, as bibliotecas tinham papel secundário e meramente instrumental, de receptoras da produção editorial do Instituto. Obras editadas com base em critérios próprios de raridade e importância para a cultura brasileira, mas sem levar em conta os interesses culturais e de informação das comunidades servidas pelas bibliotecas públicas.

O Estado, tutor e paternalista, definia e distribuía a leitura 'culturalmente adequada' ao desenvolvimento dos indivíduos. O acervo das bibliotecas públicas, criado a partir da orientação estatal, sugeria ao leitor: leia estas obras escolhidas se deseja ser reconhecido como cidadão. Era a extensão da “cidadania regulada” à ação das bibliotecas. No quadro ideológico do Estado Novo, as medidas implementadas na área de bibliotecas públicas centravam-se no uso das bibliotecas para a preservação e divulgação da cultura oficial e para a formação de cidadãos talhados conforme esta cultura. (Oliveira, 1994: 46).

Para Mário de Andrade (1939), a situação poderia ser vista da seguinte maneira:

“A criação de bibliotecas populares me parece uma das atividades mais atualmente necessárias para o desenvolvimento da cultura brasileira. Não que essas bibliotecas venham resolver qualquer dos dolorosos problemas da nossa cultura, o da alfabetização, o da criação de professores de ensino secundário, por exemplo... Mas a disseminação, no povo, do hábito de ler, se bem orientada, criará fatalmente uma população urbana mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional. Será talvez esse um passo agigantado para a estabilização de uma entidade racial que, coitada, se acha tão desprovida de outras forças de unificação” (Andrade, 1939).

Logo após a criação do Instituto Nacional do Livro, começaram a surgir críticas sobre a sua viabilidade, uma vez que a proposta de propiciar meios para a produção e aprimoramento do livro não era exatamente fácil de ser executada.

Em novembro de 1938, foi criada, sob a justificativa da necessidade de mudar a política de ensino que, até então, permanecia relegada aos Estados e Municípios, a Comissão Nacional de

Ensino Primário (CNEP), pelo decreto-lei no. 868. Três razões, conforme as alegações do Ministro Capanema, concorreram para determinar esta mudança de política:

- a persistência de cifras deprimentes de analfabetismo;
 - a desnacionalização que a escola primária estrangeira realizava sobre a criança brasileira;
 - porque “o ensino primário ministrado nem sempre se reveste das qualidades essenciais a esta modalidade de educação, e está destituído da unidade intelectual e moral que precisa ter”.
- (CPDOC/FGV, Rio).

Neste cenário, vale destacar, então, as principais medidas que tiveram impacto sobre a circulação de materiais de leitura no campo educacional: a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, em concordância com o padrão nacionalista de gestão da educação, e a deliberação, por parte do Estado, da questão do livro didático.

Com o decreto-lei no. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, consolidado pelo decreto-lei no. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, conforme o programa ministerial sobre o material usado nas escolas públicas e particulares, definia-se o livro didático⁶⁴ como “os compêndios e os livros de leitura de classe, enfatizando-se ainda, no parágrafo 1º., que “compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” e, no parágrafo 2º., serem os livros de leitura de classe aqueles “usados para a leitura dos alunos em aula⁶⁵”.

O decreto-lei deliberava ainda que a escolha do material didático deveria seguir a “relação oficial de obras de uso autorizado”, colocando sob responsabilidade da caixa da escola “dar às crianças necessitadas os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo”, eximindo o Governo Federal da aquisição e distribuição dos mesmos. Se observarmos os artigos 20, 21, 22, 23 e 24, que tratam das causas que impedem a autorização do livro didático, perceberemos que, destes, apenas cinco tratam de questões didáticas, os demais dizendo respeito a questões de ordem político-religiosa, no que se poderia chamar de um regime de vigilância do livro didático.

Para formular a referida relação oficial de obras de uso autorizado, o decreto-lei no. 1006 determinava a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão de caráter

⁶⁴ Não há outras definições sobre o livro didático até 1994, embora este tipo de material tenha sido denominado diferentemente ao longo deste período (como compêndio, manual escolar, livro-texto), nem sempre havendo diferenças significativas no que diz respeito ao conteúdo ou forma de utilização.

⁶⁵ Nos interessa particularmente tratar dos livros de leitura: neste momento, eles são parte integrante do material didático, mas perderá espaço gradativamente à medida que o livro didático vá se transformando, gradativamente, no único instrumento de leitura em sala, o que fará com que o tratamento oficial para os tais livros de leitura deixe de se dar no âmbito educacional, passando a fazer parte da competência dos setores ligados à cultura.

permanente cuja função seria a de “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução” e “sugerir a abertura e concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país”, bem como organizar exposições nacionais dos livros didáticos. Os procedimentos para a avaliação e autorização dos livros seriam revistos em 1941 quando, através do decreto-lei 3.580, de 03 de setembro, habilitava-se a Comissão a indicar modificações ou correções a serem feitas no texto da obra em exame, que poderia ser utilizada nas escolas após feitas as alterações sugeridas.

Em 1944, buscou-se tornar a atuação do Estado seria ainda mais presente, através do INL, que passaria a cuidar da “publicação oficial de livros didáticos para uso nos estabelecimentos de ensino no país”, o que era determinado pelo decreto-lei no. 6.339, de 11 de março daquele ano.

Da sua criação, ao fim do Estado Novo, a atuação da CNLD foi marcada por inúmeras dificuldades no cumprimento de suas atribuições, como a sucessão de atos normativos para definir sua atuação, o grande número de obras submetidas à sua avaliação, o não cumprimento de prazos de divulgação dos títulos autorizados. Entretanto, podemos considerar que houve, de fato, a elaboração, instalação e consolidação de uma política do livro didático.

No que diz respeito à área editorial, neste período surgiram os primeiros esforços, com Monteiro Lobato, a Companhia Editora Nacional, a José Olympio e outros. Entretanto, era impossível não ver o mercado editorial como um grande risco: além de não haver parques gráficos, era comum a figura do autor que fazia sacrifícios para pagar a edição, bem como havia a precariedade do sistema de distribuição, centrado no eixo Rio-São Paulo⁶⁶.

Como apontado por Raffaini (2001: 42), o Estado podia ser visto como um mecenas, um facilitador da vida de intelectuais que tinham imensas dificuldades de sobreviver apenas com sua produção intelectual. Dificuldades provenientes do incipiente mercado de livros, que quando eram publicados saíam em tiragens reduzidas, isso quando não eram publicados com o dinheiro do próprio autor, como comentado por Mário de Andrade:

⁶⁶ É interessante notar que há uma certa oscilação no que diz respeito ao mercado editorial brasileiro. Segundo Souza (2000: 28), em 1840, no país que uma geração antes não tinha sequer um livro editado, os seus escritores já podiam firmar contratos de cessão de direitos autorais com editoras literárias do Rio de Janeiro, prática introduzida pelo gráfico e editor Paula Brito. Assim, um romancista como José de Alencar podia assinar um contrato de edição exatamente como o seu colega Herman Melville assinava com seu editor nos Estados Unidos, bem ao contrário da tradição latino-americana que ainda pelo século XX afora penalizaria seus autores com o ônus de sua própria publicação.

“Aproveito nossa boa amizade e faço esse pedido pra você. Começo a receber os exemplares da Escrava que não é Isaura, livro que acabo de editar com o meu dinheiro. Já expus à venda aqui desde anteontem. Mas o distribuidor daqui, só distribui o livro pra cidade. Precisava dum aí no Rio. Você me arranja? Faz favor, sim! Não me incomodo com o que ele pedir de porcentagem. Não escrevo livros para ganhar dinheiro” (Andrade, 1985: 71)⁶⁷.

Outro problema era compatibilizar as prioridades governamentais na área da cultura com os interesses das editoras privadas, havendo um claro conflito de poder e interesses⁶⁸. Desse modo, as primeiras propostas de administração seguiam a linha de reeditar os clássicos portugueses e brasileiros no intuito de preservar a memória bibliográfica brasileira. Para Suiden (2000), as edições sucessivas da Coleção de Documentos Brasileiros eram a comprovação desse fato. No entanto, as editoras privadas teriam outros objetivos, e o principal seria o de tornar o livro uma atividade empresarial independente das atividades governamentais. Entretanto, historicamente, no Brasil, o papel do Estado sobre a cultura é, no mínimo, relevante.

De certo modo, a propalada falta de bibliotecas e carência de políticas concretas para a popularização do livro remetem diretamente à ação do Estado, bem como às ideologias presentes nesse cenário. E não podemos nos esquecer do fato de que qualquer política cultural – principalmente voltada à leitura – esbarraria no flagrante analfabetismo da população.

Contudo, havia o fortalecimento do grupo urbano-industrial, ao qual correspondia o crescimento dos setores médios e do operariado urbano que, juntos, aproximavam-se dos ideais nacionalistas e de industrialização, clamando assim pela escolarização das massas, com a universalização do ensino primário e o estabelecimento de uma política nacional de educação⁶⁹ (Nagle, 1974).

⁶⁷ Carta de Mário de Andrade a Prudente de Moraes Neto, citada em Raffaini, 2001: 41.

⁶⁸ O espaço da cultura – que inclui a sua dimensão política – apresenta-se, nesse sentido, indissociável das relações de poder. Para Durand (1989: XIX), as relações de classe penetram constitutivamente o meio artístico, transfiguradas em privilégios sutis que ajudam de modo decisivo a desenhar trajetórias de carreira, expectativas e realizações, frustrações e esperanças. Desse jogo faz parte a presença dos conflitos e regras típicas do jogo político, que se manifestam – no âmbito institucional – através da elaboração, produção, distribuição ou mesmo recepção dos bens culturais, pela atuação de setores públicos e privados. Dessa maneira, os modos pelos quais a questão cultural será tratada pela esfera estatal estarão diretamente relacionados com a própria concepção de cultura – distinguindo-se a cultura no plano cotidiano daquela que ocorre no circuito organizado, por exemplo – encarada pelo Estado em um dado momento histórico, o que incide diretamente na definição de estratégias diversificadas, facilitando as formas de articulação entre as várias instâncias do poder público.

⁶⁹ Diversos foram os movimentos do período que buscavam na educação a solução quase mágica, que sanaria todos os males da nação, a despeito das questões políticas e econômicas que também concorriam para a pobreza e a exclusão. Podemos citar, dentre tais movimentos, a Liga de Defesa Nacional, criada em 1915, orientada por uma concepção nacionalista-industrializante, que propunha formar o povo brasileiro pela formação da consciência cívica

Para Azevedo (2004: 25) seria importante ressaltar o papel que as classes médias teriam assumido neste processo, uma vez que seriam elas a “se encarregar da articulação dos interesses educacionais da população e da constituição da própria educação como setor, garantindo, com isso, possibilidades de influência na política setorial estabelecida pelo Estado a partir dos anos 30”.

Para a autora, os primeiros núcleos de tratamento mais sistemático da questão educacional foram constituídos nas ligas que se formaram à época, por iniciativas de militares e de políticos. Em 1915 foi criada a Liga de Defesa Nacional, orientada por uma concepção nacionalista-industrializante, propondo-se a transformar as massas amorfas e incapazes no *povo* da nação brasileira. Neste mesmo ano, a partir do Clube Militar do Rio de Janeiro, seria fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, concebida como um “movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições brasileiras”, propondo-se a “combater o analfabetismo no Brasil e se esforçar para que, ao comemorar o primeiro centenário de sua Independência, possa a Nação Brasileira proclamar livres do analfabetismo as suas cidades e vilas” (apud Paiva, 1973: 96-97).

No que diz respeito particularmente à produção de literatura para crianças, podemos considerar, conforme apontado por Lajolo e Zilberman (2003), que esta ganha força, neste cenário, sob o patrocínio de um projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais seguros de circulação, entre um público mais vasto, sensível e permeável à inculcação ideológica inserida num projeto aparentemente estético. Para as autoras, a literatura infantil no Brasil, poderia estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade, o que faria sentido em um cenário de consolidação da identidade nacional através da cultura e da escola.

Muitas vezes, as ações do Estado foram marcantes neste sentido. Em 1936, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em nome do Presidente da República, delibera sobre o “problema da literatura infantil”. No dia 30 de maio daquele ano, constitui a Comissão de Literatura Infantil, cujas funções abrangiam organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras existentes em língua portuguesa, propor traduções de obras estrangeiras, eliminar obras “perniciosas e sem valor”, e indicar as medidas necessárias para o desenvolvimento da literatura

e do trabalho, através do serviço militar e do acesso à educação (Carone, 1970). Também nesse ano foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, um “movimento rigoroso e tenaz contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições metropolitanas” (apud Paiva, 1973: 96-97).

infantil, enfocando, particularmente, as bibliotecas específicas para este público. Neste mesmo sentido Getúlio Vargas solicitaria ao poder Legislativo a criação, em 3 de maio de 1937, do Instituto Nacional de Pedagogia (que daria origem ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que trataria do tal “problema da literatura infantil”, projeto revelador também da tendência em centralizar a coordenação das atividades educacionais e imprimir um caráter nacional à educação e à cultura, sob tutela do Estado.

Capanema, no discurso comemorativo dos 100 anos do Colégio Pedro II, em 1937, afirmava que

“a educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores: ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isto mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado” (“Conferência feita por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, a 2/12/1937” – Acervo Gustavo Capanema/CPDOC).

A produção literária para crianças toma corpo entre 1920 e 1945, período cujo início é marcado pela publicação de *Narizinho Arrebitado* (*Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias*), de Monteiro Lobato⁷⁰, e final delimitado pelo fechamento do ciclo de aventuras dos netos de Dona Benta com a narração de episódios transcorridos na Grécia Antiga, editados parceladamente durante 1944 e reunidos a seguir em *Os doze trabalhos de Hércules*. Lajolo e Zilberman (2003: 46) lembram que a partir daquele ano Lobato não publica mais livros novos no Brasil, e sim na Argentina, abrindo espaço, em território nacional, para novos autores, como Francisco Marins, Maria José Dupré, Lúcia Machado de Almeida, entre outros.

“As modificações revelam o limiar de uma nova era, não apenas da literatura, mas da sociedade brasileira, dando lugar a uma arte de orientação pós-modernista.

Entre estes dois limites cronológicos, 1920-1945, toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume de edições,

⁷⁰ No princípio, *Narizinho Arrebitado* repetiu o sucesso de vendas de *Saudade*, de Tales de Andrade, sendo ao mesmo tempo, adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A partir de então, Lobato, já escritor famoso, passa a correr numa outra faixa: investe progressivamente na literatura para crianças, de um lado como autor, de outro como empresário, fundando editoras, como a Monteiro Lobato e cia., depois a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense, e publicando os próprios livros. O comportamento é original, pois, na ocasião, havia poucas casas editoras, a maioria aparecida e moldada no século XIX, como a Francisco Alves, a Brigueit ou a Quaresma, e eram raros os livros infantis. Reunir ambas as iniciativas era ainda mais ousado, mas é gesto de quem inaugura novos tempos enquanto está se iniciando a uma nova modalidade de expressão literária. (Lajolo e Zilberman, 2003: 46).

bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância. E, se Lobato abre o período como um best-seller, o sucesso não o abandona; nem a ele, nem ao gênero a que se consagra, o que suscita a adesão dos colegas de ofício, a maior parte originária da recente geração modernista” (Lajolo e Zilberman, 2003: 46).

A produção literária para a infância neste período é marcada pelas tendências intelectuais e políticas da época, o que significa dizer que traziam em seu bojo características amplamente nacionalistas, enaltecendo o Brasil e seu povo, o que era incentivado pelo Estado em diversas áreas, como por exemplo, nas escolas de samba, onde o governo atua subvencionando os concursos durante o Carnaval (facilitando que estas se convertessem em canal de comunicação com as camadas pobres da população), e obrigando-as a dar um conteúdo didático (histórico e patriótico) aos sambas-enredo, quase que numa tentativa de expressar as aspirações do Estado que os sustenta (Lajolo e Zilberman, 2003: 53).

Neste contexto, os livros infantis foram marcados por um caráter marcadamente educativo e bem comportado, “podendo transitar com facilidade na sala de aula ou, fora dessa, substituí-la”. Para Lajolo e Zilberman (2003) formava-se então um cenário de quase sufocamento da imaginação na literatura infantil:

“Estes três aspectos – o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histórias e a inclinação educativa – juntos ou separados sufocaram em muito a imaginação. Contudo, não impediram que, quando liberada, ela tentasse construir um mundo de fantasia, possível plataforma de lançamento para uma crítica à sociedade ou ao ambiente real experimentado pelo leitor. Por isso, a criatividade desses momentos deu alento e continuidade ao gênero. Que ele foi mesmo promissor, atestam-no a fecundidade e o sucesso individual de Lobato, até hoje paradigma industrial e estético da literatura infantil brasileira. Atesta-o também a frequência com que a maioria dos escritores da época, não diretamente associados à literatura infantil, produzem, com maior ou menor assiduidade, textos para jovens. (Lajolo e Zilberman, 2003: 54).

De qualquer maneira é possível considerar que a literatura infantil tenha feito parte das preocupações com a formação da criança no contexto da modernização da sociedade brasileira. Ainda que não de maneira organizada, podendo estar integrada a esta modernidade através de projetos coletivos, como os engendrados na década e representados pela Semana de Arte

Moderna, ou através de ação individual, como seria o caso do escritor e empresário Monteiro Lobato, podemos considerar que a literatura para a infância entre os anos de 1920 e 1945 constituiu-se e ganhou legitimidade no seio dos ideais de modernização e formação da sociedade brasileira, para o que concorreram as ações perpetradas durante o governo Vargas, marcadas por uma preocupação com a leitura consubstancializada no âmbito educacional, através da criação de uma coordenação para o livro didático e, principalmente, através do incentivo às bibliotecas públicas, embora o intuito principal deste tenha sido dirigido mais à formação de um ideal nacionalizador pelo aparelho estatal que para a efetiva ampliação do número de leitores.

Entretanto, principalmente ao final da década de 1940, frente ao contexto favorável ao desenvolvimento da educação no Brasil, paralelamente à modernização do país, deu-se lugar à progressiva emancipação das condições de produção da literatura infantil que, na época de seu aparecimento, impediram a autonomia do gênero.

“A produção desse período demonstra a permanência do gênero, na medida em que elementos antes consolidados vêm a se integrar ao espírito da época, sobretudo no decorrer das décadas de 30 e 40, quando a frequência à escola primária se torna obrigatória, o Estado investe na educação e o regime, autoritário e centralizador, explora o veio patriótico e nacionalista. Este, porém, não é o único aspecto digno de destaque. Como se disse, solidifica-se um universo mítico na literatura infantil, procedente da fixação de um espaço e de modelos predominantes da personagens, recorrentes ao longo do tempo e que se projetam nas fases subseqüentes. Foi onde a criatividade se mostrou mais forte, embora o sucesso obtido decretasse a necessidade de reinventar tudo de novo, para não repetir conquistas precedentes.” (Lajolo e Zilberman, 2003: 83).

Havia, neste sentido, um ambiente propício ao florescimento e amadurecimento do gênero, o que era fomentado, ainda que indiretamente, por um contexto de valorização da leitura e da educação, presente tanto na fala, no discurso oficial, quanto em suas ações, levou à consolidação da produção de livros para criança, mais ou menos associados aos “temas escolares”, e aos ideais escolanovistas, valorizando o pensamento científico e a atitude reflexiva, levando ao questionamento da tradição e à proposição de uma tecnologia inovadora para a sociedade que se modernizava.

Lajolo e Zilberman atentam que houve grande ganho na linguagem, que se tornou mais criadora: “aproveitando bem a lição modernista, autores como Lobato, Graciliano Ramos, Érico

Veríssimo, Menotti Del Picchia, sobretudo os primeiros, romperam os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto, procurando incorporar a oralidade sem infantilidade, tanto na fala dos personagens, quanto no discurso do narrador”.

De modo geral, as ações do Estado lograram ser efetivas no sentido de valorizar a escolarização, a leitura, incentivar o mercado editorial até mesmo pela formação de bibliotecas e aquisição de livros pelo governo, o que favoreceu o desenvolvimento deste gênero literário.

2.2. 1946-1955: De que valem os sonhos se não há salas de aula?

Em meados da década de 1940, a Segunda Guerra Mundial chegava ao fim, juntamente com a derrota do nazi-fascismo, deixando em seu rastro conflitos político-ideológicos que seriam redefinidos em escala mundial, em um cenário marcado pela constituição de um novo mapa político, com áreas de influência divididas entre russos e americanos, principalmente com os acordos de Teerã (1943), Yalta e Postsdan (1975).

Em 1941 e 1942, navios brasileiros foram afundados pelos alemães, desencadeando uma série de manifestações estudantis e populares, realizadas durante o ano de 1942, exigindo a entrada do Brasil na guerra, o que ocorreu, mas com efeitos contraditórios para o Estado novo: o estado de guerra representava um bom argumento para o governo adiar por tempo indeterminado a consulta popular que deveria validar a Constituição de 1937. Mas a opção por lutar contra o nazi-fascismo colocou em cheque a manutenção de uma ditadura no país.

Em outubro de 1942 seria divulgado, por membros da elite liberal de Minas Gerais, Manifesto defendendo o fim da ditadura do Estado Novo e a redemocratização do país. Entre seus 92 signatários incluíam-se Virgílio de Melo Franco, Pedro Aleixo, Milton Campos, Artur Bernardes, Afonso Arinos de Melo Franco, Adauto Lúcio Cardoso, Adolfo Bergamini, Afonso Pena Jr., Alaor Prata, Bilac Pinto, Daniel de Carvalho, José de Magalhães Pinto, Mário Brant e Odilon Braga. Era o Manifesto dos Mineiros, a princípio intitulado Manifesto ao Povo Mineiro, representando importante manifestação aberta contra a ditadura, assinada por indivíduos pertencentes a famílias de grande tradição social e política em Minas Gerais.

O Manifesto dos Mineiros abriu caminho para que outros documentos da mesma natureza viessem a público, como a Carta aos Brasileiros, divulgada por Armando de Sales Oliveira em

dezembro de 1943, quando ainda se encontrava no exílio, e a Declaração de Princípios do I Congresso Brasileiro de Escritores, de janeiro de 1945⁷¹.

Em 1942, surgiam os primeiros sinais que indicavam para a transição – controlada – de um Estado autoritário para um regime mais aberto, buscando, para fazê-lo, assegurar a maior base de apoio para o governo entre as classes trabalhadoras, popularizando a figura de Vargas, principalmente pelo programa de rádio “Hora do Brasil” e consolidando os direitos sociais e trabalhistas, como a CLT e o aumento do salário mínimo, medidas aprovadas em 1943.

A redemocratização do país mobilizou a sociedade brasileira. O Decreto-Lei 7.586/1945, conhecido como Lei Agamenon (em homenagem ao então Ministro da Justiça, Agamenon Magalhães, responsável por sua elaboração), restabeleceu a Justiça Eleitoral, regulando em todo o País o alistamento eleitoral e as eleições. Surgiram partidos políticos nacionais que teriam a partir daquele momento, até a década de 1960, grande importância. Foram eles a União Democrática Nacional (UDN), que reunia grande parte das oposições; o Partido Social Democrático (PSD), beneficiário da máquina política do Estado Novo, e, finalmente, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), formado a partir da base sindical controlada por Vargas. Enquanto a UDN apoiou a candidatura de Eduardo Gomes, o PSD lançou a do general Eurico Dutra. O PTB inicialmente manteve-se distante dos dois candidatos.

O Brasil caminhava no sentido da redemocratização, tendo no Estado populista-desenvolvimentista sua nova expressão política, de modo que o pacto populista, articulador dos interesses das massas urbanas, permitindo que estas expressassem seus anseios educativos, o que parecia estar diretamente relacionado à questão democrática, e à formação do cidadão, surgindo com força até mesmo nas falas do então presidente, Eurico Gaspar Dutra: “*os problemas de educação merecem consideração primacial, pois que a eles se acham diretamente ligadas as possibilidades do êxito da democracia em nosso país*” (Brasil/MEC/INEP, 1987).

Nesse período, adicionalmente, a influência norte-americana na cultura brasileira se tornava bastante evidente: conforme colocado por Durand (1989: 109 e seguintes), se a recessão e

⁷¹ Fundada em 1942, por nomes com Otávio Tarquínio de Souza, Sérgio Buarque de Holanda, Astrojildo Pereira, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Sérgio Milliet, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Érico Veríssimo, a Associação Brasileira de Escritores foi idealizada para se contrapor à falta de liberdade de expressão imposta pelo Estado Novo. Em 22 de janeiro de 1945, foi realizado o I Congresso Nacional de escritores – manifestação de oposição ao governo de Getúlio Vargas – quando foi redigido manifesto exigindo a legalidade democrática como garantia da completa liberdade de pensamento, e a instalação de um governo eleito pelo povo mediante sufrágio universal direto e secreto.

a guerra distanciavam a Europa dificultando seu papel como pólo de referência, por outro lado emergia um novo centro de atração internacional em termos econômicos e culturais – os Estados Unidos, que representava mais do que simplesmente uma compensação para a impossibilidade de viajar à Europa. Segundo o autor, desde 1940 o governo norte-americano, temeroso da influência nazifascista na América Latina, orquestrara através do Departamento de Estado amplo programa ideológico de reforço do valor da nação americana perante os povos da América do Sul. Esse serviço chamou-se Office of Coordinator of Inter-American Affairs, e foi confiado por Roosevelt ao jovem banqueiro Nelson Rockefeller.

“Cabia a tal serviço, conhecido como Birô Interamericano, além do apoio econômico, ‘estabelecer um vigoroso programa educacional, de relações culturais, de informação e de propaganda’. O Birô não gastava apenas verbas do governo dos Estados Unidos, mas coordenava quaisquer programas financiados com recursos privados ou públicos; comportava uma divisão de Relações Culturais que incluía arte, música, literatura, publicações, intercâmbio e educação” (Durand, 1989: 109).

Nesse período é notável a afirmação da arte como produto, o que, como apontado por Arruda (2001: 42), abria o acesso às artes gráficas, à publicidade, ao design industrial e à decoração arquitetônica, revelando as relações entre os artistas e setores do empresariado, particularmente no caso de São Paulo, cuja produção industrial, entre 1920 e 1940 chegou a suplantar o Rio de Janeiro, tornando-se o principal centro econômico do país.

“A fração mais moderna da burguesia industrial da cidade esteve intimamente ligada à promoção da cultura, quer construindo instituições, como o MAM de São Paulo, criado por Francisco Matarazzo Sobrinho, o Ciccilo, o MASP, por Assis Chateaubriand, o TBC, por Franco Zampari, engenheiro das indústrias Matarazzo, e a Vera Cruz, novamente por Ciccilo Matarazzo, quer através do exercício do mecenato, apoiando artistas, doando obras, comprando peças artísticas (...). é fundamental reter, no entanto, que as transformações no âmbito da cultura não ganhariam essa dimensão sem a atuação dos mecenas” (Arruda, 2001: 42-43).

Havia, cada vez mais, uma atitude da burguesia frente à cultura que – diferentemente do que ocorria, em linhas gerais, entre os intelectuais que tendiam a aproximar-se do Estado para financiar a possibilidade de produção e divulgação de suas idéias e trabalhos – prescindia mais ou

menos da ação – e do financiamento – governamental para a atuar na área cultural⁷², dando um dinamismo particular à produção nacional.

Neste cenário, durante o processo constituinte, as reivindicações presentes no “Manifesto dos Pioneiros” seriam retomadas, desencadeando um movimento em defesa da escola pública, e suporte na nova Constituição, promulgada em 1946, retomando a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, e restabelecendo grande parte de seus dispositivos sobre a educação.

Oliveira (2001), analisa o debate em 1946 e afirma que havia centralidade na questão público-privado, mais especificamente, na relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional, o que teria dificultado uma reflexão mais abrangente dos principais problemas educacionais e a formulação das diretrizes para sua resolução. A legislação prevê o ensino primário gratuito, a ser ministrado apenas na língua nacional, além de definir quanto ao financiamento para a educação:

“Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa popular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-a para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.”

Ainda assim, foi incluído no texto da Constituição, pela primeira vez, que “o amparo à cultura é dever do Estado” (artigo 174), enfatizando a gestão do patrimônio histórico e artístico nacional:

⁷² Segundo Arruda (2001: 43-44), esse é um processo no qual uma camada emergente da sociedade, composta majoritariamente por imigrantes, passa a financiar a cultura em um movimento de ascensão e busca de legitimidade. No caso específico de São Paulo, é possível perceber a ocorrência da substituição dos antigos mecenas, “*sintoma de deslocamento ou perda de exclusividade dos grupos tradicionais e, de toda evidência, manifestação insofismável de transformação das atividades produtivas*”.

“Art. 174. O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único. A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art. 175. As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público.”

Podemos destacar a preocupação em lidar com as deficiências do sistema escolar – incapaz de atender às necessidades da população em idade escolar, seja pela insuficiência dos espaços físicos, ou pela carência de professores – e com a cultura no Brasil. Assim, priorizou-se a construção de escolas primárias e normais, inclusive para o meio rural, através da ação do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado pelo Decreto-lei no. 4.958 de 14/11/1942:

“Art. 1º Fica instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Art. 2º O Fundo Nacional de Ensino Primário será formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados.

Parágrafo único. Os recursos e a aplicação do Fundo Nacional de Ensino Primário deverão figurar no orçamento da receita e da despesa da União, regendo-se a matéria pela legislação federal de contabilidade.

Art. 3º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades.”

As ações do Fundo foram voltadas, prioritariamente, à construção de escolas, primárias e normais, inclusive para o meio rural, considerando-se a necessidade de criar “uma base física para o sistema escolar antes de quaisquer questões de ordem filosófica”, pois, conforme documento elaborado pelo INEP, em 1949 (Brasil/Mec-Inep, 1949), “de que valerão as idéias pedagógicas, os programas e plataformas dos pedagogos, os sonhos quiméricos dos reformadores distanciados da realidade e da gente, se não houver a sala de aula, ainda que pobre, para abrigar os filhos do povo?”

Em 1951, quando Vargas retorna à presidência da República, pela via democrática, a ênfase sobre a educação como instrumento para o aprimoramento da organização social não volta a ter o mesmo tratamento que lhe foi destinado no período anterior, embora a taxa de analfabetismo permanecesse em torno de 52%.

A década que ficou conhecida pelos investimentos para o desenvolvimento do país, não viu igual empenho no que diz respeito à educação. Para Bomeny (s.d.), as ações do Estado

estariam ligadas à criação de institutos e instituições de administração superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país, com orientação para a formação e qualificação técnica de funcionários de nível superior. Estava em jogo a preparação de uma elite capaz de atuar em uma conjuntura mobilizada pelo crescimento, pelo desenvolvimento tecnológico e pelo impulso à industrialização. Várias agências públicas e instituições de fomento foram criadas nos primeiros meses de 1951: o Banco Nacional de Desenvolvimento (atual BNDES), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para citar apenas três. O capital humano, a racionalização da administração e o domínio do conhecimento técnico e científico eram condições indispensáveis para que o país visse seu empenho desenvolvimentista produzir os frutos almejados.

Mas a medida que provocou impacto sobre a política educacional do país no período foi o desmembramento do ministério que cuidava simultaneamente da educação e da saúde, em 1953. Até a separação dos dois ministérios, Ernesto Simões Filho respondeu pelos assuntos da educação e saúde (31/1/1951 a 25/6/1953). A partir de então, Antônio Balbino assumiu o Ministério da Educação e Cultura e, interinamente, o Ministério da Saúde, até entregá-lo ao primeiro titular da pasta, Miguel Couto Filho, em dezembro de 1953. Edgar Santos foi o último ministro da Educação do segundo governo (6/7/1954 a 24/8/1954).

Uma razão de ordem política pesou, conforme apontado por Bomeny, para que a educação tenha ocupado lugar tão acanhado no segundo governo Vargas, contrariando a ênfase publicamente admitida no primeiro. Durante o governo Dutra (1946-1951), os princípios democratizadores da educação presentes na Carta de 1946 inspiraram no então ministro da Educação, Clemente Mariani, o estudo e a proposta de um projeto geral para a educação nacional, que foi feito por uma comissão de educadores constituída para este fim. Em 1948 o projeto foi apresentado ao Congresso, onde ocupava uma cadeira o ex-ministro Capanema, eleito deputado federal pela primeira vez em 1945 na legenda Partido Social Democrático (PSD), um dos sustentáculos do governo. A presença de Capanema no Congresso inibia as discussões a respeito da reforma educativa que havia promovido durante sua gestão no ministério. As dificuldades se acentuaram no segundo governo Vargas, quando Capanema, que graças ao convívio muito próximo do poder durante todo o Estado Novo mantinha bom relacionamento com o presidente, foi indicado líder da maioria na Câmara. Sua condição de líder, mais do que estimuladora de avanços no processo de aperfeiçoamento da política educacional, foi um fator intimidador de

iniciativas parlamentares. O ministro da Educação em 1953, Antônio Balbino, era uma liderança ainda não consolidada no quadro político nacional e dificilmente contrariaria o ex-ministro. O resultado final de todas essas dificuldades foi que a Lei 4.024 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – só foi votada em dezembro de 1961.

Ainda assim, paralelamente às medidas para a ampliação do número de escolas, algumas ações foram tomadas com relação ao livro escolar: em 1951 organizou-se a Cooperativa Distribuidora de Material Escolar do Distrito Federal que, em 1952, foi ampliada, com a instalação de novas unidades em outros estados da federação, através de campanhas que permitiam que o livro fosse distribuído a um preço de capa inferior aos de mercado em torno de 20%.

Baratear e melhorar o livro didático nacional eram as metas do governo, pelo menos nos discursos do presidente, que aprovaria, também, a campanha do Livro Didático e de Manuais de Ensino, no intuito de elaborar guias ou manuais para os professores que não tivessem a oportunidade de participar de cursos de aperfeiçoamento, sendo examinada a possibilidade de utilizar editoras oficiais para a edição, a preços reduzidos, do material didático (Brasil/MEC/Inep, 1987).

Entretanto, já em 1947, o crescimento da indústria editorial brasileira (impulsionado no início da década pela nova substituição de importações)⁷³ mostrava sinais de crise, com o aumento do custo da matéria-prima aliado a uma situação econômica de inflação e fixação de taxas de câmbio artificiais que visando salvaguardar os interesses da elite cafeeira do país, resultavam em prejuízo para outros setores da economia.⁷⁴ A situação agravou-se quando, em 1953 foi instituído o sistema de taxas de câmbio múltiplas - que, a fim de facilitar a importação de livros técnicos (considerados essenciais ao desenvolvimento do país), estendia-se praticamente a toda literatura, fazendo com que os livros importados chegassem a ser vendidos no Brasil por

⁷³ Conforme descreve Hallewell, na época da II Guerra Mundial, “o hábito da leitura se desenvolveu - no Brasil e também em muitos outros países durante a guerra - e a venda de livros surpreendeu o setor por sua exuberância”(p.399). Mesmo o bloqueio naval inglês não foi capaz de diminuir o consumo de livros, cuja importação passou a ser feita dos Estados Unidos e de outros países da América Latina (cuja indústria, em alguns casos, como a Argentina em especial, encontrava-se em expansão, tirando proveito do vácuo de literatura em língua espanhola ocasionado pela Guerra Civil na Espanha), com grandes proveitos para o surgimento de parcerias latino-americanas, que ajudariam a impulsionar a atividade nacional brasileira. Mais tarde, esta suplantaria as suas parceiras, especialmente quando da retração da indústria editorial de fração hispânica da América Latina, dada a sua dificuldade em aquisição de matéria-prima (papel, tinta etc) para a impressão dos livros.

⁷⁴Para maiores informações acerca da conjuntura econômica do período, consultar Prado Jr, Caio, *História Econômica do Brasil*, 1969.

até metade do seu valor no país de origem, sendo mais barato importar livros do que papel para imprimi-los.⁷⁵

Para Lajolo e Zilberman (2003), o processo de modernização da sociedade brasileira, associado ao estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, proporcionando condições de produção, circulação e consumo dos bens de que aquela se constituía. Neste cenário, não se pode esquecer do papel das editoras do período, como a José Olympio, a Zahar, a Civilização Brasileira, a Editora Globo do Rio Grande do Sul, que entre as décadas de 30 e 50 tiveram seu auge no país, introduzindo no Brasil, por exemplo, nomes como os de Virgínia Wolf, Thomas Mann e Balzac, além de atuar com autores nacionais como Érico Veríssimo, Cecília Meireles ou Carlos Drummond de Andrade. Seus editores tiveram um papel essencial na consolidação do mercado editorial.

Mas, em um contexto rico em discussões e movimentos pela democratização do país, ao mesmo tempo em que havia um forte apelo desenvolvimentista em curso, a literatura infantil defrontou-se com dois tipos de competidores que poderiam sustar ou, ao menos, reduzir seu crescimento: de um lado, o empenho pela elitização da cultura, ao menos daquela que circula entre as classes mais elevadas e de outro, a força que ganhava a cultura de massas que, dispondo de canais mais poderosos e internacionais, avança de modo irreversível sobre os hábitos intelectuais de consumo do homem urbano.

Para as autoras (Lajolo e Zilberman, 2003: 119), quando a concepção de desenvolvimento do Brasil foi condicionada à aceleração do projeto de industrialização, a literatura infantil viu-se envolvida mais diretamente, a ponto de confundir-se com a meta proposta: textos foram escritos segundo o modelo da produção em série, e o escritor foi reduzido à situação de operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado:

“Estas exigências não eram necessariamente as do consumidor final – o do pequeno leitor -, e sim das instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada à mais pública. Por sua vez, elas se mostravam harmônicas e integradas, o que lhes permitiu forjar uma imagem de si e do país que figura ainda como uma página importante no capítulo da história das ideologias no Brasil” (Lajolo e Zilberman, 2003: 119).

⁷⁵Hallewell, Laurence; 1985, p.434.

De certa maneira, a ausência de um ambiente propício a discussões mais efetivas quanto à educação no país, concomitantemente a dificuldades crescentes para o mercado editorial, foram condições favoráveis a que as atenções dos editores se voltassem a setores mais rentáveis do mercado, particularmente a literatura geral e, principalmente, ao livro didático, que se configurava, cada vez mais, como foco das políticas públicas do país, e inserção privilegiada para as editoras que teriam, uma vez que suas obras fossem aprovadas e adotadas no sistema público de ensino, um comprador cativo. Formava-se um cenário de retração das atenções sobre a literatura infantil.

2.3. 1956-1964: Qual a meta para a leitura?

A vida política brasileira entre 1956 e 1964 foi marcada pela democracia, pelo livre exercício do voto e dos partidos políticos, bem como pela manutenção do populismo, através do qual o Estado continuava a tutelar a participação da população no processo político. Havia uma concepção de modernidade, expresso particularmente no governo de Juscelino Kubitschek, que procurava conciliar o modelo político (nacional-desenvolvimentista) com o modelo econômico (substituição de importações) tendo por características típicas:

- 1) predomínio do capital estrangeiro, que passa a controlar o setor industrial,
- 2) predomínio da indústria de bens de consumo de luxo, principalmente a indústria automobilística,
- 3) monopolização precoce da economia do país, uma vez que o capital entrava através das grandes empresas, levando à falência de pequenas e médias empresas,
- 4) intensificação do processo de concentração de terras,
- 5) formação de um capital bancário basicamente especulativo.

Estas eram características intrínsecas do Plano de Metas, que tinha por objetivo final promover o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida da população, e a consolidação do regime democrático, pela consideração de que o bem-estar oriundo do desenvolvimento afastaria a ameaça de ideologias estranhas e anti-democráticas. Em outros termos, haveria o entendimento de que o subdesenvolvimento tornaria a América Latina

susceptível aos movimentos comunistas, colocando em risco o ideal democrático da região, o que, conforme Cardoso (1977a), deslocava o debate da esfera política para a econômica.

Na área cultural, ocorreu o deslocamento da influência européia para a americana e a predominância dos meios de comunicação de massa, trazendo características de lucratividade, homogeneidade e padronização de idéias, gostos e valores, o que foi incorporado à vida do país.

No setor da educação, chama a atenção o fato de que, frente a um Plano de Metas tão ambicioso, a educação contava com tímidos 3,4% dos investimentos inicialmente previstos. O governo de JK contou com apenas um ministro da Educação, Clóvis Salgado, que defendia, em seu ministério, a formação de jovens para o trabalho produtivo, por meio da formulação de um novo padrão educacional, denominado como “novo humanismo pedagógico” (Brasil/MEC, 1967).

Relacionada diretamente ao desenvolvimento econômico, na Exposição de Motivos de 14 de março de 1957, foram apresentadas 12 proposições ao presidente JK no tocante à *educação*, constando os argumentos de que a falta de educação adequada constituía obstáculo ao processo de desenvolvimento, uma vez que o brasileiro não disporia do preparo intelectual que as tarefas que o novo caminho do desenvolvimento do país requeriam.

Assim, se faria necessário buscar uma elite mais bem preparada, de modo que o país se beneficiasse, permitindo estender, progressivamente, a educação ao conjunto da população. Neste sentido seria proposta no Congresso a criação da Universidade de Brasília, no intuito de estimular a formação de cursos superiores voltados para a administração.

Quanto à educação básica, houve o enfoque ao livro didático, para o qual foram adotadas medidas que repercutiram sobre a produção, importação e distribuição do livro e do material didático escolar, através da criação da Campanha Nacional de Material de Ensino, aos 12 de fevereiro de 1956.

Art 1º Fica instituída ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura a Companhia Nacional de Material de Ensino (C N M E).

Art 2º Compete à Campanha estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de constituir para a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego bem como para a sua progressiva padronização.

Parágrafo único, Entende-se por material didático, para os efeitos dêste decreto:

- a) peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;*
- b) material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;*

c) dicionários, atlas e outras obras de consulta.

Art 3º *Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:*

a) promover o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado;

b) promover e incrementar a produção de material didático;

c) organizar postos de distribuição de material escolar e de cooperativas escolares e promover-lhes a organização.

§ 1º O material produzido pela Campanha não será distribuído por preço superior ao do seu custo.

§ 2º O levantamento a que se refere a aliena a será realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou por entidade particular especializada.

Buscava-se, com a medida, diminuir o desequilíbrio entre o poder da maioria do povo e os custos da educação. Em 1958, o presidente, em mensagem dirigida ao Congresso, afirmava que a produção de livros seria um “indicador excelente” do progresso cultural (Hallewell, 1985: 442), e ações governamentais viriam a favorecer, também, à produção de livros não didáticos, favorecendo o mercado editorial, ao buscar desenvolver um potencial mercado consumidor de cultura escrita. Assim, o governo JK interviu reduzindo e concedendo a isenção de taxas para a importação de papel, o que impulsionou a renovação do parque gráfico nacional, promovendo a modernização da indústria e do comércio de livros (Zilberman e Lajolo, 1986), além de criar a Campanha Nacional do Livro, a cargo do Instituto Nacional do Livro, através do Decreto no. 48.902, de 27 de agosto de 1960.

A criação da Campanha tinha por proposta elevar o nível cultural do brasileiro, através da difusão e divulgação do livro no país, bem como de outras ações culturais que propiciassem atingir tal objetivo:

Art 3º *Para a concessão desses objetivos, a C.N.L. deverá:*

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhe as sucessivas edições;

b) organizar e publicar obras de interesse cultural, inclusive a "Revista do Livro";

c) diligenciar, por todos os meios a seu alcance, no sentido de ser aumentada, melhorada e barateada a edição de livros no país, e, bem assim, de ser facilitada a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção, em todo o território nacional, de bibliotecas públicas, escolares e consideradas de utilidade pública;

- e) promover a realização de cursos, destinados a formar os especialistas necessários aos serviços que lhe incumbem, além de outros, de extensão e aperfeiçoamento cultural;*
- f) organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional;*
- g) distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país;*
- h) promover a realização de filmes documentos de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária;*
- i) financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro;*
- j) criar e manter bibliotecas-modêlo e bibliotecas volantes em todo o território nacional;*
- l) manter serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao livro;*
- m) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com as suas finalidades; e*
- n) realizar quaisquer outras atividades para o pleno preenchimento de suas finalidades.*

Dentro da tendência do Estado em criar campanhas para fomentar o desenvolvimento de áreas específicas, a Campanha Nacional do Livro tinha as mesmas competências originalmente atribuídas ao INL em 1937, além do estímulo à melhoria, crescimento e barateamento das edições brasileiras, bem como facilidade para a importação de obras estrangeiras, promoção de cursos destinados a formação dos especialistas necessários à campanha, eventos, prêmios literários, documentários para a divulgação do livro, das bibliotecas e de temas literários brasileiros.

Um cenário propício aos investimentos em educação forjaria uma situação um tanto mais favorável às editoras, já que o governo criou incentivos ao livro didático, redução dos custos de papel e de impressão, facilidades de financiamento e principalmente a modificação da taxa de câmbio favorável à importação do livro estrangeiro. Esta política, aliada à possibilidade de renovação do maquinário, possibilitou o aumento do número de títulos publicados no Brasil, bem como o conseqüente reaquecimento do setor⁷⁶. Não houve, porém, aumento do número de editoras, o que pode, em certa medida, ser creditado às ascendentes taxas inflacionárias que limitavam o poder de compra do leitor; esta conjuntura de possibilidade de aprimoramento técnico acompanhado de um mercado reduzido não sofreu alterações profundas até meados de 1964.⁷⁷

⁷⁶Ver: Hallewell, Laurence; op. cit., p.442 e seguintes.

⁷⁷“Embora os governos de 1961-64 procurassem abrandar a intranqüilidade dos operários urbanos com aumentos maciços de salários, o poder aquisitivo das classes médias (isto é, compradoras de livros) foi sendo firmemente corroído, acelerando uma tendência que já havia começado muito tempo antes.” - Hallewell, Laurence, 1985, p.456.

Aos 9 de junho de 1959, foi constituído, junto ao Ministério da Educação, o Grupo Executivo da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor – GEILPE, formado por representantes de editores, livreiros, indústria gráfica, Academia Brasileira de Letras, União Brasileira dos Escritores⁷⁸, INL, e ministérios da Educação, Fazenda e Transportes, tendo por objetivo estudar os problemas da indústria editorial, elaborando estudos e planos que subsidiassem o governo no desenvolvimento editorial e do comércio do livro, o que incluía medidas destinadas ao barateamento do livro didático.

Tais discussões faziam parte de um contexto no qual a modernidade do país estava centrada na ideologia do progresso concebido como instrumento capaz de gerar prosperidade para todos, e a política educacional e as ações educativas seguiam na mesma linha de atuação, orientadas pela Reforma Capanema iniciada em 1942. Mas desde 1948, quando foi encaminhada à Câmara Federal um ante-projeto para estabelecer as diretrizes e bases da educação, que ocorriam as discussões ideológicas a respeito dos problemas do setor, polarizando temas como centralização e descentralização, obrigatoriedade e gratuidade, liberdade de ensino, defesa da escola pública, laicidade do ensino. Tais discussões resultariam nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A Lei manteve a estrutura de ensino já existente, organizada com o ensino pré-primário, primário, médio, superior, e garantia recursos financeiros para estabelecimentos particulares, condizente com o cenário da modernização de JK, estabelecida em seu Programa de Metas, que podia a institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, propugnava pelo ensino técnico-profissionalizante, desde o ensino primário, colocando a escola a serviço do mercado de trabalho, formando a mão de obra técnica de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem a vocação intelectual para tal. Os recursos financeiros para a educação entre 1957 e 59 foram quadruplicados, de forma a atender ao espírito desenvolvimentista instalado.

Contudo, forças progressivas ligadas à educação foram estremecidas, e entidades descrentes das possibilidades de a escola pública contribuir efetivamente para a resolução dos

⁷⁸ A UBE, União Brasileira de Escritores, foi fundada a 17 de janeiro de 1958, através da fusão da Associação Brasileira de Escritores (Seção de São Paulo) e da Sociedade Paulista de Escritores. É sucessora da Sociedade dos Escritores Brasileiros, a primeira entidade do gênero no País, criada a 14 de março de 1942 por um grupo que teve à frente Sérgio Milliet e Mário de Andrade. Foram presidentes da UBE, e das entidades às quais sucedeu, Sérgio Milliet, Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido, Galeão Coutinho, Silvio Romero Filho, Fernando de Azevedo, José Geraldo Vieira, João Accioly, Abguar Bastos, Paulo Duarte, Mário Donato, Afonso Schmidt, Mário da Silva Brito, Oliveira Ribeiro Neto, Raimundo de Menezes, Péricles Prade, Fábio Lucas, Ricardo Ramos, Claudio Willer, Henrique L. Alves. Exerceram a presidência por largo período, em substituição aos titulares, Helena Silveira, Marcos Rey, Luiz Toledo Machado, Lygia Fagundes Telles e Abguar Bastos.

problemas nacionais, lançaram-se nas campanhas de educação e cultura popular, alfabetização e conscientização da população sobre os problemas nacionais. Os grandes protagonistas das várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a “problemática cultural das classes trabalhadoras” (Ghiraldelli Jr., 1992: 120-121), foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

No início dos anos 1960, os investimentos, a entrada de capital externo e a taxa de lucro foram reduzidos, e a inflação alcançou altos índices, o que resultaria na intervenção das Forças Armadas no governo do país. E, para o setor livreiro, pelo menos desde 1961 que esta inflação resultante da política expansionista e desenvolvimentista do governo JK provocara, entre outros efeitos, a elevação dos custos de impressão. O novo presidente eleito, Jânio Quadros, embora discursasse na abertura da sessão legislativa, com a intenção de democratizar da cultura⁷⁹, adotou medidas que retiraram tanto os benefícios concedidos ao setor editorial no governo anterior, quanto os subsídios concedidos, ainda no governo Vargas, aos fabricantes de papel, o que chegou a elevar os custos de produção de livros em 75% (Hallewell, 1985: 457).

A reação do setor editorial brasileiro foi imediata, e caracterizada pela atitude de dependência do paternalismo estatal: constituiu-se um grupo de estudos para o desenvolvimento de um relatório que tratasse desta questão, e este indicaria como causas dos problemas do mercado livreiro ao baixo poder de compra, tanto individual quanto institucional, sinalizando para a falta de apoio financeiro do governo ao setor como ponto crucial neste cenário.

Contrariando as expectativas, o governo de Jânio Quadros apontou para soluções que retirariam das mãos dos editores um mercado seguro e tradicional: para baixar os custos da produção, haveria a atuação direta do Estado no campo editorial, principalmente sobre o livro didático, com sua padronização, de modo que a Campanha de Assistência ao Estudante editaria e distribuiria este material diretamente a professores e alunos. Em 1964, a revolução poria fim a ameaça de o governo assumir a indústria de livros didáticos, de modo que tais medidas nunca chegaram a ser implementadas (Hallewell, 1985: 458-466).

Mas um fator de incentivo ao setor editorial foi a criação, na gestão Quadros, do Serviço Nacional de Bibliotecas, pelo Decreto no. 51.223, de 22 de agosto de 1961. Seria função do novo Serviço a criação e manutenção de bibliotecas públicas, constituindo, portanto, um investimento

⁷⁹ Neste sentido viria a criação do Conselho Nacional de Cultura, com a função de estabelecer a política cultural do governo.

na educação extra-escolar. Ao regulamentar sobre a atuação dos serviços regionais de bibliotecas, o Decreto no. 51.224, de 22 de agosto de 1961, disporá não apenas quanto aos recursos financeiros destinados ao programa, mas também sobre programas de narração de história para crianças, informações bibliográficas para professores, exposições e assistência técnica para bibliotecas tanto municipais quanto escolares:

Art 2º Para que todo o País possa dispor de bibliotecas modernas e eficientes, deverá ser encorajada a organização de recursos municipais, estaduais e federais, sempre que necessário.

Art 3º Os Serviços Regionais de Bibliotecas oferecerão, a dois ou mais Municípios que firmarem acôrdados entre si e com o Ministério da Educação e Cultura, o seguinte:

I - Coleção de livros para adultos, jovens e crianças, compostas de acôrdo com o tipo da coletividade a que se destinarem e que serão distribuídas através das bibliotecas municipais e por meio de depósitos em escolas, associações culturais etc;

II - Orientação de leitura para adultos e jovens, que será feita em seções especializadas das bibliotecas municipais;

III - Orientação profissional para os jovens, que será feita por pessoas especializadas, nas bibliotecas integrantes do sistema;

IV - Classes noturnas para alfabetização de adultos nas bibliotecas municipais;

V - Programas de narração de histórias para crianças nas bibliotecas municipais e nas escolares;

VI - Informações especializadas para agricultores, operários e trabalhadores em geral, nas bibliotecas municipais e nas bibliotecas circulares;

VII - Informações bibliográficas para professôres e estudiosos em geral, nas bibliotecas municipais e escolares;

VIII - Livros para limitados da visão, nas bibliotecas municipais;

IX - Cinema educativo, em tôdas as bibliotecas do sistema;

X - Audição de discos, em tôdas as bibliotecas do sistema;

XI - Exposições, nas bibliotecas municipais e escolares

XII - Estudos em grupo, nas bibliotecas municipais e escolares;

XIII - Bibliotecas ambulantes ou bibliotebus, especialmente destinados a atender a zonas rurais;

XIV - Assistência técnica a bibliotecas municipais, escolares e bibliotecas públicas em geral.

Não há indícios, entretanto, de que, mais que uma ação efetiva, estava em jogo a disputa por espaços políticos, o que provavelmente tenha levado a que a atuação dos programas do governo no período não tenha se estendido para além do setor propriamente educacional, o que significa que, no que diz respeito aos livros, permaneceu a ação sobre o segmento de didáticos.

Ainda assim, é notável a expansão do número de bibliotecas entre 1953 e 1963, o que pode ser creditado principalmente à atuação do INL, em suas ações conjuntas com as prefeituras.

TABELA 1:
Perfil das Bibliotecas Públicas no Brasil – atuação do INL 1953/1963

ANO	NÚMERO DE BIBLIOTECAS	CRESCIMENTO	%	VOLUMES DISTRIBUÍDOS	CRESCIMENTO	%	MÉDIA DE VOLUMES/ BIBLIOTECA
1953	6.123	-	-	1.229.955	-	-	-
1955	7.063	940	15	1.601.925	371.970	30	53
1961	10.004	2941	42	2.481.685	879.760	55	88
1962	10.568	564	6	2.684.498	202.813	8	19
1963	10.800	232	2	2.758.548	74.050	3	7

Fonte: Reis, Cacilda, 1963.

Quando, após a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assume a presidência do Brasil, ainda em 1961, o quadro não se altera significativamente, embora um fato novo no que diz respeito ao tratamento do livro didático tenha vindo à luz em 1963, quando foi solicitado ao Conselho Federal de Educação (CFE), que opinasse quanto a um possível caráter de inconstitucionalidade na existência de uma Comissão Nacional do Livro Didático (que, criada e ratificada pelo regime autoritário, não parecia ter atuação efetiva), dado que as atividades da comissão iam de encontro às Leis de Diretrizes e Bases, que pregavam a autonomia dos estados na área educacional.

A questão de fundo de tal situação dizia respeito à postura centralizadora herdada de um Estado autoritário, frente a um espírito descentralizador que pretendia restabelecer a autonomia federativa, uma vez que tratava da deliberação e indicação do livro didático para as escolas: seria incumbência do governo federal, dos sistemas estaduais ou, ainda, das escolas e professores? Conforme o Parecer CFE 145/63, caberia aos estados a tarefa de deliberar sobre a literatura didática usada em seus respectivos sistemas, e à União deliberar sobre seu próprio sistema de ensino, que na época incluía o Distrito Federal e os Territórios (Franco, 1981).

Através do Decreto n. 53.583 de 21 de fevereiro de 1964, o livro didático passaria a ser editado pelo MEC, para todos os níveis de ensino, e teria distribuição gratuita e venda a preço de custo para todo o país. Caberia à escola, ao professor escolher, dentre aqueles editados pelo MEC, os livros a serem adotados o que, ainda que constituísse um direcionamento, não configurava a supressão da escolha dos livros por parte dos sistemas de ensino.

Art 1º *O Ministério da Educação e Cultura fica autorizado a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País.*

Parágrafo único. A distribuição gratuita será feita a estudante carentes de recursos e às bibliotecas escolares.

Art 2º *Os livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura serão obrigatoriamente incluídos pelos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, entre os que forem selecionados para as diferentes disciplinas e séries.*

Art 3º *Cada estabelecimento público ou particular dará conhecimento a seu alunos do direito que lhes assiste de escolha dos livros a que se refere o artigo anterior.*

Art 4º *Os processos didáticos adotados permitirão que os alunos realizem as tarefas escolares e possam fazer o estudo regular da disciplina com a utilização dos livros pelos quais tenham feito opção.*

Art 5º. *Os estabelecimentos de ensino deverão possuir, em biblioteca de livre acesso aos alunos, livros didáticos em circulação, inclusive os editados pelo Ministério da Educação e Cultura, com ampla variedade de autores e em quantidade suficiente para atender aos alunos que a ela recorrerem, de modo a desenvolver o hábito de consulta e o espírito de pesquisa.*

Contudo, este decreto seria revogado pouco após o golpe que viria a depor o presidente João Goulart, através do Decreto no. 53.887 de 14 de abril de 1964, que considerava que o Decreto 53.583 feria o “princípio da liberdade de ensino, ao declarar a obrigatoriedade de inclusão de livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura”. Além disto, uma vez que a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelecia em seu artigo 110 o prazo de cinco anos para a implantação de sistemas estaduais de ensino, e que este prazo só se completaria em 1966, ainda haveria tempo para que estes sistemas conduzissem à diversificação do ensino, o que desaconselhava a adoção do livro oficial nacional. O Decreto ainda considerava que a Campanha Nacional de Material de Ensino viria atendendo com êxito às suas finalidades, que deveriam ser ampliadas e estimuladas. Assim, a produção do livro didático permanecia nas mãos da iniciativa privada, ainda que esta continuasse dependente das ações do setor público, sendo este o principal foco das políticas públicas neste momento.

CAPÍTULO III

INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DO MUNDO CAPITALISTA: UM NOVO CENÁRIO PARA A EDUCAÇÃO, CULTURA E LITERATURA INFANTIL

3.1. *Cooperação internacional?*

Com a instauração do Estado militar em 1964, iniciou-se um regime autoritário de governo, caracterizado pelo Executivo hipertrofiado, responsável, inicialmente, pela extinção dos tradicionais partidos políticos, o estabelecimento de eleições indiretas, adoção de Decretos-lei para legislar e a suspensão de direitos e liberdades individuais. Era a Doutrina da Segurança Nacional para alcançar a tranquilidade e a harmonia social, criando condições para o desenvolvimento econômico da Nação, marcando, também, o fim do populismo na política.

Houve um aumento da intervenção governamental na esfera econômica, o que concorreu para o crescimento das forças produtivas no país, através do dispêndio de vultosos investimentos em infra-estrutura e indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais. Os frutos de tais políticas foram colhidos principalmente a partir de 1968, quando se iniciou um período de crescimento econômico acelerado e declínio da inflação – o chamado “milagre econômico”. Conforme Singer (1976: 90 e seguintes), esse foi o resultado de um processo de integração econômica do mundo capitalista, que teria começado (ou recomeçado) a partir do fim da Segunda Guerra Mundial:

“essa ampla expansão do comércio mundial se deu no quadro de uma expansão ainda maior das chamadas companhias multinacionais, que tendem a tornar o capital de fato móvel no plano internacional, alocando seus investimentos nos países onde os fatores de produção são relativamente baratos”. (Singer, 1976: 90).

Nesse cenário, taxas consideráveis de crescimento do setor seriam atingidas entre 1964 e 1973, apesar de o período ter-se iniciado com altos índices inflacionários e na vigência de uma economia à beira do colapso e das dificuldades impostas pela censura e riscos (financeiros e pessoais) em “publicar qualquer coisa que pudesse transgredir os limites, aliás, mal definidos, da tolerância oficial” (Hallewell, 1985, p.435). Tal crescimento aparece relacionado ao aumento do

poder aquisitivo da população - o chamado “milagre econômico”, tendo o Brasil taxas de crescimento de 9% a 11% ao ano, mas que, se significou um incremento de vendas de livros, não apresentou o paralelo aumento de rendimentos das empresas, que apresentavam quedas sucessivas dos lucros brutos.

Do ponto de vista da ação estatal, sua crescente onipresença refletiu-se na cultura através da criação de diversos órgãos (como o Conselho Federal de Cultura – CFC, 1966 e a Embrafilme – 1969) e, sobretudo, na elaboração e implantação de uma variedade de planos culturais. Para Chauí (1985: 36), tratava-se de uma política centrada na promoção de uma falsa unidade cultural, acobertando-se as gritantes desigualdades econômicas e sociais, e a defesa da “memória nacional” ou do “patrimônio histórico e artístico nacional”, com desprestígio de todo movimento de criação de bens culturais, cerceado pela censura.

Na gestão Jarbas Passarinho (Governo Médici – 1969-1973), foi criado do Departamento de Assuntos Culturais (DAC) e lançado o “Programa de Ação Cultural” (PAC), que operava através de grupos voltados para o atendimento das diversas áreas da produção: teatro, patrimônio, dança, literatura etc. Os subsídios eram provenientes do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e visavam diminuir a carência de recursos e de pessoal na área cultural do MEC. Para Miceli, *“os responsáveis pelo PAC foram aos poucos convertendo o MEC num poderoso e ‘moderno’ empresário de espetáculos, abrindo novas frentes no mercado de trabalho cultural”* (Miceli, 1984: 70).

A idéia predominante era a da cultura como a somatória das criações do homem no prosseguimento da obra própria da criação, da qual todos participam todo tempo. Nesse cenário, conforme apontado por Cohn (1971: 88), a definição proposta de ação cultural se reduzia ao

“conjunto de diretrizes do governo federal que visam a conservação do patrimônio cultural. Formularam-se três objetivos da política cultural: a preservação do patrimônio, o incentivo à criatividade e a difusão das criações e manifestações culturais. Este último ponto inclui a ‘democratização da cultura’, entendida como ‘apresentação ao povo pelos meios de comunicação de massa das suas manifestações em todos os setores’”. (Cohn, 1971: 88).

No que diz respeito à leitura, este foi um período caracterizado por forte intervenção do governo, não apenas pela censura à literatura considerada subversiva. Multiplicaram-se as instituições e programas voltados ao fomento da leitura e a discussão da literatura infantil, como

a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973) e as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979.

Para incentivar o mercado editorial, o governo atuou isentando-o de impostos – com exceção do imposto de renda – e constituindo comissões encarregadas de estudar o problema do livro no Brasil, como por exemplo, o Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL), criado pela Lei 4.750 de 12 de agosto de 1965, que tinha por atribuições:

- a) elaborar planos, e submetê-los a apreciação do Ministro da Educação e Cultura, que os encaminharia ao Presidente da República, de incentivo à indústria do livro e sua comercialização, inclusive estímulos à negociação de direitos autorais nacionais e estrangeiros;
- b) examinar, mediante manifestação opinativa, projetos de desenvolvimento da indústria nacional do livro, sua expansão, e popularização do mercado de leitura;
- c) propor medidas de natureza financeira ou fiscal de apoio à indústria do livro e à sua comercialização, qualquer que seja a sua procedência;
- d) recomendar, às entidades oficiais de crédito e financiamento medidas de apoio à indústria nacional do livro em especial seu reequipamento e aperfeiçoamento tecnológico;
- e) promover estudos conclusivos, e recomendá-los às autoridades competentes, sobre tarifas aduaneiras, câmbio, preparo de mão de obra especializada, suprimento de matérias-primas, medidas tributárias e legislativas que estimulem a produção do livro e sua comercialização e a expansão do mercado de leitura, e outras iniciativas de interesse cultural, técnico, financeiro ou econômico da indústria do livro;
- f) acompanhar com poderes de supervisão, junto a órgãos do governo a execução de quaisquer medidas ou iniciativas, que, direta ou indiretamente, se relacionem com a indústria do livro;
- g) representar, perante órgãos do governo com recurso ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, contra medidas, de qualquer natureza, que a juízo do plenário do GEIL, sejam lesivas à indústria nacional do livro ou à sua comercialização.

O GEIL, conforme mensagem ao Congresso proferida pelo presidente Castelo Branco em 1967⁸⁰, fora criado para atender às reivindicações da indústria editorial, baratear e difundir o livro brasileiro, atuando como “elemento de ligação entre os editores de livros, o Governo e as entidades monetárias”, uma vez que um terço do papel destinado a livros, jornais e revistas seria financiado pelo Banco do Brasil a longo prazo, bem como seria financiada a importação de maquinário para o reequipamento e a expansão do parque gráfico brasileiro. Em 1966 haviam sido assinados vários acordos envolvendo o MEC e a agência americana (*United States Agency for International Development*) para o financiamento de ações na área de educação que ficaram conhecidos como acordos MEC/USAID, embora tal associação já existisse desde meados da década de 1950.

“A USIA (United States Information Agency) normalmente fornecia o texto original, ou pelo menos orientava sobre sua seleção. Comumente ficava a seu cargo a obtenção dos direitos de tradução, freqüentemente pagando parcial ou integralmente os direitos autorais de autores americanos. Muitas vezes localizava ou recomendava um tradutor, ou até mesmo fornecia a tradução. Freqüentemente financiava a publicidade necessária. Podia, até mesmo, colaborar nos custos diretos da produção.” (Hallewell, 1985, p.435)

Tentativa de doutrinação política ou não⁸¹, Hallewell considera a possibilidade de que este apoio tenha ajudado muitas editoras a sobreviver durante o difícil período do pós-guerra, não sendo, todavia, capaz de estimular o aparecimento de novas casas, de forma que aquelas que haviam liderado as atividades do setor no período anterior à guerra, mantiveram-se, tendendo a alterar, entretanto, o seu perfil de publicações, que de eclético nos anos prósperos, passou a mais segmentado (restrito às áreas de maior segurança para cada editora).

⁸⁰ Nesta mensagem, o presidente ainda tratava da previsão de criação de milhares de bibliotecas escolares (Brasil, INEP, 1987: 389), assunto que não será retomado posteriormente.

⁸¹ Vale notar que este é um período no qual a preocupação com a educação e a infância parece dar a tônica das discussões, como podemos depreender da fala do presidente estadunidense Lyndon B. Johnson, em 10. de abril de 1965, sobre o Ato para Educação Elementar e Secundária: *“This bill has a simple purpose: to improve the education of young Americans... How many young lives have been wasted; how many families now live in misery; how much talent has the Nation lost; because we have failed to give all our people a chance to learn... This bill represents a national determination that this shall no longer be true. Poverty will no longer be a bar to learning, and learning shall offer an escape from poverty... For this truly is the key which unlock the door to a great society”* (Johnson, 1965 apud Farkas e Hall, 2000: 59).

O convênio entre o MEC e a USIA fazia parte da política diplomática norte-americana cuja atuação na área educacional⁸² teve origem na assinatura da carta de Punta Del Leste, em 1961, que referia ao plano de metas denominado Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. Entre as metas presentes na discussão, constava o desenvolvimento de bibliotecas públicas como um dos fatores mais eficazes para a complementação do esforço educacional (MEC/INEP, 1965).

A partir do convênio MEC/USIA foi concebida a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no. 5.692/71, pela qual foram introduzidas e disseminadas práticas pedagógicas de inspiração tecnicista em todo sistema educacional. Neste mesmo contexto seria constituída, junto ao INEP⁸³ a Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário (EATEP) que, após analisar as causas da evasão e repetência na escola primária brasileira, elabora um documento intitulado “Objetivos da Educação Primária”, no qual as habilidades relacionadas à leitura eram associadas à capacidade de comunicação eficiente, raciocínio lógico para tomada de decisões e solução de problemas.

O livro didático novamente era tomado como foco das ações do governo para o desenvolvimento da escolarização e da leitura e, neste sentido, seria criado, através do Decreto no. 58.653, de 16 de junho de 1966, o Conselho do Livro Técnico e Didático, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso. E aos 4 de outubro do mesmo ano, pelo Decreto no. 59.355, dada a percepção de que o Conselho não cumpria suas funções, era criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, COLTEC, com a função de intervir no plano da aquisição e distribuição do livro didático, partindo da consideração de que a produção e distribuição do livro técnico e do livro didático interessariam, sobretudo, aos poderes públicos, devendo o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição das obras desta natureza.

⁸² De certa maneira, havia um modelo de desenvolvimento cultural, econômico e político dependente dos Estados Unidos, que penetravam pacificamente na estrutura educacional dos países periféricos, cada vez mais envolvidos no modelo de produção americano através do endividamento relacionado à “ajuda” recebida por estes países (Arapiraca, 1982).

⁸³ O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, criado em 13 de janeiro de 1937, viria a ser transformado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, com a finalidade de, como órgão central de direção superior, exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país.

O Decreto 59.355 ressaltava ainda que, sendo “contraproducente a intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada”, cumpriria aos poderes públicos orientar e incentivar a livre concorrência, visando intensificar a produção e a melhorar a qualidade dos livros técnicos e didáticos, diminuir-lhes os preços de custo e venda, assim como assegurar-lhes pronta distribuição.

Pode-se identificar uma política de valorização da leitura através do Decreto no. 61.527 de 13 de outubro de 1967, que institui a Semana do Livro comemorada em todo o País, anualmente com início a 23 de outubro e término a 29 do mesmo mês, data esta consagrada como o "Dia Nacional do Livro". Não havia, contudo, ações específicas para o desenvolvimento do livro que não fosse adotado na escola.

Ocorria, então que, frente à seleção de livros feita pelo COLTED, os editores deveriam se submeter ao Estado, que centralizava a compra e distribuição de títulos, propagando obras adequadas aos seus parâmetros político-ideológicos de ensino, retirando o poder de escolha dos títulos das mãos dos professores. O poder público se tornava, assim, um comprador/consumidor fiel dos estoques de livros prontos ou em fase de publicação, por exemplo, investindo, através do COLTED, cerca de 9 milhões de dólares no setor livreiro em seus seis primeiros meses de atuação. Para Meksenas (1992), resultado imediato seria o favorecimento dos editores, em um processo de privatização de interesses da política social do livro didático, que deveria ter conteúdo favorável à manutenção da hegemonia do Estado.

Outro fator que corrobora a idéia de que o setor livreiro seria favorecido pelas políticas do Estado, é o fato da adoção, a partir do acordo MEC/USAID, do livro descartável, contendo em um só volume texto e exercícios, para ser utilizado por apenas um aluno, durante o ano letivo. Para Freitag (1993), tratava-se de “livros descartáveis, baseados nas teorias psicológicas do *stimulus-response*, [que] procuravam transformar os alunos em ‘cãezinhos pavlovianos’ que ‘salivam’ de acordo com os estímulos dosados pelos livros”, e as editoras nacionais passaram a editar indiscriminadamente este tipo de livro, ao ponto de ocuparem 90% da produção de didáticos na década de 1980⁸⁴.

A partir década de 1970, é incontável o número de séries de leitura que surgem. Ao contrário do que acontecia no passado, os livros passam a ter um tempo menor de utilização nas

⁸⁴ No ano de 1971, a série Estudos Dirigidos de Português, da Editora Ática, e Matemática na Escola Renovada, da Editora Saraiva, teriam vendido respectivamente 3 e 2 milhões de exemplares (Hallewell, 1985: 469).

escolas. Se, antes, alguns compêndios sobreviveram no cotidiano das salas de aula por 40, 50 anos, mais recentemente essa duração tem sido muito menor. Essa modificação era explicada, pelas editoras, pela necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, e pelo desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico (além, é claro, das necessidades comerciais das editoras). Os novos livros trazia, cada vez mais, cadernos de exercício e manuais do professor. No passado, traziam, no geral, uma ou duas folhas de instrução aos professores. Em anos mais recentes, principalmente para as séries iniciais, os manuais do professor estão cada vez mais extensos. É nessa época que a literatura infantil "invade" as escolas. Com uma produção cada vez maior e diversificada, as obras destinadas aos leitores e leitoras infantis passam a fazer parte, ao lado dos livros de leitura, das atividades de leitura escolar: a literatura infantil se escolariza.

O INL (Instituto Nacional do Livro) teve um papel importante no período, dado que, a partir de 1970 o Instituto passou a operar sob o regime de co-edição com editoras brasileiras, com o objetivo de controlar a qualidade intrínseca da obra e a apresentação gráfica do livro distribuído às bibliotecas, dar atenção às obras de autores brasileiros, proteger seus direitos e viabilizar a publicação de obras de difícil comercialização. Pela portaria no. 0030, de 19 de fevereiro de 1970, era constituída comissão para realizar a leitura e a seleção dos livros a serem adquiridos pelo Instituto Nacional do Livro para distribuição às bibliotecas cadastradas.

Neste ano, 103 convênios foram assinados, e cerca de 100 livros foram co-editados, com tiragem de cerca de cinco mil exemplares, e parte deste material foi distribuído gratuitamente às bibliotecas públicas, que contaram também com auxílio que vinha através de parcerias para o incentivo à sua organização e manutenção, além de uma Biblioteca-Demonstrativa, criada neste ano, com o objetivo de servir de modelo para a organização de uma biblioteca pública de porte médio⁸⁵.

Em 1971 a COLTED seria extinta através do Decreto-Lei no. 68.728, de 9 de junho de 1971. Para Bomeny (1984), os verdadeiros motivos dessa extinção não foram divulgados, mas haveria fortes indícios da existência, no período de atuação da Comissão, de irregularidades, negociatas, distorções, favorecimentos em todos os setores, desde a aquisição dos livros e seu transporte até mesmo à compra de mobiliário. Tais fatores, associados às queixas de alunos e pais

⁸⁵ Até 1987, o INL co-patrocinou a edição de mais de dois mil títulos, nos quais estão incluídos obras de Machado de Assis, Euclides da Cunha, Raul Pompéia, entre outros. Mais de três mil bibliotecas públicas municipais e estaduais estiveram conveniadas com o Instituto até este ano, recebendo de modo mais ou menos periódico doações de livros.

de alunos quanto aos livros didáticos, que muitas vezes não chegavam ao seu destino e, neste caso, deveriam ser comprados ao preço de mercado, concorreram para que o ministro Jarbas Passarinho, que considerava injustificável este benefício para pais que dispusessem de recursos para comprá-los, extinguisse o programa. E como aponta Hallewell (1985: 469), “o próprio conceito de fornecimento gratuito generalizado de livros didáticos, introduzido pela Comissão era estranho à tradição educacional brasileira”.

As atribuições do COLTED passaram à responsabilidade do INL, o que durou até 1976. Neste período o Instituto, com o objetivo de baratear o custo do livro por meio da co-edição entre Estado e editoras, atuou em co-edições de obras literárias e didáticas, e concessão de prêmios através da coordenação do Programa do Livro Didático (PLID⁸⁶).

Mas em 1971 podemos encontrar, enfim, uma proposta que envolve diretamente o livro literário: o governo Costa e Silva elaborou um Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) para o período de 1968 a 1970 que, embora não fosse hostil a investimentos estrangeiros no setor produtivo brasileiro, defendia a participação estatal no preenchimento dos chamados "espaços vazios" da economia. O objetivo era não permitir a consolidação do capital estrangeiro em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento, incluindo uma avaliação sobre novas oportunidades para a política de substituição de importações. No plano macroeconômico, o governo deu grande estímulo às exportações, instituindo o regime de câmbio flexível e uma série de isenções fiscais para empresas que destinassem sua produção aos mercados externos.

Neste contexto, coube ao MEC elaborar o 1º. PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura), para os anos de 1972 a 1974, tendo em vista promover e acompanhar o desenvolvimento da educação e da cultura, o que se faria, com relação ao livro, em dois subprojetos: um trataria do livro didático, atendendo os níveis fundamental, médio e superior, zelando pela promoção do acesso e pela qualidade do livro enquanto “instrumento eficiente de comunicação e ação pedagógica”, e outro, do livro literário, encarado principalmente a partir da instalação de bibliotecas, salas de leitura e bibliotecas volantes.

O presidente Médici, em mensagem dirigida ao Congresso na abertura da sessão legislativa de 1974 (Brasil, INEP, 1987), afirmava que as ações desenvolvidas no âmbito educacional sobre o livro e a leitura haviam levado à dinamização da área das bibliotecas

⁸⁶ Faziam parte da coordenação do PLID os seguintes programas: PLITES – Programa do Livro-Texto para o Ensino Superior; PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio; PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

públicas, à reformulação das competições literárias, e as políticas de co-edições com o INL teriam sido excelentes, haja vista a publicação de mais de três milhões de livros neste convênio entre 1970 e 1973, com o envio de 40% destes às bibliotecas públicas e salas de leitura⁸⁷. O quanto tais medidas de fato colaboraram para a formação dos leitores, é difícil saber, uma vez que não parece haver uma preocupação clara com esta questão.

Quando, em 15 de março de 1974, o General Ernesto Geisel assume a presidência, diversas dificuldades econômicas e políticas ameaçavam o governo militar e anunciavam o fim do “Milagre Econômico”, com problemas como a dívida externa que ultrapassava os 10 bilhões de dólares e a inflação chegando a 34,5%, dificultando a correção dos salários. Embora o cenário sinalizasse para uma política recessiva de contenção, foi desenvolvido o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), direcionando os investimentos na indústria, para projetos que substituíssem as importações, e permitissem reduzir a dependência externa, mas ainda às custas de grande endividamento junto às instâncias financeiras internacionais, apesar das condições desfavoráveis impostas pela crise internacional do petróleo, desencadeada em 1973, que afetava o desenvolvimento industrial e aumentava o desemprego⁸⁸ e, sem dúvida, viria a afetar também o setor editorial.

No período compreendido entre 1974 e 1978, embora tenha havido a elaboração do II PSEC (ainda voltado para o desenvolvimento econômico e social), as ações permanecem centradas na assistência ao educando, e a questão do livro volta a estar concentrada na produção e distribuição do livro didático o que, entretanto, se mostra cada vez mais controverso. O Diário do Congresso Nacional evidenciaria esta questão no ano de 1977, por exemplo:

“É um abuso, uma verdadeira enxurrada de livros didáticos. Todos os anos as Editoras, a título de revisão da obra, preparam novas remessas, acrescentando um ´novo´ou um ´moderno´ao título da nova edição, fazendo com que a

⁸⁷ De certo modo, é possível considerar nestas ações uma certa dimensão modernizadora presente no período, uma vez que, paradoxalmente, no momento mais repressivo do regime militar houve investimentos significativos em educação e leitura.

⁸⁸ Com o objetivo de ampliar as fontes alternativas de energia para fazer frente à Crise do Petróleo, os investimentos se estenderam para o setor energético: iniciou-se um programa visando à implantação de um combustível alternativo à gasolina, o álcool. Surgiu então o Proálcool (Programa Nacional do Álcool), ao mesmo tempo que desencadeou um campanha de racionamento de combustíveis. Acompanhando isso, criou-se o Procarvão (Programa Nacional de Carvão), visando à substituição do óleo combustível. Ainda na área de energia, foi aprovado em 1975 o Programa Nuclear Brasileiro, uma aliança com os alemães que previa a instalação de uma usina de enriquecimento de urânio, além de centrais Termonucleares.

anterior propositadamente se desatualize, sem nenhuma real inovação” (Diário do Congresso Nacional, 23 de abril de 1977, p. 2.039)⁸⁹.

Diretamente relacionada às críticas ou não, por solicitação do ministro Ney Braga, entre 1974 e 1976, editores e livreiros representando a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), formularam um documento “Uma política integrada do livro para um país em desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional do livro”, no intuito de diagnosticar os problemas da área e apontar soluções. Contudo, conforme destaca Hallewell (1985: 507), “o Ministério da Educação não lhe dedicou a atenção que sua importância estava a merecer e os estudos caíram no vazio”. Novamente, os dados chamam a atenção para o fato de que a maior parte das ações públicas envolvem apenas o que diz respeito ao livro didático.

Em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) viria a incorporar o PLID, Programa do Livro Didático, assumindo o sistema de co-edições no campo educacional, ficando o INL incumbido das co-edições no campo cultural, uma separação clara dos programas relacionados ao livro. Meksenas (1992) afirma que tal mudança só faria sentido se observados os interesses dos editores, que exerciam pressão sobre o Ministério da Educação, uma vez que a FENAME não apresentava infra-estrutura para criar e gerenciar qualquer nova proposta.

Embora não seja possível estabelecer relações de causalidade, as mudanças de enfoque sobre o livro didático ocorrem concomitantemente à mudanças na literatura infantil, que passara alguns anos atrelada à escola. Perrotty (1982: 139), considera a existência, na década de 1970, de um salto qualitativo, inaugurando uma fase na qual começariam a aparecer autores preocupados não só com a representação crítica da realidade brasileira, mas também com a mudança de percepção de seu leitor, que passaria a ser considerado não mais um ser passivo, e sim como “alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias, que influencia o mundo onde vive e é influenciado por ele”.

A ação do Estado, principalmente através do INL, que ao longo dos anos 70 co-editou expressivo número de obras infantis e juvenis, o que, conforme apontado por Lajolo e Zilberman, (2003: 124) “representa (...) um investimento bastante significativo na produção de textos

⁸⁹ Maiores informações sobre o assunto podem ser pesquisadas em Bomeny, 1984.

voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, por essa mesma época, começa a preocupar autoridades educacionais, professores e editores”.

Para as autoras, essa mobilização do poder público, apoiando e agilizando entidades envolvidas com livros e leitura correspondeu, no plano da iniciativa privada, ao investimento de grandes capitais em literatura infantil, tanto inovando sua veiculação (o que podia acontecer em bancas de jornal, ou diretamente nas escolas), quanto aumentando o número e o ritmo de lançamento de títulos novos. Outras foram de adequação a este mercado “ávido porem desabitado da leitura” foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários, roteiros de compreensão de texto, além da prática de visitas de autores às escolas, no intuito de discutir suas obras com os alunos.

“O reflexo dessa nova situação não se fez esperar: traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado, incentivando, nos grandes centros, a abertura de livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu, para o campo dos livros para crianças, um grande número de escritores e artistas gráficos que, com mais rapidez que muitos de seus colegas dedicados exclusivamente ao público não-infantil, profissionalizaram-se no ramo” (Lajolo e Zilberman, 2003: 124).

Em 15 de março de 1979, quando João Baptista Figueiredo assumiu a presidência, o processo de abertura democrática parecia cada vez mais inevitável. Apesar da inflação e do desemprego crescentes, o processo de industrialização da cultura no Brasil, acelerado na década de 60 e consolidado na de 70, foi aos poucos ajudando a criar um público leitor que, mesmo encerrado nos limites da classe média, já não se reduz a uma estreita elite, como nos anos 40 ou 50, devido também ao aumento demográfico, ao crescimento das cidades e ao desenvolvimento quantitativo do ensino primário e secundário, permitindo a formação de um público basicamente urbano, formado pelos estratos mais escolarizados: estudantes, professores, jornalistas, artistas, sociólogos, economistas, etc.

A própria dinâmica de funcionamento do mercado editorial foi "descobrir" (e criando, ao mesmo tempo) setores específicos desse público, com lugares socialmente demarcados, e a eles adequando novos produtos. Por exemplo, o público universitário jovem, ao qual, nos anos 80, foram destinadas várias coleções de "divulgação" como *Primeiros Passos*, *Tudo é história*, *Encanto Radical*, *Circo de Letras* e *Cantadas Literárias*, pela Editora Brasiliense, com temas, modos e abordagem e linguagens específicas. Dessas, apenas *Circo de Letras* e *Cantadas*

Literárias eram totalmente dedicadas à literatura, tentando criar/suprir com temas e linguagem "jovens" as jovens necessidades de um público já formado no interior da nossa ainda jovem indústria cultural⁹⁰.

Neste cenário, o II PSEC trazia, em seu discurso, um tratamento à educação marcado por forte preocupação com os setores menos favorecidos da sociedade, salientando o desenvolvimento da cultura, interagindo esta com o processo educacional.

De qualquer maneira, os anos seguintes permanecerão marcados pela centralização do Estado no que diz respeito ao livro didático. Alguma mudança poderá ser vislumbrada a partir de 1984 quando, a partir do entendimento de que o livro didático constituiria um recurso necessário mas insuficiente para a formação do leitor, e considerando que escolas e alunos estariam desprovidos de recursos diferenciados de leitura, a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante, criada em 1983 pelo Decreto-Lei no. 7.091), cria o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), com o objetivo de oferecer alternativas de leitura, modificar os suportes de aprendizagem, modificando os suportes de aprendizagem, multiplicar os tipos de textos, favorecer a circulação de livros no universo escolar, abrir novos horizontes de desenvolvimento cultural e intelectual, favorecendo o conhecimento da literatura infantil. Não se tratava da estruturação de uma política para as bibliotecas escolares, mas de dotação da escola de condições de criar ambientes propícios à leitura.

No âmbito da sociedade civil chamava a atenção, na mesma época, o programa Ciranda de Livros, desenvolvido pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil com apoio privado, sendo este continuado pelo Ministério da Educação nas escolas públicas do país (com foco nos municípios de pequeno porte, escolas de periferia urbana e de zona rural), mas sem assumir grande destaque.

⁹⁰ Vale a pena, nesse momento, uma observação sobre a questão da indústria cultural: como lembra Ortiz (1994: 48-49), é possível perceber o autoritarismo da Indústria Cultural no fato de que esta integra as pessoas a partir do alto, impondo uma forma de dominação e promovendo uma padronização através dos produtos culturais, o que só seria possível, conforme o autor, por esta padronização repousar em um “conjunto de mudanças sociais que estendem as fronteiras da racionalidade capitalista para a sociedade como um todo”. Lembrando Adorno e Horkheimer: “(...) *o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica é hoje a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesmo. (...) por enquanto, a técnica da Indústria Cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social*” Adorno e Horkheimer: (1985: 114).

Mas não se deve atribuir tais condições a alguma lei evolutiva da técnica propriamente dita, mas à sua própria função na economia atual: a necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual. Nesse sentido, a instrução, o desenvolvimento e a formação individual são permeados pelas metas e necessidades de uma dinâmica social pautada na lógica do capitalismo.

Assim, desde os anos de 1970 que a produção de literatura infantil apresenta um ritmo crescente: entre 1973 e 1979, o número de títulos editados no Brasil saltou de 7.080 para 13.228 e o número de exemplares, de 166 milhões para 249 milhões, acompanhando, progressivamente, a expansão do ensino médio e superior, responsáveis, conforme Lajolo e Zilberman (2003: 135) pelo consumo de tantos livros. Não apenas a literatura infantil tem sua circulação e recepção marcadas pela instituição escolar: também a literatura não-infantil, através da adoção de livros pelas escolas, visitas de autores e organização de feiras e semanas do livro, beneficiou-se muito da vertiginosa expansão de cursos universitários no período.

Para as autoras, a política cultural do Estado afasta-se do anacrônico mecenatismo que fazia de cargos público a recompensa do escritor, e do financiamento do livro um favor pessoal. A partir de então, o Estado dá seu apoio à iniciativa privada, não mais favorecendo autores, mas grandes editoras, numa atitude análoga à que assume frente a vários outros ramos da indústria brasileira, e esta ação afeta diretamente o desenvolvimento da literatura infantil no país.

3.2. Redemocratização, modernização e redefinição das políticas educacionais

O processo de transição do regime autoritário para um regime democrático ocorreu sem grandes confrontos, apesar de uma situação econômica comprometida pela crise da economia internacional, a elevada dívida externa, descontrole do processo inflacionário. Sobre o novo governo repousavam as expectativas da sociedade por soluções para os problemas sociais que iam desde as altas taxas de desemprego e baixos salários à impossibilidade de amplo acesso a bens e serviços essenciais, entre os quais a educação.

Com o fim do Regime Militar, a eleição indireta de Tancredo Neves, seu falecimento e a posse de José Sarney marcaram um contexto de crença no ideal de democratização da sociedade, que já se apresentava com força crescente desde os últimos anos do regime autoritário. Os movimentos de defesa das liberdades democráticas, da anistia dos exilados políticos, pela mobilização em torno das campanhas pelas eleições diretas, davam a tônica de um cenário no qual se pretendia discutir as questões da educação de forma democrática e aberta.

Impedidos de atuar em suas funções por questões políticas nos governos anteriores, profissionais das mais diversas áreas, como sociologia, filosofia, antropologia, história e pedagogia, passaram a assumir postos na educação buscando tratá-la para além da escolarização,

incluindo a sala de aula, a didática, a dinâmica escolar no escopo das discussões, que assumiam também um caráter político. O caráter que deveria assumir a educação, conforme é possível apreender do discurso presente em documentos que guiariam a ação do governo, como *Prioridades Sociais para 1985*, *Prioridades Sociais para 1986* e *Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986/1989*, é de uma educação democrática, atenta para as questões político-sociais, visando à formação do indivíduo para o exercício da cidadania, o que era tido como condição para o desenvolvimento sócio-econômico do país.

Mas se o discurso apresentava tais características, a prática não lhe fazia jus: durante o governo de José Sarney, e mesmo no de Fernando Collor, que o sucedeu, nem o Plano Nacional de Desenvolvimento, nem o I Plano Plurianual de Desenvolvimento (1991 – 1994) chegaram a ser implementados.

Nesse mesmo período, o Brasil conheceu seis planos de estabilização, com a duração média de 18 meses cada um, e sofreu uma nítida aceleração inflacionária após cada um deles. O primeiro deles, o Plano Cruzado, lançado em fevereiro de 1986, estabeleceu um tratamento de choque com o congelamento de preços, tarifas e câmbio e pela troca da moeda. O último deles, o Plano Collor, representou o choque mais brutal já conhecido na história econômica do Brasil. Fez uma nova reforma monetária às custas do confisco de todas as aplicações financeiras e um limite aos saques das contas à vista.

O governo de Itamar Franco, que assumiu a presidência após o impeachment do presidente Collor, tentou controlar as altas taxas de juros e de inflação (40% ao mês) com a troca sucessiva de ministros da Fazenda e de presidentes do Banco Central. A partir de dezembro de 1993, o Plano Real foi implementado progressivamente e deu condições para a recuperação da estabilidade econômica.

Do ponto de vista da educação e cultura, uma importante modificação ocorreu no início deste período: aos 15 de março de 1985, através do Decreto 91.144, foi criado o Ministério da Cultura, pela consideração de que o crescimento econômico e demográfico do País, a expansão da rede escolar e universitária, a complexidade cada vez maior dos problemas ligados à política educacional, nas suas diferentes funções no desenvolvimento nacional, bem como o enriquecimento da cultura nacional, decorrente da integração crescente entre as diversas regiões brasileiras e da multiplicação das iniciativas de valor cultural, tornaram a estrutura orgânica do

Ministério da Educação e Cultura incapaz de cumprir, simultaneamente, as exigências dos dois campos de sua competência na atualidade brasileira.

Conforme referido no Decreto de criação do Ministério da Educação, a transformação substancial ocorrida nas últimas décadas, tanto com os assuntos educacionais quanto com os assuntos culturais, tem suscitado, em relação às duas áreas, a necessidade de métodos, técnicas e instrumentos diversificados de reflexão e administração, e tem exigido políticas específicas bem caracterizadas, a reclamarem o desmembramento da atual estrutura unitária em dois ministérios autônomos. Ainda segundo o documento, uma vez que os assuntos ligados à cultura nunca puderam ser objeto de uma política mais consistente, eis que a vastidão da problemática educacional atraiu sempre a atenção preferencial do Ministério, e que a situação atual do Brasil não pode mais prescindir de uma política nacional de cultura, consistente com os novos tempos e com o desenvolvimento já alcançado pelo país, estavam dados os argumentos para a criação do novo Ministério, independente do Ministério da Educação. Conseqüência deste fato é que, pouco a pouco, as ações para a promoção da leitura no país seriam determinadas por órgãos diferentes, nem sempre havendo parcerias entre eles.

Em 26 de junho daquele ano, ainda sob a atuação do Ministério da Educação, o Decreto 91.372, constituiu a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, formada por Abgar Renault, Antonio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fabio Lucas, João Wanderley Geraldi (no lugar de Aurélio Buarque de Holanda), Magda Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (no lugar de Francisco Gomes de Matos) e Raymundo Jurandy Wingham. A Comissão, que contava com o apoio financeiro e administrativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), deveria propor diretrizes para o reexame dos processos do ensino-aprendizagem da língua materna, podendo promover consultas a especialistas, bem como valer-se de pesquisas, estudos e propostas sobre o assunto, tendo sido estipulados 150 dias para que os resultados fossem apresentados.

Conforme o relatório, o acesso aos bens materiais e culturais, por parte de determinados setores da sociedade, era dificultado por distorções econômicas e sociais no país, e a educação seria um importante fator de democratização, para o que concorreria, com destaque, o acesso ao livro didático e a obras literárias, capazes de aprimorar a formação do ouvinte e do falante, do leitor e do autor de textos orais e escritos que respondessem às suas necessidades de expressão e à criação do gosto pela leitura. Neste sentido, apontava-se para a necessidade de aperfeiçoamento

da política do livro didático e de maior circulação de obras literárias entre adultos e professores, o que só poderia ser provido por um aperfeiçoamento da rede de bibliotecas escolares e públicas.

Mas o foco do desenvolvimento do ensino permanece sobre o livro didático: em 19 de agosto de 1985, pelo Decreto presidencial no. 91.542, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa “Educação para Todos”, em parceria com a UNESCO (braço da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tendo por meta a valorização do magistério, o que deveria incluir a efetiva participação do professor na indicação do livro didático (a escolha poderia ser feita a partir de uma lista fornecida por editoras credenciadas, permanecendo a compra centralizada). O Programa teria a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas de 1º grau, com a ressalva de que constituiria requisito a adoção de livros reutilizáveis, devendo ser considerada a possibilidade de reutilização das obras nos anos subseqüentes à sua distribuição (por um período de 3 anos, o que assegurava uma certa economia para o governo), permitindo a constituição de bancos de livros didáticos, estimulando seu uso e conservação. A execução do programa competia ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), devendo esta atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Mas as questões acerca da educação teriam um direcionamento particular no final da década de 1980: desde o primeiro dia de fevereiro de 1987 foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte, e foram recuperados os debates sobre o público e o privado na escola brasileira, em outras palavras, se contrapuseram os defensores da escola pública e da escola particular neste processo, no qual as ambigüidades do processo político brasileiro tornaram-se mais evidentes. Para Pinheiro (2001), os defensores da escola pública garantiram o dispositivo que define a gratuidade do ensino em todos os níveis, o que foi consagrado pela primeira vez numa Constituição brasileira e que, dentro de um leque de expectativas, se esperava que pudesse redirecionar as políticas públicas no sentido de resgatar os direitos de cidadania, promover a equidade, enfim, ajudar a criar um país menos desigual e mais democrático.

Assim, no art. 214 da nova Constituição estava determinado o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do

ensino em seus diversos níveis. Era condição prévia da consecução do Plano que houvesse o debate sobre as novas diretrizes e bases da educação, o que se iniciou em seguida.

Concorreu para as discussões sobre a educação na época a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), promovida pela Unesco e co-patrocinada pelo Unicef, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), com a participação de 155 países e diversas organizações da sociedade civil, onde se indicou que países com maiores números de analfabetos e maiores déficits de escolaridade obrigatória (caso do Brasil), elaborariam planos decenais de educação para todos. Relacionando qualidade de vida em bem-estar com investimentos em educação, a conferência deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, que continha a perspectiva de uma “visão ampliada da educação básica para todos” e propunha promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer as ações educativas.

Nos anos de 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, nacional, no contexto de uma perspectiva animadora quanto às possibilidades de efetivamente a política educacional vir a ocupar um lugar prioritário na agenda pública.

O contexto de tais movimentos não é de tranquilidade, mas de crise econômica, fiscal e de legitimidade do Estado brasileiro que se agravava desde a década de 1980, colocando em debate a gestão deficitária do sistema educacional que se encontrava defasado com relação aos processos educativos com as novas tecnologias, com falta de qualidade dos serviços oferecidos e de relação entre os currículos e a realidade social, com iniquidade de acesso e permanência nas escolas.

Fazia-se necessário tratar da qualidade da educação e de seu caráter generalista, levando em consideração o contexto internacional cada vez mais competitivo de um lado e, de outro, a necessidade de reestruturação dos sistemas de gestão e financiamento das políticas educacionais (com definição de prioridades sob critérios racionais e equânimes), ênfase na redefinição dos papéis do Estado e das esferas subnacionais, no que diz respeito ao planejamento, à implementação e à avaliação dos programas governamentais (Castro, 1999: 111).

Quando Fernando Collor, eleito pela via direta (permaneceria no cargo até setembro de 1992, quando seria afastado por um processo de *impeachment*, e substituído por Itamar Franco),

assume a presidência em 1990, ideário “social-liberal” (expressão utilizada pelo presidente em seu discurso ao Congresso em 1991) veio à tona, e o discurso político passaria a ser marcado pelas idéias de globalização, desestatização, modernização do Estado, conforme os postulados do Consenso de Washington, receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos, como parte do conjunto de reformas neoliberais que previa o ajuste macroeconômico, a liberalização da economia, privatização de setores públicos e limitação dos gastos públicos a setores como educação, infra-estrutura e saúde.

Frente a este novo contexto, na década de 1990 foram redefinidas as políticas educacionais, como um dos sinais de modernização do Estado, através de processos de desconcentração do poder decisório de suas estruturas organizacionais, e descentralização federativa de sua administração, em contraposição ao sistema autoritário da política de períodos anteriores⁹¹ (Draibe, 1990).

O governo federal, ao definir a área educacional como prioridade de sua política social, lançou no início de 1996 o manifesto *A nação convocada: compromisso nacional pela educação básica*, enfatizando que

"a gravidade do problema nacional de educação atingiu proporções que requerem ampla e organizada mobilização de forças e energias de todo o país – do governo e da sociedade civil (...) A prioridade à educação exige uma evolução na concepção do projeto de modernidade brasileira: ela exige que toda a sociedade assuma a posição de que ser moderno é ser educado. Este é o principal objetivo desta convocação à nação: dizermos a todo o Brasil que a educação do nosso povo é o objetivo central de toda a sociedade" (Brasil, 1996).

⁹¹ De acordo com Draibe (1999: 69), a descentralização e a desconcentração da política educacional constituíram-se metas indissociáveis da reorganização da área educacional do país, pois o ensino fundamental, até então, era organizado segundo um padrão concentrado de poder, de recursos e de instrumentos de decisão e gestão nas secretarias estaduais de educação - nos casos das redes estaduais- e nas prefeituras- no caso das municipais. Por essa razão, nem a escola nem a comunidade escolar próxima gozavam de qualquer autonomia em matéria financeira, administrativa e mesmo pedagógica. Mas uma política efetiva de descentralização em âmbito nacional do sistema educacional brasileiro só começaria, realmente, a ser impulsionado para um processo mais ordenado de reestruturação de sua política de gestão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96 e, especialmente, da Emenda Constitucional n.º 14 (que definiu as responsabilidades educacionais dos três níveis de governo e criou, regulamentou e instituiu o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* - Fundef). Para Vieira (2000), a dificuldade em se definir um projeto hegemônico para a educação no país, repousaria na incapacidade ou ausência de vontade política para resolver problemas educacionais, estimulando visões antagônicas e dicotômicas, configurando uma "metodologia dos contrários", expressão utilizada por Antônio Cândido que a autora adota para configurar as contradições que impedem uma definição mais transparente de política educativa.

Foi neste sentido que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, pregava a “responsabilidade financeira compartilhada”, através do envolvimento da sociedade civil organizada – igrejas, ONGs, empresas, famílias, alunos. Voltado para a “erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental”, o documento indicava a necessidade de levar em conta as especificidades locais, acabando com os procedimentos ditados de Brasília, o que, em ações em regime de colaboração entre estados e municípios (os estados teriam função mediadora redistributiva e equalizadora, enquanto os municípios atuariam no planejamento e operacionalização), permitiria o fortalecimento da instituição escolar.

“Repensar o papel do Estado (...) incorporando as formas democráticas de organização da sociedade e articulando-se adequadamente com a iniciativa privada” era o mote do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação, em concordância com o ideal de um Estado “menor, mais ágil (...), promotor do bem-estar social” proposto no documento Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional divulgado no mesmo período⁹². Neste processo de redefinições constantes, a educação não foi, de fato, privilegiada⁹³: em 1991 apenas 2,4% dos gastos da União foram destinados ao setor, que passava por um momento delicado, o que permitiu inclusive a declaração do então Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, de que, no Brasil, “os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem e o Estado finge que controla”.

⁹² Durante o governo Collor de Mello no setor, entre 1990 e 1992, se fez uma tentativa de praticamente desobrigar o Estado de qualquer responsabilidade pelo financiamento da cultura - com a extinção de algumas das mais importantes instituições culturais públicas do país e a drástica redução de recursos para a área -, a sociedade brasileira viu-se colocada diante de um falso dilema. Segundo esse dilema, haveria uma oposição insolúvel entre Estado e mercado em face das necessidades de custeio e fomento das artes e da cultura. Nos termos das crenças da época, o dilema teria de ser resolvido em favor do mercado, como se Estado e iniciativa privada fossem as únicas alternativas de seu financiamento e não pudessem, em nenhuma hipótese, combinar-se para custear a criação e a produção artística brasileiras.

⁹³ Faoro (1976), alerta para o fato de que as questões da educação devem ser vistas através de uma história nacional caracterizada por uma longa cultura política autoritária e patrimonialista, ilustrada pelo coronelismo. Tem-se ainda na base da história nacional um modelo escravista e de subordinação entre as classes sociais, além de uma herança histórica de exclusão educacional, política e decisória da maior parte economicamente desfavorecida do país. Por tais razões, faz-se urgente avaliar, em termos nacionais e locais, se o *modelo* de descentralização implementado no país se projetou dentro do contexto sócio-histórico e cultural para o qual foi proposto e com o fim a que se declarou. Caso contrário, tende-se a acreditar que as mazelas de sua implementação democrática são frutos da incompetência de uma cidadania, que ainda está em construção, ignorando-se possíveis falhas ou inadequações da lógica do modelo proposto com seu o contexto. Saviani (1986) já havia alertado para o fato de existir pelo menos duas formas teóricas para se abordar as questões educacionais: uma mais lógica, atenta à coerência interna da proposta, e outra mais histórica, preocupada, especialmente, com a relação e a coerência que a proposta tem com o seu entorno. Nesse sentido, se realmente há pretensão de se implementar no país uma política nacional democrática, há que se considerar que a lógica pode ser aceita no campo das teorias e das predições, mas nunca no das propostas governamentais.

Mas se há uma continuidade neste processo, é a ênfase sobre o segmento dos livros didáticos, no que tange às políticas relacionadas à leitura. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), permanecia atuando, em conformidade com o modelo que vinha se consolidando no sistema educacional brasileiro. Mas a eficácia e a qualidade do livro didático no Brasil seriam colocados em xeque em 6 de agosto de 1993, pela Portaria no. 1.130, quando o Ministro Murílio Hingel instituiu um grupo de trabalho encarregado de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos das obras didáticas dedicadas às primeiras séries do ensino fundamental. O grupo foi composto por 20 membros, indicados paritariamente pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que seriam divididos em quatro sub-grupo de trabalho compostos, equitativamente, cada um dos quais incumbido de analisar livros de uma determinada matéria do currículo básico. Nos cento e vinte dias determinados para a conclusão dos trabalhos e apresentação do relatório final, foram analisados os 10 títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, que correspondiam a 94% das aquisições da FAE naquele ano.

Em linhas gerais, os princípios segundo os quais os livros didáticos de Língua Portuguesa⁹⁴ foram analisados levando em conta o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, assim como o exercício da linguagem oral, de modo que as atividades de leitura, produção de texto e oralidade, em situações reais de uso, são consideradas prioritárias na proposta do livro didático, que deve atender a três requisitos metodológicos básicos:

- mobilizar e desenvolver o maior número possível das habilidades e competências envolvidas na leitura, produção de textos, prática oral e reflexão sobre a linguagem;
- ser coerente com a proposta metodológica que explicitar, respeitando os preceitos que lhe dão identidade e permitem não só identificá-la mas compreender seu alcance. Se o livro didático recorrer a mais de um modelo metodológico, faz-se necessário indicar claramente a sua articulação;

⁹⁴ Destacamos os critérios específicos para os livros didáticos de Língua Portuguesa por serem estes os que se prestam à formação de leitores neste contexto, o que nos interessa neste trabalho.

- ser eficaz do ponto de vista dos objetivos do ensino de Português no primeiro grau;
- contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, não veiculando, nos textos e ilustrações, preconceitos que possa levar a discriminações de qualquer tipo, não fazendo do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosa e estimulando o convívio social e a tolerância.

Ponto destacado no documento é que o livro didático, por apresentar-se como instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita, deve, respeitado o nível de ensino ao qual se destina, oferecer ao aprendiz uma amostra o mais representativa possível do universo de leitura. Sendo objetivo da obra o desenvolvimento da proficiência em leitura, é considerado essencial que os livros didáticos colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações, que explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando este trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados, que desenvolvam estratégias e habilidades inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Realizada a análise, foram muitos os problemas identificados nos livros analisados pela equipe, que iam desde projetos gráficos inadequados à boa leitura, com excesso de ilustrações sem coerência com o texto, à fragilidade das propostas pedagógicas, com exercícios mecânicos com o objetivo de manter o aluno ocupado. Concluía a análise que a situação do livro didático era um dado alarmante, reproduzindo a visão da escola e do professor como meros repassadores de informações obsoletas e erradas, comprometendo a formação de indivíduos que fossem capazes de atuar sobre sua realidade.

A avaliação do livro didático faz parte de um cenário no qual o governo brasileiro teve de movimentar-se no sentido de atender aos requerimentos colocados para a educação a partir dos compromissos assumidos externamente e das distintas pressões dos grupos nacionais (MEC/SEF, 1993; UNESCO, 1990, CEPAL, 1992). No que diz respeito ao tratamento dado ao incentivo à leitura e à formação de leitores, conforme determinado no texto do Plano Decenal, este se limitava a abordar a questão a partir do êxito dos alunos do ensino fundamental. E no intuito de contribuir com este êxito, havia a proposta, no mesmo documento, de intensificar (sem qualquer indicação de como esta se processaria) as ações governamentais em curso, principalmente o Programa Salas de Leitura.

O Programa Salas de Leitura vinha, desde sua criação, em 1984, compondo e enviando acervos e repassando recursos para a ambientação das Salas de Leitura, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as universidades, que se ocupavam da capacitação de professores. Em 1988, o Programa foi redimensionado, através da Portaria no. 490, de 19 de março de 1988, que criou o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, vinculado ao INL e à FAE, responsável pelo programa. Foram desenvolvidas atividades de atendimento a escolares nas bibliotecas públicas, através de sessões pedagógicas até 1990, quando o INL foi extinto, e suas atividades e responsabilidades transferidas à Biblioteca Nacional, instituição ligada ao Ministério da Cultura.

Em 1992 foram criados ainda, no país, dois novos programas para o fomento à leitura e à formação de leitores: o Proler⁹⁵, ligado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, com a proposta de mobilizar em torno de uma política de incentivo à leitura distintos segmentos da sociedade civil, além de órgãos do governo, articulando, em uma rede, as mais diversas iniciativas no campo da leitura no país, o que se mostrava condizente com a nova visão de Estado mínimo que se instalava.

O Proler visava aprimorar o desenvolvimento de práticas promotoras de leitura, priorizando a esfera pública a fim de contribuir para a sua democratização, despertando e atendendo aos interesses da maioria da população leitora e não-leitora, viabilizando o acesso ao material de leitura em bibliotecas escolares e públicas, salas de aula, salas de leitura e locais públicos. Eram as vertentes do programa:

⁹⁵ A Comissão Coordenadora do Proler, assim constituída, resumiu suas diretrizes em documento publicado pela FBN e que transcrevemos aqui:

- Diversidade de ações e de modos de leitura que se manifestam: nas práticas de leituras promovidas; nos locais e instituições de âmbitos variados; nos diversos gêneros textuais; nas atividades organizadas;
- Especificidade do ato de ler, entendendo-se que a leitura e a escrita exigem modos próprios e competências específicas;
- Articulação leitura e cultura, não se compreendendo a leitura fora dos contextos nos quais se expressam a riqueza da vida humana e as suas produções;
- Prioridade da esfera pública, por concentrar a maioria das ações e dos agentes de leitura, tomada como irradiadora das práticas leitoras, nela concretizando-se ações voltadas aos interesses da maioria da população leitora e não-leitora;
- Publicidade da leitura, enfatizando-se que ela precisa ser tema na cena social;
- Democratização do acesso à leitura, pela disponibilização de material de leitura em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e em salas de leitura em locais públicos.

Essa comissão, respeitando a participação e envolvimento dos setores representados na primeira fase do Proler, procurou dar continuidade às ações em andamento em torno do objetivo principal que é o de incentivar a leitura entre os cidadãos brasileiros, considerando, principalmente, o aspecto da diversidade e da carência de oportunidades.

- Formar mediadores de leitura e articular práticas leitoras que despertem a necessidade de ler nos cidadãos;
- promover ações⁹⁶ estratégicas de articulação e valorizar o lugar político da leitura;
- produzir, valorizar e estimular a criação de bibliotecas públicas e;
- divulgar informações sobre o tema leitura em Rede de Informações.

Outro projeto era o Pró-Leitura na Formação do Professor, criado a partir de uma iniciativa da SEF/MEC com as Secretarias de Educação dos Estados, Universidades e Embaixada da França, em 1992, tratava-se de um programa de formação continuada, cujos objetivos principais eram de oferecer ao professor a oportunidade de discussão teórica e ampliação do seu repertório de vivências de leitura e de escrita, constituindo estratégias de reflexão e de intervenção na sua prática pedagógica. A ação do programa era organizada em cursos, oficinas, atividades culturais, congressos e trocas mediadas por correspondência e internet.

O protocolo assinado pelos dois países previa a implantação e o desenvolvimento do projeto em todos os estados brasileiros interessados – visando ampliar as competências de leitura dos alunos, investia na formação inicial e continuada dos professores, aliando pesquisa universitária, capacitação docente e prática pedagógica, o que se daria a partir do enfoque no aprimoramento da utilização das bibliotecas.

Embora os programas fossem de natureza complementar, atuando sobre a comunidade e a escola, na verdade uma parceria entre os ministérios responsáveis, o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação permaneceu no campo das intenções. Diversos movimentos ocorreram no período compreendido entre 1985 e 1995, resultando em seminários, cartas de intenções, relatórios sobre os problemas e possíveis soluções para a questão do livro e da leitura no Brasil: em 1992 foi realizado em Brasília o seminário *Formação do Leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*, contando com representantes da Fundação Biblioteca Nacional, da Secretaria de Educação Fundamental do MEC e da Câmara Brasileira do Livro. Em 1994, também em Brasília, teve lugar o *Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola*, contando com representantes da Secretaria da Educação

⁹⁶ Eram propostas como ações do Programa a criação de cursos de formação de mediadores de leitura; Produção de material pedagógico na área da promoção da leitura; Realização de Fóruns Nacionais de Leitura; Rede de Referência e Documentação em Leitura para subsidiar pesquisas; Orientação para a criação de bibliotecas e; Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa.

Fundamental do MEC, da Fundação Biblioteca Nacional do Ministério da Cultura, da Câmara Brasileira do Livro, da Unesco, do PNUD, BIRD, Unicef, da França e de países do MERCOSUL, professores e especialistas, em torno do aprofundamento da reflexão para a implementação de uma diretriz política nacional de desenvolvimento da leitura e da escrita.

A tônica dos movimentos do período girava em torno da redemocratização da leitura, o que permitiria torná-la um bem mais acessível e uma prioridade nacional no campo das políticas públicas, o que era totalmente condizente com o espírito (que de certa maneira, ainda perdura) da transição do regime militar para o democrático, uma questão colocada em âmbito nacional e abrangendo diversos setores da sociedade. Neste momento, fez-se fortemente presente a ação de organismos internacionais, como a Unesco, CERLALC, PNDU, que atuavam na produção de documentos, desencadeavam acordos entre os diversos países envolvidos, mas não necessariamente levavam à formulação efetiva de políticas públicas que de fato tratassem da questão.

O livro didático, por outro lado, nunca deixou de ser priorizado. Mesmo quando, em 1961, o Plano Decenal Aliança para o Progresso, referia ao desenvolvimento de bibliotecas públicas e escolares, a ação pública ocorreu prioritariamente sobre o livro didático. Nos anos de 1985 a 1994, outro fator concorreu para que este enfoque não mudasse, apesar das indicações dadas pelos discursos em torno da democratização da leitura e da literatura: desde o Acordo Internacional de Jomtiem e dos acordos internacionais pela universalização do acesso à escola e elevação da qualidade da educação (aos quais estão atrelados os repasses de recursos do Banco Mundial⁹⁷), que o livro didático ocupa lugar de destaque, e as ações públicas neste setor específico ganham maior visibilidade e garantem os investimentos internacionais.

Em um cenário de crise do modelo de industrialização, numa conjuntura marcada pelo processo global de reforma de Estado, que instaura o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos, a atuação dos órgãos internacionais não pode ser desconsiderada. Coraggio (1995) considera que a preocupação dos organismos internacionais

⁹⁷ A definição das políticas educativas na América Latina tem forte influência do Banco Mundial, assumindo este uma posição de defesa explícita entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista. As propostas do Banco Mundial se referem ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos. O Banco vê a “inversão em educação como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres” (World Bank, 1990, citado por Coraggio, 1995). Miranda (s.d), afirma que apesar de os empréstimos do BM na América Latina corresponderem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, sua influência é muito grande na definição das políticas educativas na região, propondo prioridades como melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização.

repousa em evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial. O paradigma *Desenvolvimento Humano*, que retoma o *Desenvolvimento Econômico* da década de 1980, tem como principal objetivo investir na “gente”, na população, “aumentando as oportunidades de educação, atendimento médico, renda e emprego, e cobrindo o espectro completo das necessidades humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas” (Coraggio, 1995b: 26 a 37).

Desde o início dos anos de 1990 que os organismos internacionais como o Banco Mundial, O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), as agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL⁹⁸) e a UNICEF têm proposto políticas sociais e educacionais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo para a América Latina, e atentar para elas pode ser um passo importante para a compreensão das políticas públicas na região.

No cenário maior das políticas públicas no Brasil, tem-se o processo da reforma do Estado brasileiro, assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, sendo o mercado o portador da racionalidade sociopolítica, configurada pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas.

As mudanças no padrão de acumulação capitalista que já se delineavam desde a década de 1960, ganham corpo nos anos de 1990, palco de transformações sociais e políticas que levam à reconfiguração do Estado, caracterizando-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo.

Desde o final das duas Guerras Mundiais que o mundo via o desenvolvimento de quatro modelos principais de Estado: o Estado Liberal, o Estado Socialista, o Estado de Bem-Estar Social e o Estado-desenvolvimentista.

⁹⁸ Em 1990 a CEPAL elaborou uma proposta chamada *Transformación productiva com equidad*, na qual afirmava que os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários para fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial (CEPAL, 1990). A idéia central do documento da CEPAL é que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social (...)”. Na incorporação e a difusão do progresso técnico intervêm muitos fatores, como o fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, particularmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico (CEPAL, 1992).

É fundamental para a compreensão deste processo o fato de a organização capitalista tornar-se hegemônica e selar sua supremacia no final dos anos 80, quando o principal Estado Socialista, a URSS inicia um processo de reformas, no sentido do modelo liberal, causando refluxo do movimento operário decorrente do explosivo desmoronamento do Leste Europeu. O Estado de Bem-Estar Social também começa a sofrer severas críticas e países como Estados Unidos e Inglaterra iniciam reformas que afetam, particularmente, o padrão de financiamento à proteção social, ou seja, às políticas sociais. O Estado nacional-desenvolvimentista característico dos países da América Latina é cada vez mais pressionado no sentido de alterarem suas instituições favorecendo o modelo neoliberal. É neste cenário que organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, passam a intervir decisivamente nas políticas econômicas e sociais, de modo a garantir o processo de privatização das empresas estatais e de serviços sociais públicos.

Antunes (2001: 14) ressalta que a sociedade contemporânea, fruto destas modificações no cenário mundial, presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais: frente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca de produtividade num processo produtivo capaz de gerar uma imensa sociedade de excluídos e precarizados.

Para o autor (2001:16), o capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentua o processo de crise estrutural do sistema, e revela algumas tendências, das quais é possível destacar:

1) O padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX, fundamentado na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e movimentos, com forte controle fabril, ou, em outros termos, o padrão taylorista e fordista, vem sendo constantemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês são exemplos.

2) O modelo de regulação social-democrata, que deu sustentação ao chamado Estado de Bem-Estar Social em vários países centrais, também tende a ser solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Neste cenário, forma-se uma classe trabalhadora fragmentada, heterogênea e complexa, dividida entre trabalhadores qualificados e não qualificados, além de uma massa de trabalhadores "precarizados" ou vivendo a realidade do desemprego estrutural.

Surgem, frente às novas necessidades do mercado de trabalho (agora globalizado), novos mecanismos e formas de gestão, que demandam o redirecionar das políticas públicas, gerando a necessidade de novos elementos na análise das relações entre Estado e políticas educacionais e culturais.

De certo modo, as mudanças no Estado influem na organização dos sistemas de ensino de todos os países, e ressalta-se o papel da educação e cultura como mecanismos capazes de reverter os problemas sociais e econômicos intensificados com o fortalecimento do capitalismo e de um padrão de acumulação que dispensa cada vez mais a inclusão de grandes contingentes humanos.

"A análise das políticas educacionais exige a compreensão dos atuais marcos da reestruturação produtiva do capital, num cenário constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Nesse cenário, expressam desafios o processo de globalização/mundialização, a revolução técnico-científica e o projeto neoliberal em curso, que colocam em xeque o papel do Estado - fundamentalmente no tocante às políticas sociais sintetizadas a partir da defesa das teses de Estado mínimo, desregulamentação, privatização" (Dourado e Paro, 2001: 7).

Assim, conforme os autores, podemos considerar que as políticas culturais e educacionais seriam expressão dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais - e, conseqüentemente, do Estado - e dos desdobramentos assumidos pelo Estado sob a égide ideológica da globalização, que rearticula o papel da educação e da escola, submetendo-as, em menor ou maior escala, a um crescente processo de privatização.

Desde o início dos anos 1990 que era vivenciado um processo de mudanças no papel social da educação e da escola, e as ações políticas e reformas educacionais ocorrem em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja influencia pode ser percebida nas concepções presentes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96).

Para Dourado (2001), a nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecederam, "redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade

total”. Assim, seriam redirecionadas também as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização.

Se os programas para democratização da leitura estiveram pautados prioritariamente no acesso ao livro e na formação de professores (para mediar este acesso junto aos alunos), outro fator concorreria para a atuação sobre o conteúdo propriamente dito das obras de literatura infantil: ao final de 1995 o MEC divulgou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* que, mais que uma dimensão pedagógica, traz em seu bojo o resultado do jogo de fatores políticos e econômicos – o que pode ser evidenciado pelo fato de que os PCNs foram elaborados antes mesmo da aprovação do Projeto de Leis e Diretrizes de Base, que tramitava no Congresso Nacional e que deveria reestruturar o sistema educacional – que disputam a direção a ser dada à formação dos brasileiros, contendo os elementos que configuram uma visão da sociedade, de escola, de currículo e de processo pedagógico a partir do governo, ao menos no discurso oficial. Assim, os PCNs pretendem garantir uma qualidade de ensino⁹⁹ que “permitirá concretizar uma proposta à sociedade, de modo que seja útil para orientar o trabalho educativo que os professores desenvolvem” (MEC, 1995: 2).

Entre as metas a serem atingidas através dos PCNs estão:

- subsídio à elaboração ou revisão curricular;
- orientação da formação inicial e continuada dos professores;
- orientação da produção livros e outros materiais didáticos;
- fomento da discussão pedagógica interna às escolas;
- elaboração de projetos educativos;
- fomento do trabalho cooperativo das escolas com especialistas em educação;
- apresentação de “princípios gerais para a educação e sua tradução operacional”
- discussão dos fundamentos sobre a função da escola, o processo de ensino e aprendizagem, experiências pedagógicas e áreas de conhecimento, explicitando, em linhas gerais, o que, para que e como ensinar e avaliar (MEC, 1995: 8).

⁹⁹ Não são discutidos, no documento, critérios objetivos para aferir tal “qualidade”, de modo que a entendemos como algo vago, mas que deve ser valorizada e aceita por todos *per se*.

Assim, é à luz das discussões postuladas pelos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do ensino fundamental, que tratam da leitura como foco central do processo de aprendizagem, em um trabalho que deve ser diário, gradativo e capaz de reverberar, diretrizes que lançam luz particularmente sobre os chamados “temas transversais¹⁰⁰”, nos quais estão incluídos: ética, saúde, meio-ambiente, educação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo, que a partir de meados da década de 90, o conteúdo das obras de literatura infantil têm contemplado diretrizes que pedem um trabalho articulado e diálogo entre as diversas áreas, uma indicação inédita na educação brasileira.

No intuito de contemplar tais demandas oficiais¹⁰¹, é possível considerar que a literatura infantil dos últimos dez anos, tenha trabalhado com quatro questões centrais:

- a) A identidade da criança por meio de textos que narram sobre o cotidiano e suas emoções, como acontece nas brincadeiras com a língua (adivinhas, parlendas e limericks), nos gêneros da biografia e dos diários íntimos e os mitos e lendas brasileiros.
- b) Por meio do exercício do imaginário a partir dos contos de fadas, contos contemporâneos e poesia.
- c) Exercício do sentimento da lógica e da emoção a partir de narrativas policiais, de suspense e terror.
- d) Por meio do exercício do sentimento de alteridade, de conhecimento do outro, através de narrativas de aventura, lendas e mitos de outras culturas; viagens no tempo ou no espaço através de narrativas de ficção científica.

Para Brandão:

“Observando a maneira como esses gêneros e temas têm sido trabalhados nos últimos anos por nossos autores, percebemos o quanto os textos apresentam uma proposta ética e o quanto muitos deles apresentam elementos da pluralidade cultural. Essa gama de narrativas tem possibilitado aos leitores uma rica vivência de leituras diversificadas, ‘uma dieta de leitura saudável’ no dizer da escritora Ana Maria Machado, porque apresentam pontos de vista muitas vezes inusitados sobre questões sobre as quais as crianças pouco refletem no seu universo pessoal, questões que lhe apontam a possibilidade do

¹⁰⁰ Os temas transversais são foco de profusos investimentos por parte das editoras, impulsionadas justamente pelos PCN.

¹⁰¹ Bem verdade que parte considerável da produção de literatura infanto-juvenil não contempla tais questionamentos, seja por interesse econômico de editores que não tem por público-alvo as escolas, seja por outras razões a serem investigadas.

exercício do sonho e da utopia, possibilitando a sua inserção e expressão no meio social” (Brandão, 1998: 2).

Não podemos deixar de considerar que tal visão seja informada pelo ideal de criança, de cidadão que se pretenda formar a partir da escolarização e do desenvolvimento do hábito de leitura. Nesse caso em particular, quando tratamos dos temas que se pedem que sejam abordados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos considerar que tratamos diretamente da visão oficial sobre o que deve ou não ser lido no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV

A formação do leitor

1.1. Da leitura à literatura infantil: atribuição de papéis sociais?

Até o final do século XVII a produção literária para crianças não existia, simplesmente porque a própria idéia de infância não existia. É o surgimento do modelo familiar burguês que levará à valorização da criança. Conforme apontado por Zilberman (2003: 15), a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle e desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformulada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão.

E se falamos de literatura infantil, estamos em um terreno que poderíamos chamar de, no mínimo, movediço. Situada entre o cultural, a arte – como gostariam os agentes legitimadores que buscam aproximá-la da “literatura” – e a escola, talvez expressão máxima do educacional¹⁰², a literatura infantil será classificada em um ou outro extremo conforme os interesses em questão¹⁰³.

Para Lajolo (2003), a aproximação entre a escola e a literatura infantil não é fortuita. Era usual, desde os primeiros escritos para crianças, que esse fosse um trabalho realizado por professores. A pecha de colônia da pedagogia permanece até os dias atuais, causando prejuízos para a legitimação dessa literatura como arte¹⁰⁴: a finalidade pragmática, o endereçamento já na produção (literatura *para*), associados ao objetivo didático, dão a essa leitura um certo comprometimento com a dominação da criança e, portanto, uma não-vinculação aos ideais libertários tradicionalmente associados à arte e à literatura adulta.

¹⁰² É possível mesmo dizer que exista uma tendência a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político (Lajolo, 2003: 11).

¹⁰³ Estamos, então, no terreno entre cultura e educação – e há uma questão posta: existe oposição entre educação e cultura? Para Coelho (1986), a diferença entre elas se evidenciaria em situações-limite: a cultura, em suas manifestações radicais (como a arte), viabilizaria o êxtase, o “sair de si”, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro. Já a educação, para o autor, em uma condição extrema, seria o exato oposto ao êxtase (*ex-stase*, estar fora), para ser *stase*, partir daqui para voltar ao mesmo lugar, em um sentido de permanência, de metaforicamente preparar-se para o que está, para o que é presente, em um movimento de compreensão e integração ao existente. Seriam, educação e cultura, nesse sentido, dois projetos de natureza e objetivos diversos.

¹⁰⁴ São muitas as tentativas de legitimar a literatura infantil como arte, com maior ou menor empenho conforme a destinação que a ela se dará.

É particularmente marcante a relação da literatura infantil com o mercado: como lembra Lajolo (2003: 18), o gênero dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais de sua implantação, “permitindo-lhe indicar a modernidade do meio onde se expande”. Tendo características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, “o modelo em miniatura da produção em série”. Pesa o fato de ser uma literatura *para*, criada para um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo¹⁰⁵.

Para a autora, a literatura infantil não apenas está previamente orientada a um consumo específico, como também deve lidar com o fato de que este ocorre sob a chancela de instituições sociais como a escola, o que leva sua análise a ser realizada pela natureza peculiar de sua circulação e uso didático, mais que pelos procedimentos internos e estruturais alojados nas obras para crianças.

Retornamos, então, à proximidade da idéia do livro infantil com a idéia de educação formal, escolar. Claro que tal proximidade não é gratuita. Primeiramente porque tal educação é formadora de um modo de pensar, de ler, de ver o mundo. Bourdieu (1979) argumenta que, a partir de uma observação científica, é possível mostrar que mesmo as necessidades culturais são produtos da educação: as práticas culturais, como freqüentar museus, concertos, exposições, leituras, bem como as preferências quanto à literatura, pintura e música estariam ligadas ao nível de instrução dos indivíduos (podendo esse ser medido em anos de estudo, por exemplo) e, secundariamente, à origem social¹⁰⁶.

E não se pode negar que a educação esteja intimamente relacionada às políticas culturais. Um currículo a ser adotado nas escolas nunca será neutro, mas trará, em sua constituição, uma

¹⁰⁵ Mas nem só do mercado vive a literatura infantil, que pode realizar uma função formadora, distinta de uma missão formadora. Para Zilberman (2003: 29), a literatura infantil é capaz de dar conta de uma tarefa à qual está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, o que representaria acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor, propiciando também elementos para uma emancipação pessoal, finalidade implícita do próprio saber: “(...) *explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio lingüístico. Essa duplicidade assinala sua limitação, gerando o desprestígio perante o público adulto, já que este não admite o legado doutrinário que lhe transfere*” (Zilberman, 2003: 47).

¹⁰⁶ O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependeriam diretamente da origem social) variariam conforme as diferentes práticas culturais fossem diversamente reconhecidas e ensinadas pelo sistema escolar. (Bourdieu, 1979: 1)

certa tradição de seleção de temas e conhecimentos. Representa, assim, a seleção feita por determinado grupo, e carrega a visão que esse grupo tenha de o que seja um conhecimento legítimo, sendo, assim, produzido no embate entre as tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que norteiam a sociedade¹⁰⁷.

Se, por exemplo, nos remetermos ao fato de que o ensino elementar, em diversas partes do mundo, mas também no Brasil, tenha sido relacionado ao trabalho remunerado feminino (o que traz em seu bojo toda uma dinâmica de lutas referentes à autonomia, salário, respeito e qualificação), não podemos deixar de considerar que tal relacionamento esteja diretamente implicado às ligações entre currículo, ensino, e as políticas de gênero, permitindo lembrar que diversos atores e interesses atuam nesse jogo de poder quando se trata de questões de política, educação e cultura.

Dessa maneira, o conhecimento considerado legítimo, quem pode ensiná-lo, as demonstrações de aprendizagem e, principalmente, quem estaria habilitado a determinar tais elementos, fazem parte de um contexto no qual se constroem as relações de dominação e subordinação na sociedade, compondo o que se poderia chamar de um política de conhecimento oficial, que traduziria os conflitos presentes entre os diferentes agentes.

Esforços para a reformulação dos currículos escolares têm sido desenvolvidos em inúmeros países. Vale a pena ressaltar o fato de que existe um fenômeno global em curso¹⁰⁸, tendo este sido estudado por diversos pesquisadores que buscam compreender os processos de elaboração e de implementação de novas políticas curriculares, sendo as análises pautadas em diferentes perspectivas.

Para o autor, algumas perspectivas procurariam explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas se têm constituído em instrumentos de regulação

¹⁰⁷ Apple, em suas obras *Ideology and Curriculum* (1990) e em *Official Knowledge* (1993), sugere que a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ter espaço, permite vislumbrar informações preciosas sobre as relações sociais de poder.

¹⁰⁸ “*Todas as iniciativas de efetuar e de analisar as mudanças curriculares que se vêm promovendo em muitos países precisam ser referidas ao processo de globalização em curso. Quer se enfatizem seus aspectos econômicos ou seus aspectos culturais, não há como negar seus contraditórios reflexos no cenário educacional. Nas políticas educacionais, nos currículos, nas formas de avaliação, nas propostas de reformular a formação docente, nas investigações, assim como nos encontros e seminários que se desenvolvem em inúmeros países, há, claramente, procedimentos, objetivos e características comuns, a despeito de diferenças também observáveis. A consequência é que se torna sempre possível encontrar alguém, em qualquer continente, interessado em tais temas, capaz de compreender o que se faz e o que se fala na área de educação em qualquer outra parte do mundo. Nesse processo homogeneizador, perdas e ganhos com certeza se fazem sentir.*” (Moreira, 2002).

e auto-regulação de indivíduos e grupos. Outros estudos buscariam mostrar como a reorganização dos currículos caminha no sentido de responder à reestruturação dos locais de trabalho e às demandas da economia, visando formar futuros trabalhadores em consonância com as competências que o sistema produtivo parece desejar, o que pode ser lido como trabalhadores críticos, autônomos e flexíveis (apesar das dificuldades envolvidas nos significados hoje atribuídos a tais termos)¹⁰⁹.

Outro aspecto que se evidenciaria, segundo Moreira (2002), como preocupação dos que têm coordenado e desenvolvido os processos de reestruturação da escolarização, é o caráter inevitavelmente multicultural de nossas sociedades. Inegavelmente plurais, essas sociedades abrigariam diferentes grupos cuja convivência está longe do que se poderia considerar pacífica.

A diferença cultural, cada vez mais marcante, pauta-se por relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e que respondem por crescente xenofobia, racismo, fundamentalismo, terrorismo. Para o autor, os novos currículos têm buscado oferecer algumas respostas a esse complexo panorama cultural. Tais respostas tanto têm correspondido à intenção de harmonizar e integrar os diferentes grupos no seio do que se chamaria de cultura hegemônica, como ao propósito de tornar visíveis, questionar e desestabilizar as assimétricas relações entre esses mesmos grupos, elementos que surgem, então, como necessários ao processo educacional, ao qual a literatura infantil pode ser chamada a integrar e abordar, conforme as perspectivas didáticas vigentes.

4.2. Da escola à formação do gosto: dominação pela literatura infantil?

Uma vez que tratamos de um bem cultural, não podemos deixar de ponderar que o ajuste entre a oferta e a demanda não é nem simples efeito de uma imposição que a produção exerça sobre o consumo, nem o efeito de uma busca consciente pela qual esta atingiria as necessidades de consumidores, mas o resultado da orquestração objetiva de duas lógicas relativamente independentes: a do campo da produção e a do campo do consumo.

Em certo sentido, há uma certa lógica subjacente a esses processos: a lógica da mercadoria – que como tal, é capaz de produzir encadeamentos coerentes de atos e percepções

¹⁰⁹ Seria possível considerar que as reformas educacionais, em que inovações curriculares ocupam papel de destaque, parecem levar em conta as recentes mudanças na organização do trabalho.

(ao menos superficialmente coerentes) a partir da produção, constituindo, desse modo, uma linguagem moldada à sua maneira¹¹⁰ – que é quase um critério de realidade que transforma o mundo em mundo de “quantidades” e, portanto, em um mundo no qual os valores são dados pelos “reprodutível”, o que, em certo sentido, faz dos bens culturais – também reprodutíveis – bens simbólicos, que transferem àquele que dele se utiliza uma certa aura de cultura.

Se há uma economia de bens simbólicos, essa apresenta uma lógica específica, que deve ser trabalhada para que não se perca em um certo economicismo. Seria necessário pensar as condições pelas quais são produzidos os consumidores de bens culturais e seus gostos, bem como pensar as diferentes maneiras de apropriação desses bens, particularmente daqueles considerados, em um certo momento, como obras de arte, e a constituição de um modo de apropriação tido como legítimo (Bourdieu, 1979).

Trata-se, nesse sentido, de uma visão sobre o mercado mais sutil¹¹¹, menos presa a uma percepção da cultura como refém do mercado, submetida às leis da oferta e da procura, a uma racionalização entre custo e benefício e fixação de imagens e configurações adequadas ao gosto médio, ou a um suposto consumidor médio.

Uma homologia mais ou menos perfeita entre o campo de produção especializado – então, o campo de produção de literatura infantil – e o campo no qual se determina o gosto (para Bourdieu, o campo das classes sociais ou o campo das classes dominantes), faria com que os livros (como os demais produtos culturais, conforme sua própria lógica de produção) elaborados nas lutas de concorrência entre cada um dos campos de produção encontrassem sua demanda, sem que houvesse necessidade de uma busca direta por seu público, uma vez que a demanda seria

¹¹⁰ Se o que se diz do mundo, o modo pelo qual se “fala” o mundo é forma criadora do próprio mundo, este, permeado pela linguagem dignatária da lógica da mercadoria, traz em seu bojo, como se fosse natural, esta lógica subliminarmente imposta.

¹¹¹ Vale a pena remeter, ainda que brevemente, a uma abordagem teórica acerca das relações entre economia, sociedade e cultura, no intuito de manter um direcionamento no sentido de não perder de vista que estes são conceitos relacionados, que não devem ser reduzidos em uma análise. Weber, em “Metodologia das Ciências Sociais” (1992: 118) afirma que o caráter sócio-econômico de um processo está condicionado pela orientação do interesse de conhecimento, e que tal orientação define-se em conformidade com o significado cultural que atribuímos ao evento em questão, em cada caso particular. Nesse sentido, seriam os processos da vida cultural que conteriam os significados dos eventos sócio-econômicos. Assim, se por um lado determinados fenômenos sociais e/ou econômicos possuem significados culturais, de outro, os fenômenos culturais não podem ser deduzidos como produtos ou função de determinados interesses materiais: “A *significação da configuração de um fenômeno cultural e a causa dessa significação não podem contudo deduzir-se de qualquer sistema de conceitos de leis, por mais perfeito que seja, como também não podem ser justificados nem explicados por ele, tendo em vista que pressupõe a relação dos fenômenos culturais com idéias de valor. O conceito de cultura é um conceito de valor. A realidade empírica é ‘cultura’ para nós porque, e na medida em que a relacionamos com idéias de valor*” (Weber, 1992: 127).

elaborada nas relações objetiva ou subjetivamente antagonistas que as diferentes classes e frações de classe colocassem quanto aos bens de consumo material ou cultural.

Pelo intermédio das condições econômicas e sociais, as diferentes maneiras, mais ou menos próximas de se relacionar com as realidades e ficções culturais (ou realidades simuladas pela ficção), estariam diretamente ligadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, assim, fortemente inseridos nos sistemas de disposições (*habitus*) característicos das diferentes classes e frações de classes: o gosto classifica e classifica o sujeito classificador – os sujeitos sociais se distinguem através das distinções que operam, o que exprime ou traduz suas posições nas classificações objetivas (Bourdieu, 1979: VI).

Teoricamente, haveria a possibilidade de que as diferentes classes sociais estivessem mais ou menos “representadas” perante os diferentes editores que, em meio às lutas de concorrência e legitimação, contemplariam os diferentes gostos desses grupos diversos¹¹². Em outros termos, uma certa orquestração objetiva entre oferta e demanda faria com que os gostos mais diversos encontrassem as condições para sua realização no universo de possibilidades que lhes é oferecido por cada um dos campos de produção. Estes, por sua vez, encontrariam as condições de sua constituição e seu funcionamento dentro os diferentes gostos que asseguram um mercado a seus diferentes produtos, o que garantiria, por outro lado, uma certa diversificação desse mercado.

Conforme apontado por Sorá (1997), a marca de uma editora seria, no caso da produção de literatura, a expressão desse processo: mais que um nome, a marca afirmaria um lugar em um espaço de relações e determinaria diferenças e distâncias com relação a outras marcas: para o autor, seria a síntese de um modo específico de classificar livros, autores e leitores, tendo como parâmetro outros modos. A linha editorial, assim, teria afinidade com outras linhas, parecidas, imitáveis, fato que geraria a definição de subespaços de concorrência:

¹¹² Para Bourdieu, no caso da produção dos bens culturais, a relação entre oferta e demanda assume uma forma particular, com a oferta exercendo, sempre, um efeito de imposição simbólica: um produto cultural corresponderia a um gosto constituído, mas um gosto que deixou de ter uma existência vaga, de ser um desejo mais ou menos inconsciente para encontrar a plena realização de um produto adquirido. Portanto, o gosto, enquanto sistema de classificação constituído pelos condicionamentos associados a uma posição determinada no campo, rege as relações do capital objetivado, em um mundo de objetos hierarquizados e hierarquizantes, que contribuem para defini-lo, permitindo-lhe realizar. As classificações incorporadas ao gosto devem conter, a cada momento, as classificações objetivadas nas instituições, tais que as instâncias de consagração e de conservação culturais, e com todas as hierarquias realizam escolhas das quais seriam, parcialmente, os produtos. Por outro lado, os sistemas de classificação dominantes são sempre colocados em questão e postos a revisão nas lutas de classificação através das quais as diferentes classes e frações de classe se esforçam para impor seu próprio sistema classificatório como legítimo, diretamente ou pelo intermédio dos profissionais que se enfrentam nos campos de produção especializados.

“(...) o lugar e o valor atribuídos, em um determinado momento, a uma editora – e portanto a seu catálogo (gêneros, autores e temas) -, são relativos ao conjunto formado entre editoras contemporâneas, mas temporalmente discordantes, isto é, relacionadas em graus diferentes às inovações duradouras e aos modos editoriais do passado, que se atualizam e causam impacto no presente possível através da ação de formas de pensamento e de estratégias de edição consagradas” (Sorá, 1997: 152).

As classificações incorporadas ao gosto devem conter, a cada momento, com as classificações objetivadas nas instituições, tais que as instâncias de consagração e de conservação culturais, e com todas as hierarquias realizam escolhas das quais seriam, parcialmente, os produtos. Por outro lado, os sistemas de classificação dominantes são sempre colocados em questão e postos à revisão nas lutas de classificação através das quais as diferentes classes e frações de classe se esforçam para impor seu próprio sistema classificatório como legítimo, diretamente ou pelo intermédio dos profissionais que se enfrentam nos campos de produção especializados¹¹³.

Tratando dos sistemas de classificação que envolvem o campo de produção literária, é possível considerar que as formas de diferenciação correspondem à separação dos diferentes públicos em termos dos usos das leituras e dos livros como práticas e bens aptos a fornecer benefícios de distinção cultural e social. Para Sorá (1997: 155), editoras para leitores seletos, separados por um alto capital escolar e/ou social se contraporiam a editoras para o grande público, empenhadas na vulgarização. Segundo o autor, tal esquema de diferenças corresponderia também a divergências nos estilos de autores publicáveis em relação aos capitais de consagração. Esse tipo de homologia que correlaciona classes de escritores, textos, editores, livros e leitores, embora estructure todos os subespaços de concorrência, seria mais claro e evidente nas categorias de livros acadêmicos e de literatura, e mais eufemizado nos livros técnicos, didáticos e religiosos, dado que os primeiros seriam mais adequados para conferir prestígio a produtores e leitores.

¹¹³ Enquanto distinções especificamente econômicas parecem ser diferenças simbólicas relacionadas ao tipo de consumo, particularmente o consumo simbólico ou o consumo de ostentação são transformados em valor. Um certo maneirismo, a forma de uma certa ação ou de um certo objeto aparece quase que como uma função. Por essa razão a distinção que carrega maior prestígio é aquela que simboliza mais claramente a posição de alguém na estrutura social, como por exemplo, vestuário, fala, sotaque e, acima de tudo, gosto, educação. Diferenças sociais entre classes e subclasses, as “distinções”, tais como denominadas por Bourdieu, são mais ou menos dicretamente expressas nos processos de reconhecimento, prestígio e relativa superioridade dos respectivos tipos de capital simbólico. No caráter público dos códigos sociais de filiação de classe encontram-se as conexões entre a dimensão simbólica do poder econômico e cultural e o consumo dos bens culturais.

Voltamos, então, para a especificidade da literatura infantil nesse processo – é preciso questionar o posicionamento específico das editoras de livros para crianças e em relação a um campo mais abrangente, o da produção de literatura em geral. As estratégias de legitimação se entrecruzam e formam um desenho no qual são mobilizados diferentes tipos de capital, mas com uma especificidade: permeando as estratégias de legitimação encontra-se a ação do Estado que, ao comprar livros, realizar indicações para o uso em escolas, por exemplo, movimenta direta ou indiretamente cerca de 40% do mercado editorial brasileiro na década de 1990, sendo possível considerar, então, que esse fato favoreça o deslocamento das estratégias de legitimação no sentido da aproximação de uma suposta demanda colocada pela própria política educacional do governo. Esse “deslocamento” corresponderia, então, à própria demanda, já que essa não seria composta diretamente pelo leitor, mas pelos mediadores da leitura.

É interessante ponderar sobre alguns aspectos desta questão: Earp e Kornis (2005), no diagnóstico *A economia do livro: a crise atual e uma proposta de política*, chamam a atenção para o fato de que o governo é, de fato, o maior comprador de livros do país, mas que, entretanto, sua participação é muito mais expressiva pela quantidade comprada – aproximadamente metade dos exemplares produzidos no Brasil – do que pelo valor, que permanece em torno de 20% do faturamento das editoras. A quantidade de livros adquiridos oscila consideravelmente ano a ano, o que pode ser explicado pelo fato de corresponderem, em sua maioria, a compras dedicadas à doação para estudantes das escolas públicas, sendo a cada ano atingidos contingentes diferentes da população estudantil. Já o valor oscila menos que as quantidades.

Para os autores, a explicação para o fato reside no próprio preço pago pelo governo, que considera o valor da fatura do livro e os direitos autorais. Em contrapartida, os editores seriam obrigados a repassar aos compradores particulares os outros custos não cobertos (como projeto, divulgação, distribuição), o que encareceria o livro didático, por exemplo.

As compras diretas do governo, atualmente, ocorrem através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, e do PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola, financiados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Mas para compreender o sistema de propriedades que determina o posicionamento dos agentes no campo de produção literária – e em particular, pensando a produção de literatura infantil – é preciso lembrar que esses agentes atuam em diferentes campos, e que o prestígio de cada um deriva de elementos que podem ter pesos diferentes em campos diversos. Assim, por

exemplo, um determinado autor, que tenha seu prestígio construído no campo de produção de literatura adulta, pode ser convidado a escrever para crianças, mobilizando os fatores que compõe seu reconhecimento de um campo a outro.

Claro que os fatores que permanecem em primeiro plano em um campo, conferindo prestígio ao agente, constituiriam uma espécie de energia social que não existiria nem produziria seus efeitos senão no campo onde se produz ou reproduz, contudo, cada uma das propriedades relacionadas ao prestígio do agente teria seu valor e sua eficácia construídos conforme as leis específicas de cada campo. Entretanto, conforme proposto por Bourdieu (1979: 126), em um campo particular, todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivações (bens econômicos ou culturais) que são relacionados aos agentes não são sempre simultaneamente eficientes; a lógica específica de cada campo determinaria aquelas que são importantes no mercado, que são pertinentes e eficientes no jogo considerando que, na relação com o campo, funcionam como capital específico e, assim, como fator explicativo das práticas.

Isso significaria, concretamente, que o poder que os agentes têm em um campo particular dependem, primeiramente, do capital específico que podem mobilizar, aquele que seja sua riqueza nesta ou naquela espécie de capital, podendo, porventura, exercer um efeito de contaminação¹¹⁴.

Assim, pode-se considerar que no interior de um aparelho de transmissão cultural extremamente complexo relacionam-se indivíduos inseridos em posições diferenciadas no processo de produção intelectual, mas de tal maneira que cada qual, em sua especificidade, esteja imerso no conjunto mais amplo de uma coletividade definida: a coletividade dos sujeitos envolvidos, diretamente ou indiretamente, na produção e consumo de livros¹¹⁵. As relações sociais inerentes a esta coletividade implicam a existência de agentes ou sistemas de agentes que interagem entre si das mais diferentes maneiras e que, conforme o tipo de interação, formarão

¹¹⁴ Haveria, em uma análise, o risco de inventar sistemas explicativos com suposta validade para todos os campos, vendo, em cada um uma forma transformada de todos os outros ou, pior, de instaurar como um princípio explicativo universal uma combinação particular de fatores que seria eficiente apenas em um campo particular. É preciso, quando tratamos da literatura infantil, pesar a necessidade de perceber a configuração singular de um sistema de fatores explicativos que, nesse campo, regem o capital objetivado (propriedades) e o capital incorporado (*habitus*) que definem as próprias características da dinâmica desse campo, e que constituem o princípio de produção das próprias práticas distintas, de certo modo, classificadas e classificadoras.

¹¹⁵ As ações destes agentes não ocorrem conforme simples interação, mas, mais precisamente, são guiadas em um sentido de *cooperação*, sendo capazes de, conjunto, constituir a própria estrutura do campo. No interior desta estrutura, os atores agem uns com os outros de maneira diferencial e conforme sua posição: em uma luta de forças, pela conservação ou transformação, conforme a dinâmica possível.

uma estrutura específica em dado momento do tempo (o próprio campo da produção literária); esta estrutura terá sido formada por aqueles que possibilitaram a categorização de uma obra como “artística”: público consumidor, críticos, estudiosos, historiadores, em um sistema no qual a formação das políticas públicas para a cultura (e, em particular, para a literatura) age e sofre a ação desta rede de relações.

Os atores envolvidos na produção de literatura infantil assumem, nessa configuração, o que poderíamos chamar de uma “posição social do artista”. Para Cândido (1965), esta não pode deixar de ser vista como um aspecto da estrutura social, o que define um papel específico para este artista na sociedade. No caso da literatura infantil, sendo uma área menos privilegiada no cenário da produção literária, é possível considerar, que nem sempre o prestígio dado ao autor dessa forma literária seria semelhante ao dado ao autor de literatura adulta, o que seria decorrente do próprio prestígio (ou desprestígio, em alguns casos) que a escrita para crianças tem em nossa sociedade.

A literatura infantil é, então, como as demais formas literárias, fruto das relações entre os diferentes agentes presentes no campo: como produto simbólico proveniente de um universo de representação (representação da própria obra, dos agentes), podemos pensá-la como uma reorganização do mundo em termos de linguagem, na qual o escritor constrói personagens, atos, sentimentos, pensamentos, ideologias (de forma ficcional ou não), conforme um contexto social específico sem, com isso, prescindir das particularidades do autor¹¹⁶.

Desse modo, a “configuração social da obra” está intimamente relacionada aos produtores da obra e às condições sociais determinantes de sua posição, referindo-se a fatores socioculturais como os valores, condutas e ideologias que marcam as criações desse sujeito, manifestando-se, conforme Cândido, na recepção da obra, na forma do gosto e da moda¹¹⁷: “A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para o amador da arte, e muito do que julgamos reação

¹¹⁶ Haveria, em toda obra, conformidade com a ideologia, o estilo, as previsões de determinada época, mas sempre em acordo com a originalidade e as especificidades do autor (Cândido, 1965: 215).

¹¹⁷ Para Cândido, o fator que garante a sobrevivência da obra para além de seu tempo, definindo-a em relação à sociedade em que foi produzida, são as circunstâncias sociais e históricas que podem ser vistas funcionando em suas interpretações. A ordem formal depende de um “sistema organizado adequado à situação literária dada” (Cândido, 1965: 215). Mudam as interpretações referentes à estrutura da obra. Desse modo, a “função histórica ou social” da obra depende da estrutura literária, que “(...) repousa sobre a organização formal de certas representações mentais, condicionadas pela sociedade em que a obra foi escrita” (idem: 203). Pode-se considerar, então, que a ação da obra sobre a sociedade delimita “(...) setores de gosto e correntes de opinião, formando grupos, veiculando padrões estéticos e morais (...)” (idem: 45-46).

espontânea da nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões” (Cândido, 1965: 41).

O caráter sociológico de um estudo sobre a literatura, nesse sentido, não pode ser definido ao se apontar apenas a dimensão social presente na obra. Para Cândido (1972), chegando-se ao significado social do conteúdo, ainda não se atingiu o ponto mais profundo da análise, o que só ocorreria quando *o traço social constatado é visto funcionando pela forma e pela estrutura (...)* da obra estudada¹¹⁸, que traz um elemento de originalidade que demarca a consciência individual – o *estilo*. É através dele que forma e conteúdo apresentam-se mais claramente na sua indissociabilidade, em um jogo no qual *o que* é dito mostra-se tão importante quanto o *modo* pelo qual é dito – numa conjunção sem a qual o significado não pode atingir sua plenitude.

Do ponto de vista analítico é interessante, então, caracterizar e reforçar noções próprias da perspectiva analítica de Elias, no que tange à definição das posições representadas pelos envolvidos na configuração, enfocando idéias de Bourdieu no intuito de sistematizar o estudo das posições sociais nos campos de produção cultural, focalizando especificamente a posição de autores, editores, ilustradores, premiadores e críticos nos espaços da produção cultural moderna, a que estão associadas suas interpretações. Se consideramos as formas de operar sobre as relações entre indivíduo e sociedade na teoria sociológica contemporânea, é possível aproximar as obras de Norbert Elias e Pierre Bourdieu. Haveria uma inspiração teórica comum entre ambos, embora em quadros analíticos distintos, apresentando noções similares, apesar de distintas. O uso da idéia de “distinção social” aproxima os autores, a idéia de “campo” presente em Bourdieu, de certa forma detalha a própria noção de “configuração” em Elias. As principais divergências, segundo Dechaux (1993), residiriam na utilização da noção de *habitus* e à concepção de historicidade presente nos autores. Se Elias utiliza-se de uma “sociologia histórica”, buscando as razões das transformações sociais, Bourdieu parte para uma “sociologia da reprodução social”, atentando mais para a imutabilidade das estruturas que à sua transformação.

Tais processos impactam diretamente sobre as próprias forma e conteúdo expressos na produção literária. Mais que fruto da relação do autor com seu ambiente social, as obras são, nessa abordagem, produto da interação entre os diferentes agentes e instituições que atuam nesse universo, de modo que podemos considerar que a articulação entre a literatura infantil e os

¹¹⁸ A maneira pela qual o autor organiza uma obra segundo uma linguagem e estilo específicos, construindo sua expressividade é chave para a compreensão da obra literária, considerando o elemento social como fator da própria construção artística, e não apenas como elemento externo ou forma de situar a obra na história dos estilos.

incentivos diretos ou indiretos à sua produção, divulgação e distribuição viabilizados pelas políticas na área de educação e cultura, permite questionar a própria lógica do conteúdo da obra pensado frente ao seu contexto social de produção¹¹⁹.

Nesse sentido, as próprias formas materiais que a sustentam a produção literária, portanto, os livros¹²⁰ - formas privilegiadas de transformar o discurso em realidade física, atuam como mediadores (materiais) da relação entre autor e público (portanto, o leitor) – são essenciais para compreender a dinâmica da literatura infantil no mercado. E a forma do livro, sua apresentação gráfica, o tipo utilizado na impressão e a própria característica conhecida (“grife”) da editora são capazes de modificar a percepção do texto lido, indicado, vendido.

Dessa maneira, voltando-nos para algo específico da produção de literatura infantil, destacamos se tratar de um modo particular de comunicação literária – histórias infantis em sua forma escrita – e que estas carregam as marcas de tendências e estilos bastante característicos: nesse tipo de literatura a imagem costuma ser parte integrante (e muitas vezes, essencial) do conteúdo escrito – há um diálogo intenso entre a palavra e a imagem, uma atuação intersemiótica a partir da qual, juntas, é possível expressar, em um trabalho de complementaridade, o sentido do texto¹²¹.

“(...) o visual, na vida contemporânea, ganha cada vez maior importância, tendo a vanguarda poética dos anos 50 incorporado à literatura a dimensão ótica do signo e o cuidado artesanal com a diagramação. Ou seja, no requinte da poesia concreta, faz-se presente o novo estatuto do visual não só no mundo moderno, como nas representações dele que se querem modernas” (Lajolo, 2003: 14).

À medida que os livros para crianças foram se multiplicando, eles passaram a ostentar certas feições que, pela frequência com que se fazem presentes, parecem desenhar uma segunda

¹¹⁹ Para Cândido (1965: 88), em uma análise sociológica, a arte seria compreensível, principalmente, nas manifestações concretas do valor artístico, na relação entre grupos criadores e receptores, a partir do momento em que se define a “posição social do artista” e a “configuração social da obra”, no interior da estrutura da sociedade. Mais: além desses dois elementos, a terceira pedra dessa estrutura seria o público, fundamental para a realização do processo artístico.

¹²⁰ Segundo Darnton (1990: 246), “os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam em acordo com modelos hegemônicos, por mais complexos que sejam. Exumando estes circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem”.

¹²¹ Vale notar que o processo de produção do livro com ilustrações nem sempre é coletivo, uma vez que o ilustrador costuma receber o texto já pronto do autor, devendo transformá-lo em imagens. Segundo Sandroni (1996), o relacionamento das duas linguagens (visual e verbal) no processo criativo ocorre preferencialmente quando o autor do texto é também autor da imagem, o que seria, também, uma especificidade do livro infanto-juvenil.

natureza da obra infantil, no caso, a ilustração, que ganha importância crescente para a análise da qualidade da obra, na medida em que é tomada como um elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores (Lajolo, 2003: 13).

E tal conjunção entre imagem e texto apresenta-se como essencial para a compreensão da inserção dessa forma literária no mercado e no ambiente educacional. Nesse caso, os ilustradores, por exemplo, são agentes que atuam sobre as obras, e podem atuar junto às instâncias de legitimação no sentido de promover determinados livros.

Há, ainda, outros atores que mediam esse processo: os textos chegam aos editores de diferentes maneiras, e estes, se os consideram adequados, realizarão o processo de produção propriamente dita do livro, o que incluirá os trâmites para sua divulgação e distribuição e, então, este poderá chegar ao público. E as relações entre editores e Estado são notáveis. É bastante comum, por exemplo, encontrarmos manifestos ou cartas de editores e suas associações solicitando do governo políticas mais diretas de incentivo à produção editorial¹²².

Não se pode desconsiderar o papel da divulgação – que pode ser feita por críticos especializados ou por notas em jornais, por exemplo – que facilita o acesso do leitor¹²³ a determinada obra, inclusive classificando-a como “literária” ou não, dentro das mais diversas especializações do mercado, que é dividido em fatias mais ou menos rentáveis, como idade, profissão, situação econômica, gênero...

Mas no caso da literatura infantil, pode-se dizer que a “fase final” do trajeto de uma obra até chegar a seu público é substancialmente diferente. O papel de divulgação – que no caso da literatura em geral seria desempenhado preferencialmente por críticos e jornalistas – seria desempenhado por instituições, como a escola, que declararia o livro apto a ser lido.

Muitas vezes, o próprio processo de criação é comumente iniciado pela editora, que propõe um certo produto ao autor, entendendo como produto não apenas os textos concretos, mas suas possíveis linhas de atuação. Assim, seguindo, por exemplo, as indicações de temas para leitura propostos nas Leis e Diretrizes de Base, é possível a um editor propor a escrita e confecção de uma obra que terá maior chance de ser vendida, já que teria um assunto

¹²² Claro que há um espectro “cultural” rondando tais posicionamentos. Quando um empresário da área editorial pleiteia benefícios ao seu setor, advoga as características do livro capazes de levar ao desenvolvimento social e cultural do país.

¹²³ Esse papel “facilitador” ocorre principalmente pelo fato de tornar a obra visível ao público, o que, em um mercado competitivo, com um grande número de publicações, nem sempre é possível.

previamente aprovado e a possibilidade de um público motivado pela indicação do livro na escola.

Desse modo, o interesse da escola (fundamental e média) nesse processo ocorre principalmente pela possibilidade de, muitas vezes, elaborar as diretrizes para um texto de determinado assunto (os chamados “temas transversais”, que parecem ser os preferidos para esse modo de ação, uma vez que podem ser adotados para diferentes disciplinas) para, em seguida, encomendá-lo a uma editora (normalmente uma editora de grande porte) com a qual mantenha algum contato, geralmente pela adoção de seus livros no currículo escolar.

Em outras palavras, é possível considerar que, para as editoras, tal prática aparece como extremamente vantajosa, não apenas pela possibilidade de trabalhar com um público previamente estabelecido (mais ou menos garantido pela adoção do livro na escola), como pelo fato de que o reconhecimento de tal ou qual escritor por parte dos alunos (como é o caso, por exemplo, de Marcos Rey¹²⁴, autor de livros infanto-juvenis bastante indicado para leitura nas escolas) pode garantir vendas que podem posteriormente ser convertidas tanto em capital simbólico¹²⁵ para a editora quanto na manutenção de um público que, potencialmente, na idade adulta, poderia ler outros livros do mesmo autor ou da própria editora. Do mesmo modo, a presença de professores nos quadros de uma editora valerá, principalmente, para a confecção de livros didáticos ou paradidáticos. Mais uma vez podemos remeter às relações que são estabelecidas entre o didático e o literário no que diz respeito à literatura infantil.

Assim, ao contratar um escritor de renome na literatura adulta para escrever para crianças, o editor mobilizaria um certo capital de relações, expondo os escritores consagrados, dominadores do mercado, transformando-os em critérios de legitimidade cultural pelo qual se mede o outro gênero, no caso, a literatura infantil. Por outro lado, o oposto não é, necessariamente, verdadeiro, como se pode depreender da fala de Ana Maria Machado:

“Lembro que, em 80, quando fui candidata ao Prêmio Casa das Américas, mandei o texto do De olho nas penas sem nenhuma referência de que fosse uma obra infantil. O júri só tinha grandes nomes: era presidido pelo Antonio Cândido, tinha o João Ubaldo, o Márcio de Souza. E eles me deram o prêmio, o prêmio de literatura geral. O que me impressionou muito foram os pareceres deles, absolutamente deslumbrados com o fato de que alguém pudesse escrever

¹²⁴ Ver Borelli, 1996.

¹²⁵ Na perspectiva bourdieuniana, “capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (Bourdieu, 1989: 134-135)

uma coisa daquelas para crianças. Como se fosse uma obra única. Eles nem desconfiavam que era mais uma entre tantas que faziam isso”. (Machado, Ana Maria – entrevista a Doce de Letra).

Reconstruindo-se as posições dos agentes nessa configuração, verificam-se ambigüidades, julgamentos muitas vezes oscilantes, contradições pautadas muitas vezes nas possibilidades de legitimar-se ou legitimar determinado grupo ou corrente, ou mesmo de aproximação ou afastamento das instâncias governamentais (que podem aumentar ou diminuir a legitimidade dos agentes perante os demais), seus programas de incentivo, mais ou menos estruturados (ou casuais) no decorrer do tempo. É possível, com isso, pensar relações e posições fundamentais na compreensão, por exemplo, das tensões envolvidas na luta pela modernização cultural do país, bem como da importância da literatura infanto-juvenil nesse processo, diretamente relacionadas, nesse sentido, às tensões presentes frente ao setor da educação.

Nessa abordagem, forma e conteúdo culturais podem ser vistos como elementos distintivos de classe, concedendo legitimidade a um determinado sistema de cultura. Se há, por exemplo, a incorporação de determinadas visões e apreciações culturais ao currículo oficial, é possível criar uma situação na qual os sinais que definem o gosto se tornariam os sinais que definiriam as pessoas, e o próprio processo de escolarização seria um processo de classe, em uma escola de classe, trazendo à tona as complicadas relações entre o capital econômico e cultural e o papel da escola em reproduzir e questionar a multiplicidade de relações de poder desiguais (que iriam além das relações de classe), e os modos pelos quais se determinam, nesse contexto, o conteúdo e a organização do currículo, da pedagogia e das indicações de literatura e leitura para as crianças¹²⁶.

4.3. Literatura infantil na escola: o domínio do olhar

É preciso destacar que não se pode tratar da relação entre literatura infantil e educação de maneira simples, direta, como se fosse possível eleger um conjunto de fatores, como, por exemplo, escolaridade, renda, índices de inserção social ou mesmo classe social e a partir deles definir um comportamento social dado. Seria necessário ir além da mera visão dos dados para

¹²⁶ É possível pensar, por exemplo, o quanto a elaboração de currículo pode ser perversa, chegando mesmo a legitimar a desigualdade, criando a ilusão de que, embora as diferenças entre escolas de diferentes estados, municípios etc possam ser tremendas, ainda assim elas teriam alguma coisa em comum, seriam culturalmente iguais.

determinar as interações entre os diferentes agentes que conformam o campo de produção de literatura infantil.

No caso brasileiro, não sendo a literatura forma preferencial de entretenimento, não havendo, em princípio, uma cultura de valorização da leitura no país, a escola, mais que a família ou a comunidade, guarda a função e a prerrogativa de incentivo à leitura, o que reforçaria o caráter “oficial” da formação literária da criança.

Os laços entre a literatura infantil e a escola destacam-se, ainda, na medida em que há a necessidade de habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Para Lajolo (2003: 18), este fato aciona um circuito que coloca a literatura tanto como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo, quanto como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

A escola, em certo sentido, participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência desencadeou, no contexto da revolução industrial, a própria constituição do ideal de escolarização¹²⁷. A literatura infantil, por sua vez, surge como instrumento de multiplicação da norma em vigor, transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, se comprometendo com padrões que podem estar em desacordo com os interesses do jovem leitor.

“(...) a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação da linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir a sua ideologia” (Zilberman, 2003: 23).

Nesse contexto, ao depender da escolarização da criança, a literatura infantil permanece em uma posição subsidiária à educação, o que a faz adotar posturas que muitas vezes são nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente a sua utilidade: “*pragmática*

¹²⁷ Ver: Zilberman, Regina. *A literatura infantil na escola*, 2003, pp.16 e seguintes.

igualmente por este aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores dessa classe, mas sobretudo por imitar seu comportamento” (Lajolo, 2003: 18)¹²⁸.

Como apontamos anteriormente, os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo, que faz esse gênero carregar uma certa pecha de ser uma colônia da pedagogia, causando-lhe grandes prejuízos: não é aceito como arte, por ter uma finalidade pragmática, e a presença do objetivo didático faz que participe de uma atividade que pode estar comprometida com a dominação da criança (Zilberman, 2003: 16).

Torna mais complexa a perspectiva “escolar” do texto de literatura infantil o fato de que o acesso ao material escrito é condição básica para o incentivo da leitura. No entanto, não é indiferente a forma pela qual esse acesso será proporcionado. E vale a pena considerar alguns elementos da especificidade da produção da literatura infantil: primeiramente, o leitor-alvo não é o que se poderia chamar de “primeiro leitor”. A escola e os pais (mas também a Igreja ou outras instituições com as quais a criança tenha contato) são aqueles que determinam qual livro será lido, isto é, pais e professores são os primeiros receptores, intermediários encarregados da compra e recomendação da obra (Crespo, 1999). Desse modo, atuam, sobretudo, como agentes de transformação que determinam o tipo específico de comunicação que se estabelecerá na literatura infantil¹²⁹.

Mas a mediação do contato com o material escrito não ocorre apenas na indicação, na seleção das obras. Geralmente, no universo infantil, o contato com as histórias acontece antes mesmo do desenvolvimento da habilidade de leitura, através do *contar* histórias. Ao ouvi-las, na voz dos pais, professores ou outros agentes que lidem com a criança, há a construção do conhecimento, o processo de aprendizado se dá através da satisfação que a história provoca, e elementos importantes para a compreensão dos contextos de literatura são apreendidos, como por exemplo, a estrutura da história, de modo que a criança passa a ter contato com a percepção de unidade e seqüência de texto, bem como as associações convencionais que dirigem nossas expectativas ao ouvir histórias, como o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe, ou delimitadores iniciais e finais, como o “era uma vez” ou o “e viveram felizes para sempre” e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária.

¹²⁸ Nesse sentido a literatura infantil apresenta-se como objeto privilegiado para o estudo das relações de poder e de classe manifestas através das políticas públicas.

¹²⁹ Essa ação não tem, necessariamente, por finalidade última, tratar um texto em seus elementos literários mas, sobretudo, declará-los como adequados ao consumo infantil.

Tratamos, portanto, de expressões e aquisições de formas de linguagem. Tal perspectiva existe em diferentes áreas do conhecimento; para Vigotsky (1987, 1991), por exemplo, é possível pensar em uma abordagem sociointeracionista, em um enfoque no qual nenhum organismo poderia desenvolver-se plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, sendo todo conhecimento socialmente construído. Seria através do percurso de desenvolvimento das funções psicológicas, socialmente organizadas, que os aspectos culturais de interação social despertariam os processos internos de desenvolvimento. O contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado pelos que o cercam, faria com que se desse a construção do conhecimento, em uma dinâmica na qual o sujeito teria papel constitutivo e construtivo, ou seja, não-passivo, uma vez que necessário assimilar, perceber, formular hipóteses, experimentá-las para então reelaborá-las e interagir com o meio. Para o autor, pensamento e linguagem estão intimamente ligados nesse processo, uma vez que o pensamento surge pelas palavras. A significação seria força geradora dessa relação: não seria o conteúdo da palavra que se modificaria, mas a maneira pela qual a sociedade seria generalizada e refletida nela. E nessas construções de significados se daria o desenvolvimento da criança, do ponto de vista de uma linguagem interna, modelo de produção de pensamento a partir da fala socializada, da fala daqueles que a cercam.

Uma análise bastante acurada pode ser encontrada em Bakhtin (1992), que explicita teoricamente a posição dialógica sobre a natureza da linguagem. Para o autor, seria justamente o diálogo a unidade real da língua, no que chama de interação sócio-verbal. A observação de situações de diálogo revelaria falas “polifônicas”, falas nas quais atuariam diversas vozes: a voz interna, a voz do outro, a própria voz, caracterizadas pelas convergências e divergências presentes no discurso dialógico, propiciando diversas mudanças nas posições do sujeito, favorecendo o aprendizado de várias facetas da realidade, bem como suas representações internas. A linguagem seria, assim, expressão e produto da interação social de quem fala com quem fala, acrescida do tópico do discurso.

De certo modo, pode-se dizer que esses processos atuariam no sentido de contribuir para a construção da “biblioteca” pessoal, com a qual a criança dialogará ao ler determinado livro. E essa “biblioteca” será construída, primeiramente, no universo social no qual a criança está inserida.

Enfocando a relação leitor-literatura, Goulemot (1996: 115) postula que o sentido do texto nasce, em grande parte, tanto do exterior cultural (no qual está imersa a obra) quanto do próprio

texto, e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser constituído. Assim, todo o saber – fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – seria anterior à leitura, e trabalharia o texto oferecido ao deciframento em um jogo no qual as formas materiais que o texto suporta levam a um direcionamento da leitura que também trará as marcas de outros livros lidos pelo sujeito (no que Goulemot chamaria de dialoguismo e intertextualidade da leitura)¹³⁰.

Pode-se afirmar, assim, que em toda comunicação literária o leitor, antes de iniciar o ato da leitura, realiza uma série de hipóteses interpretativas baseadas nos conhecimentos e informações que obtém das circunstâncias de enunciação que toda comunicação literária cria. Mobiliza uma série de conhecimentos prévios que lhe permitem orientar o deciframento da obra eliminando um número elevado de interpretações possíveis (Crespo, 1999: 26). Vale notar que, embora a identificação com livros possa ser a forma mais imediata de considerar a intertextualidade da prática da leitura, não necessariamente a “biblioteca” de um indivíduo incluirá somente livros: filmes, revistas, jornais, desenhos, serão todos fontes informativas para a constituição dos sentidos de uma certa leitura, uma vez que fazem, todos, parte do repertório cultural do indivíduo.

No caso particular da literatura infantil, no qual o leitor está em processo de construção da sua “biblioteca”, a análise dessas relações pode ser extremamente frutífera, pois o momento da leitura, em sendo individual, privada, permite ao leitor estar livre de controles externos, inclusive o do olhar do adulto – muito presente na via da criança, mas particularmente no caso da literatura, já que muitas vezes, como comentado anteriormente, as histórias, os livros, não são apenas comprados e/ou indicados pelos adultos, mas sua própria leitura se dá através deles, pelo ato de contar a história, por exemplo.

Os próprios editores dos livros (que apresentam um papel essencial na formação cultural, uma vez que interferem não apenas na escolha dos títulos, mas também em sua produção, permitindo a identificação do sujeito com a forma de um livro antes mesmo que ocorra o contato com seu conteúdo) que trabalham com “paratextos”, ou seja, com guias de leitura - além da

¹³⁰ “Falemos da biblioteca. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe dialoguismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá a termo, há dialoguismo e intertextualidade na própria prática da leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e dados culturais” (Goulemot, 1996: 113).

própria capa, contra-capa, orelhas, prólogo, ilustrações e inserção em coleções específicas¹³¹ – que informam ao leitor um certo tipo de contexto para a compreensão do livro, possibilitando a criação de hipóteses interpretativas sobre o texto literário. Para Crespo (1999: 27) esses paratextos facilitam as informações e variam de acordo com a idade de leitura recomendada pelo editor.

“Basicamente o título, a coleção e a informação da contra-capa informam sobre o tema, o argumento e os personagens; o guia de leitura, além de informar sobre os aspectos anteriores, também destaca os possíveis valores educativos das narrações e a idade recomendada.

Todos favorecem a compreensão do texto porque ajudam o leitor a estabelecer predições sobre o que lerão, são as informações que alimentarão a competência cultural do leitor (...) uma primeira indicação da leitura (Crespo, 1999: 27)

Não se pode desconsiderar o fato de que existe uma certa representação à qual a literatura infantil procede: esta deixa transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Em certo sentido, quando há a seleção de determinados livros – direta ou indiretamente – pelo Estado, para que façam parte do acervo de uma biblioteca escolar, por exemplo, é possível dizer que haja, dessa maneira, a representação do modo pelo qual este Estado deseja que a criança veja a sociedade, o país. É possível questionar se há uma estratégia explícita nesse sentido ou não, mas permanece a validade da interrogação.

De qualquer maneira, conforme apontado por Lajolo (2003: 19), não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, até porque a ficção para crianças pode dispor de uma maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, extravasando as fronteiras do realismo. Essa propriedade, no limite, poderia levar à exposição de um mundo idealizado e melhor, embora, conforme a autora, a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória.

“Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por

¹³¹ Há também a possibilidade de que isso ocorra pelas mãos do próprio autor, através dos títulos e subtítulos dos capítulos, por exemplo.

decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente” (Lajolo, 2003: 19).

E considerando especificamente a linguagem escrita, e particularmente sua aquisição pela criança, é possível ponderar que antes mesmo de ler e escrever as primeiras letras, já há a participação ativa nos processos de aquisição, percepção, análise e formulação de hipóteses sobre a leitura e a escrita em seu cotidiano¹³².

4.4. O cotidiano fala à literatura infantil

Para Bettelheim (1985), pensando especificamente o contato da criança com os contos de fadas, a mensagem que estes transmitem impactaria sobre suas ansiedades frente a eventuais problemas e angústias do cotidiano, enriquecendo seus recursos internos para enfrentá-los. Esses contos falam que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, parte intrínseca da existência humana, mas que é possível não se intimidar, defrontar de modo firme as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, dominando os obstáculos, o que possibilita uma perspectiva vitoriosa. Nessa abordagem, a maioria das histórias têm seu enredo desenvolvido na equação estabilidade + problema + solução = estabilidade novamente, trabalhando diferentes ansiedades da criança¹³³.

Por centenas de anos, crianças e adultos ouviram histórias sobre magia e desejos que se tornaram realidade. Contos de fadas, bem como os contos populares característicos de cada sociedade eram passados de uma geração a outra através da tradição oral e, em tempos mais

¹³² Diversos exemplos podem ser utilizados para comentar a proximidade da criança com o universo da escrita construindo os significados de suas leituras antes mesmo que elas ocorram, o que pode ser utilizado mesmo na própria literatura infantil, através das ilustrações. Assim, conforme apontado por Carraher (1986) e Rego (1990), há o processo de “realismo nominal”, quando a criança usa muitas letras para simbolizar objetos grandes e poucas para pequenos, demonstrando sua hipótese na qual a representação gráfica de um objeto está diretamente relacionada a um de seus atributos. É uma técnica de ilustração dimensionar a grafia das palavras conforme a forma, a aparência do objeto, aproximando, para a criança, a percepção gráfica de sua visão sobre os objetos.

¹³³ Para Bettelheim (1985), ao colocar os dilemas existenciais de forma simples e direta, a criança, ao entrar em contato com o conto de fada, pode experimentar o problema de forma mais essencial e trabalhar suas angústias com mais nitidez. Para o autor, aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fada transmitem mensagens importantes à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, principalmente aqueles que mais preocupam a mente da criança, como a perda dos pais, o medo, a solidão, os contos de fada encorajariam o desenvolvimento infantil, aliviando algumas tensões.

recentes, através de livros, revistas e pelo cinema. Mas, nesse período, não apenas a forma de transmissão das histórias sofreu alterações ao longo do tempo. Conforme as diversas sociedades desenvolveram-se, os contos de fadas foram gradualmente modificados para adequar-se às necessidades e características morais que eventualmente se pretendesse transmitir às crianças.

Vale lembrar que a percepção da criança como receptora desses contos é fenômeno historicamente mais recente, dado que a visão que se tem contemporaneamente sobre a infância não existia quando da suposta origem das histórias que seriam posteriormente a ela endereçada:

“Ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de se vestir e de se comportar. As crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência”.
(Darnton, 1986: 47).

Nesse sentido, o estilo e conteúdo de um conto de fadas seria diretamente afetado pelas mudanças sociais, em um dado momento do tempo e, possivelmente, conforme as alterações ocorridas nos contextos sociais nos quais os textos circulam, o próprio papel da literatura tem sido objeto de discussão. Argumentos a favor e contra essa forma de comunicação – abrangendo elementos históricos, literários, psicológicos, religiosos, morais – forjaram uma certa tendência em atenuá-los naquilo que pudesse ser considerado feio, ilógico, violento ou assustador, fazendo com que, por exemplo, as versões dos contos de fadas tenham-se tornado constantemente formas diluídas dos contos originais, como se torna aparente, por exemplo, quando é possível ordenar cronologicamente diferentes versões de uma mesma história.

Muitos dos contos de fadas inicialmente transmitidos através da tradição oral foram preservados por Jakob e Wilhelm Grimm na forma escrita e, embora modificados de alguma maneira, talvez sejam as versões mais próximas das originais as quais se pode ter acesso atualmente. Mas à medida em que ocorreram mudanças sociais, modificaram-se também os próprios conteúdos das histórias:

Perrault, ainda no século XV, quando em seus *Contos da Mamãe Gansa* elaborou no plano artístico contos populares¹³⁴, utilizando-se de fontes literárias contemporâneas ou antigas; e, no prefácio de *Contes en Vers* de 1675, explica a necessidade da adaptação pelo fato de que as crianças não seriam ainda capazes de apreciar as verdades sólidas e despojadas dos contos, de modo que seria adequado que os pais as fizessem “amar e, se isso pudesse ser dito, que as fizessem devorar os invólucros das narrações agradáveis e proporcionais à fragilidade de suas idades e à pequenez de seus espíritos”.

Tal forma de encarar a educação das crianças a partir de sua literatura poderia ser considerada a base para as profundas modificações que podem ser observadas em diversos contos ao longo do tempo: nos antigos contos camponeses da Europa, os heróis e heroínas eram normalmente valentes, inteligentes e trabalhadores¹³⁵. Por exemplo, na história dos irmãos Grimm intitulada “Ashputtle”, que seria uma versão de Cinderela, a heroína utiliza-se de estratégias e do pensamento rápido para lograr tanto o príncipe, quanto a suas meias-irmãs.

A versão de Charles Perrault para esse conto é completamente diferente de seu suposto original. No lugar de possuir traços de perspicácia e perseverança, Cinderela tornou-se uma jovem boa e delicada, que pouco fazia para ajudar a si mesma. Bondade e obediência seriam características desejáveis para uma mulher na época que Perrault adaptou a obra, e sua versão do conto teria provavelmente sido destinada a inculcar esses valores nas crianças.

De acordo com a autora Jane Yolen, a versão americana para Cinderela fez com que os traços mais “heróicos” da personagem fossem submetidos a “um vagalhão de mudanças movido pelas condições sociais” por volta de 1870. Cinderela teria se tornado uma garota doce e chorosa que tinha de ser “despertada de seus devaneios” por uma fada madrinha. Essa mesma história reforçava idéias de que as mulheres deviam respeito ao homem, até pelo modo pelo qual ela falava ao príncipe: “com os olhos baixos”.

Walt Disney ajudou a estabelecer essa visão de Cinderela na cultura americana com sua versão em desenho animado de 1949. Nessa, seus amigos camundongos e pássaros costuram seu

¹³⁴ Para Darnton (1986:89), Perrault não se desviou da linha original da história e não estragou a autenticidade e a simplicidade da versão oral com detalhes embelezados.

¹³⁵ “Apesar de ocasionais toques de fantasia, portanto, os contos permanecem enraizados no mundo real. Quase sempre acontecem dentro de dois contextos básicos, que correspondem ao cenário dual da vida dos camponeses nos tempos do Antigo Regime: por um lado, a casa e a aldeia; por outro, a estrada aberta. A oposição entre a aldeia e a estrada percorre os contos, exatamente como se fazia sentir nas vidas dos camponeses, em toda parte, na França do século XVIII” (Darnton, 1986: 54).

vestido, e mais tarde, a resgatam quando é aprisionada por sua perversa madrasta. Tudo o que Cinderela faz é cantar, sonhar e chorar.

Nas últimas décadas, os papéis de homem e mulher foram se transformando e, provavelmente por conta dessas mudanças, heroínas de contos de fadas e histórias infantis mais recentes estariam muito distantes das Cinderelas de Disney e Perrault. Em “A Bela e a Fera”, desenho dos próprios estúdios Disney, Bela é não apenas uma leitora ávida, mas também uma corajosa garota que se torna uma prisioneira da Besta para libertar seu pai, sendo capaz de gradualmente transpor seu medo da fera para ensiná-lo a amar.

No desenho “Aladin”, do mesmo estúdio, a princesa Jasmin foge de seu castelo por não querer se casar com nenhum dos príncipes esnobes que a cortejavam. Embora a lei do reino dissesse que a princesa deveria casar-se com um príncipe, ela se apaixona por um belo (mas pobre) rapaz – Aladin. Ao final do filme, o rei muda a lei para que a princesa possa casar-se com quem ela desejasse.

É possível considerar a idéia de que todos necessitam de uma área de ilusão paralela ao mundo real (ou mundo das trocas sociais). Nas suas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros e, nesse processo, há o desenvolvimento de sua imaginação: ao tomar contato com a consciência de seus limites, vivendo conflitos, experimentando emoções contraditórias, que incluem dúvidas que não consegue esclarecer, a criança, para lidar com essas questões que lhe são colocadas, tenta resolvê-las e dominar suas angústias e, impulsionada pela sua curiosidade, ela procura sonhar, imaginar. Se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela consegue criar. Os desenhos, as narrativas, são maneiras de agir para dominar as emoções – as imagens e sonhos são dirigidas para a criação, desenvolvendo a função simbólica por meio de textos, imagens e sons.

Vale notar que as modificações observadas nos contos de fadas ao longo dos séculos não podem ser consideradas meramente como ação consciente de um grupo visando incutir determinados valores em uma sociedade. Sua interpretação está ligada ao próprio desenvolvimento da obra no tempo, ao seu conteúdo histórico e, em se tratando de obras transmitidas principalmente pela oralidade, esses mesmos elementos históricos passaram a permear o próprio conteúdo dos contos. E, ainda que não pretendamos discutir o caráter propriamente literários dessas histórias, vale pensar que as interpretações sobre uma obra falam

não sobre o tempo em que ela foi produzida, mas sobre o tempo mesmo de sua interpretação, graças ao dinamismo interno e ao conteúdo histórico¹³⁶ que definem a arte:

“A modificação das obras não é conjurada por sua fixação na pedra ou na tela, nos textos literários ou nas partituras (...) O elemento fixado é um signo, uma função, não existe em si; o processo entre ele e o espírito é a história das obras. (...) O desenvolvimento das obras é sobrevivência de sua dinâmica imanente. O que as obras dizem através da configuração de seus elementos significa, em épocas diferentes, algo de objetivamente diferente, e isso afeta, em última análise, o seu conteúdo de verdade. Há obras que podem tornar-se ininterpretáveis, mudas (...)” (Adorno, 1970: 219).

Entretanto, se é possível pensar uma relação entre atitudes sociais e histórias infantis, é preciso ponderar que, se uma dada história pode refletir um certo momento social, isso ocorre pela possibilidade de identificação¹³⁷ entre o ouvinte (ou leitor) e a própria capacidade comunicativa de uma obra, seja ela uma história contada oralmente, um livro ou um filme, para o que concorre a própria sensibilidade do autor em transmitir para essas formas comunicativas, uma certa experiência socialmente possível de ser produzida e vivenciada¹³⁸.

Mas é preciso lembrar que a percepção da criança sobre a escrita não se dá apenas através da leitura, mas é habitualmente alimentada pelo cinema e pela televisão:

“Boa parte da cinematografia para crianças e adolescentes converteu em imagens as aventuras publicadas durante o século XIX, como as obras de Júlio Verne, Charles Dickens, Rudyard Kipling, Mark Twain ou Robert Louis Stevenson, com as numerosas versões de Volta ao mundo em 80 dias, David Copperfield, O livro da selva, A ilha do tesouro, que uma criança pode ver na televisão” (Crespo, 1999: 24).

¹³⁶ “O momento histórico é constitutivo das obras de arte; as obras autênticas são as que se entregam sem reservas ao conteúdo material histórico de sua época e sem a pretensão sobre ela. São a historiografia inconsciente de si mesma e de sua época” (Adorno, 1970: 207).

¹³⁷ No ato da leitura, tendo por base as suas experiências anteriores, o leitor ou o ouvinte conferem sentido ao que lêem ou ouvem, construindo ou completando os cenários, personagens, em uma atividade que pode ser considerada “produtora, receptiva e comunicativa em si” (Jauss, 1979: 43), uma vez que permite elaborar sentidos produzidos a partir de uma experiência pessoal, na qual há a interação de informações e significados em um fluxo no qual o texto e o leitor são modificados, condição que se pode dizer que seja parte fundamental do processo comunicacional.

¹³⁸ É preciso considerar que a produção literária não tem por base elementos que flutuam no ar exterior e independem da vida social das pessoas, mas é parte de um sistema social mais amplo. Assim, a criação não é independente da existência social do artista e de suas experiências sociais.

Desse modo, se o conhecimento de certas obras pode ser comum a autores e leitores, muitas vezes a forma de contato com a mesma história pode ser diferente: pela literatura para uns, pelas imagens para outros¹³⁹.

Nesse sentido, a criança pode ter acesso a fontes semelhantes às do autor, mas a partir de registros diferenciados, sobretudo através de adaptações. Conforme apontado por Crespo (1999), tal tipo de “formação cultural” traria legados de formas culturais consideradas “legítimas”, assim como os filmes de George Lucas *Episódio I – A ameaça fantasma* (1999), *Episódio II – Ataque dos Clones* (2002), *Episódio III – A Vingança dos Sith* (2005), *Guerra nas Estrelas* (1977), *O Império contra-ataca* (1980), *O retorno de Jedi* (1983), seriam exemplos de uma estrutura narrativa com agentes, personagens e mundos de um tipo possível de ser enquadrados no meio do caminho entre um conto popular maravilhoso e uma lenda, uma vez que têm uma introdução onde as personagens e ação principal se identificam e se situam em um tempo e um espaço indeterminados; aparece uma princesa (Princesa Lea), um herói (Han Solo e Luke Skywalker) e um agressor (Darth Vader); desenvolvem uma história que segue a estrutura prototípica do conto popular maravilhoso e utilizam mecanismos próprios dos contos orais com a repetição da frase “Que a Força esteja com você”, ou como o simbolismo da espada mágica.

Mas, ao mesmo tempo em que seria possível pensar a combinação de linguagens no sentido da formação cultural e de um certo “preparo” do leitor infantil para um universo de linguagem que estaria presente na literatura, não se pode esquecer que a utilização de linguagens presentes em outras mídias, sua transposição para a literatura – ou vice-versa – fazem parte de uma lógica de venda, de legitimação de diferentes produtos no mercado.

4.5. Produção de sentidos – o papel do adulto como mediador

De certo modo, da mesma maneira em que seria possível publicar um livro infantil baseado em uma obra clássica poderia dar um ar de legitimidade a essa adaptação, um livro infantil pautado em uma obra do cinema, ainda que não propiciasse essa mesma legitimidade, poderia atrair mais leitores por tratar de temas e estruturas previamente conhecidas pelos próprios

¹³⁹ “*O Mágico de Oz*, de Frank Oz, para os adultos, se transforma em *O mágico de Oz*, de Victor Fleming, para as crianças; *Moby Dick* será mais de John Huston que de Melville, bem como *Peter Pan* será mais de Spielberg e Disney que de Barrie, e para falar de livros mais atuais que tenham chegado ao cinema, *The Outsiders* é mais conhecido por sua versão cinematográfica de Coppola que pela literatura de Hinton” (Crespo, 1999: 24).

leitores ou pelos mediadores da leitura (pais e professores). Assim, a diferença entre os livros, que poderiam estar pautadas em uma discussão de qualidade literária, revelariam diferentes estratégias de mercado, inscritas em uma ordem e uma lógica previamente determinadas nas leis do mercado.

É interessante perceber que, nos critérios para a seleção dos livros, existem alguns pontos a se tratar: se há a proposta de escolha de livros de qualidade, é praticamente certo que não haverá oposição quanto a isso. Em princípio, seria ideal que as crianças estivessem em contato com expressões artísticas da maior qualidade possível. No entanto, não se pode dizer que haja consenso quando essa questão chega ao plano concreto. A qualidade é uma categoria com altíssimo grau de subjetividade, já que os parâmetros de um grupo, ou de uma pessoa, não são idênticos ao de outros. Qualidade significa reconhecimento social? Reconhecimento de uma elite cultural? Isso sem considerar o fato de que afinidades ideológicas com o texto lido propiciariam uma identificação de “qualidade” nesse, para além de critérios puramente estéticos, por exemplo.

Dentre as escolhas possíveis colocadas pelo mercado, fato é que, em não sendo possível dar às crianças “liberdade” nessa escolha sobre o consumo de produtos culturais, para quem deveria recair a responsabilidade de intermediação, de direcionamento sobre a produção e seleção desses produtos culturais?

Nesse sentido, voltamos à discussão sobre o papel do adulto como mediador do processo de leitura para crianças. Na própria atividade criativa do escritor, estaria a consideração de que a circunstância de aceitação de determinada obra, por parte de crianças e jovens leitores, escaparia ao propósito ou intenção de uma destinação particular. Elementos como a brevidade e a simplicidade estrutural das histórias, as idades dos protagonistas em acordo com a dos leitores, a evidência de uma proposição moral ou instrutiva pode tornar-se, nesse sentido, características particulares de um certo tipo de literatura oferecida ao público infantil, em um processo no qual é possível haver uma tendência em evidenciar formas e estilos já consagrados na literatura para crianças, privilegiando objetivos educativos em detrimento de um valor propriamente literário nos livros, em um processo no qual a “adaptação” de certas obras poderia justificar-se pedagogicamente, e mesmo tornar a obra mais “aceitável” no mercado.

Assim, as formas literárias se constituiriam historicamente e se definiriam, em cada época, por relações com os textos literários anteriores, pelo funcionamento em relação à linguagem cujo estatuto oficial confirmaria, através do ensino. A determinação das funções que essas formas

assumiriam, o privilegiamento de uma forma de linguagem em determinada época, a interação com outros textos, as distorções ou a manutenção da linguagem, seriam elementos que, muito mais que justificar modas e preferências literárias – tais como o *boom* do conto, a literatura fantástica, a poesia concreta etc. – serviriam para dar conta de todo um complexo sistema de relações do qual não estariam ausentes as convicções ideológicas (Piacentini, 1991: 69).

Mas a ilusão de diferença de qualidade entre as diferentes obras e editoras seria socialmente necessária: a crença na existência da concorrência e na liberdade de escolha seriam componentes essenciais da ideologia dominante no capitalismo. Haveria a crença de que o consumidor, no caso, o leitor, é o sujeito das atividades econômicas e culturais, de que as empresas, editoras, as próprias obras publicadas existiriam para satisfazer as suas necessidades. Revela-se, nesse sentido, a transformação da cultura e dos processos comunicacionais em mercadorias: a cultura e a comunicação estariam dominadas pela linguagem criada para a venda de mercadorias, a publicidade.

Vale a pena, nesse momento, trabalhar a própria influência das diferentes linguagens na produção da literatura infanto-juvenil. Se lembrarmos, como colocado por Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* (1985), a compreensão do caráter sistêmico da produção cultural e dos processos comunicacionais na sociedade capitalista depende de uma reflexão que vá além da aparência, da manifestação superficial dos fenômenos sociais, buscando a lógica que os estrutura; nesse sentido, a fragmentação, a diferenciação características da aparência, da superfície dos bens produzidos na sociedade: “*A cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto*” (Adorno e Horkheimer, 1985: 113).

Nesse sentido, não se pode esquecer das especificidades de uma produção cinematográfica em contrapartida a uma produção literária. Hamilton (1999), estudando a presença de valores conservadores ou revolucionários referentes a formas de governo ou a uma certa ordem estabelecida (bem como elementos marcadores da posição social da mulher, ou de minorias em geral) em desenhos como *O Rei Leão*, *Formiguinhas*, *Vida de Inseto* e *Toy Story*, destaca que os filmes, enquanto forma “industrial” de arte – o que implica a necessidade de somas substanciais de dinheiro em sua confecção – estão implicitamente conectados à economia. E mesmo que se possa dizer o mesmo da produção de livros, esta ocorre em uma escala muito menor.

A busca por fórmulas rentáveis nas mercadorias culturais – então cinema, televisão, livros etc. – leva, de certa maneira, a um processo de padronização das diferentes formas dessa produção, de um modo essencial, estrutural, resultantes das articulações internas do próprio modo de produção. Para Adorno e Horkheimer (1985: 116), as distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo que com sua utilidade para classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos, algo estaria previsto: para que ninguém pudesse escapar, as distinções seriam acentuadas e difundidas. Haveria um esquematismo do procedimento, revelado no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabariam por se apresentar sempre como a mesma coisa, sendo que os conhecedores discutiriam as vantagens e desvantagens dos produtos apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha¹⁴⁰.

Entretanto, esta abordagem traz em seu bojo uma certa rigidez de análise que impediria, do ponto de vista cultural frente às ideologias dominantes, questionar em que medida linguagens ou mídias dotadas de maior visibilidade não estariam mais vinculadas à necessidade de posicionar-se favoravelmente às ideologias dominantes. Nesse sentido, investimentos menores poderiam significar um comprometimento menor e uma maior liberdade para o trabalho de seus conteúdos; assim, levando em conta que os livros para crianças são produzidos em um contexto cultural, no qual a promoção ou contestação das ideologias dominantes pode ser inerente (ainda que não consciente) ao próprio processo criativo, seria mais fácil introduzir, por exemplo, mensagens subversivas em textos publicados, uma vez que esses teriam um mercado consideravelmente menor que aquele que se apresenta para a produção cinematográfica subsidiando-os.

Para Hamilton (1999), os filmes da corporação Disney discutiriam diversos temas sob uma ótica conservadora, que “a agenda conservadora dos Republicanos americanos poderia aprovar”, e tenderiam a favorecer uma política conservadora desde os anos de 1920, quando a

¹⁴⁰ Tais posicionamentos fazem parte de um jogo que abarca a própria lógica da produção cultural, em um processo que pode ser analisado através de uma perspectiva bourdianiana: por mais que o campo de produção cultural tenha sua própria regra e lógica, sua existência não é autônoma, mas tem por referência o campo do poder – “espaço das relações de força entre os agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente)” (Bourdieu, 1996: 244).

corporação planejou conquistar grandes audiências através do apelo aos valores das classes médias.

“Todos os aspectos da Disney Corporation almejam o máximo de lucro. A percepção de Disney sobre o mundo como um mercado encoraja a companhia a partilhar dos objetivos do governo em manter o mundo aberto às importações provenientes dos Estados Unidos, ou, como Philips e Wojcik-Andrews colocam, ‘a expansão do Império’ Disney é paralela à expansão do Império norte-americano (1996:78). Esses objetivos aparentemente seriam melhor atingidos através da expectativas do americano médio normal” (Hamilton, 1999: 14).

Essa percepção vai ao encontro do fato de que a criança leitora conta com uma competência escassa sobre as circunstâncias de anúncio do texto, ignorando, por exemplo, as obras escritas anteriormente pelo mesmo autor, ou as características genéricas nas quais se insere o texto. E se a criança é um sujeito com uma competência cultural em formação, não se pode esquecer que nesse mesmo processo existem atores, principalmente pais e professores, que realizam a mediação do que será lido, informando previamente, desse modo, uma certa direção de leitura.

Mas além deles, os próprios editores dos livros (que representam um papel essencial nessa formação cultural, uma vez que interferem não apenas na escolha dos títulos, mas também na sua produção, permitindo a identificação do sujeito com a forma de um livro antes mesmo que ocorra contato com seu conteúdo) que trabalham com “paratextos”, ou seja, com guias de leitura – além da própria capa, contra-capa, orelhas, prólogo, ilustrações, inserções em coleções específicas – que informam ao leitor um certo tipo de contexto para a compreensão do livro, possibilitando a criação de hipóteses interpretativas sobre o texto literário.

Basicamente, o título, a coleção e a informação da contra-capa informam sobre o tema, o argumento e os personagens; o guia de leitura, além de informar sobre os aspectos anteriores, também destaca os possíveis valores educativos das narrações e a idade recomendada. Todos favorecem a compreensão do texto porque ajudam o leitor a estabelecer predições sobre o que lerão – são as informações que alimentarão a competência cultural do leitor, uma primeira indicação de leitura. Há a possibilidade de que isso ocorra pelas próprias mãos do autor, através dos títulos e subtítulos dos capítulos, por exemplo, e também, embora em outro contexto, pela atuação do ilustrador.

Assim, por ser ao mesmo tempo um objeto de comunicação (produto de uma prática social e cultural), suporte de circulação e produção de sentido, o livro, que compartilha com outros meios de comunicação de massa (revistas, cinema, rádio, televisão...) função informativa e difusora, permite a autores e leitores partilharem – ainda que de maneira desigual – um momento histórico dado, através da comunicação escrita entre os membros de uma sociedade.

Vale a pena pensar, contudo, que embora socialmente construídos, os sentidos assumidos em uma leitura devem ir além de determinantes dadas pela própria inserção social do leitor, sendo constituídos a partir daquilo que foi lido anteriormente, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. Na perspectiva inversa, a circulação de um mesmo produto cultural em diferentes meios ou grupos sociais propicia leituras também diversas, o que faz da obra um objeto de múltiplas interpretações possíveis, o que se dá, inclusive, em momentos históricos diferentes, levando a leituras adequadas às realidades de cada época.

4.6. Alfabetização, leitura e mercado

É possível considerar que, por exemplo, se as décadas de 40 e 50 no Brasil foram caracterizadas pela existência uma – pequena – elite leitora, as décadas de 60 e 70, grosso modo, foram cenários de importante crescimento demográfico e das cidades, além de desenvolvimento quantitativo do ensino primário, o que, aliados a um processo de industrialização cujos reflexos ocorreram também na cultura do país – ajudaram a conformar um público leitor – ainda restrito às classes médias – capaz de dar força à própria dinâmica do mercado editorial, tornando possível a descoberta e/ou criação de setores específicos desse público, com lugares demarcados dentro do espectro social, e a eles adequando novos produtos. O mercado, assim, detecta e ajuda a criar necessidades específicas em diferentes áreas, tendo-se, então, o público “jovem”, o “infantil”, o “universitário”, o “feminino” etc.

Entretanto, existem outros fatores intervenientes nesse processo: no jogo que envolve a produção de literatura e leitura no país, e particularmente, no que diz respeito à literatura infantil, ocorre que, historicamente, o acesso à informação no Brasil tem sido determinado pelo poder aquisitivo, em uma dinâmica complexa, na qual o analfabetismo de considerável segmento da população, aliado à carência de políticas culturais e educacionais efetivas traz conseqüências importantes para a literatura e as artes produzidas no Brasil.

Há dois elementos principais a considerar: de um lado um Estado que é ativo no mercado de literatura infantil, cujas políticas públicas na área da leitura e da educação serão essenciais para compreender a própria produção dessa literatura. De outro, uma história de acesso restrito, para a população, do universo da leitura e informação, em um cenário no qual, por exemplo, as próprias bibliotecas públicas e escolares, no correr dos séculos XIX e XX, raramente cumpriram seu papel de difundir leitura, educação e cultura.

Se o Estado é realmente a ditadura de uma classe, definida, antes de mais nada, por seu primado econômico, como apontado por Gramsci, ele seria também um sistema em que as classes dominantes se apoiariam essencialmente na direção intelectual e moral, na impregnação ideológica do conjunto da sociedade, difundindo uma concepção do mundo por intermédio da filosofia, da religião, do folclore ou mesmo por intermédio simplesmente do ‘senso comum’, criando, além disso, as organizações responsáveis por essa difusão (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas...) ¹⁴¹. Desse modo, as ações do Estado em nome da cultura estariam diretamente relacionadas às necessidades das classes hegemônicas, e assim pode se dizer que se teria processado o desenvolvimento da cultura, particularmente da expansão da cultura letrada, no Brasil.

Apesar e/ou por consequência da ligação da produção/distribuição/circulação da literatura infantil com o aparato estatal, não se pode negar que esta venha mais e mais se mostrando como uma literatura forte, vigorosa, detentora de prêmios nacionais e internacionais, principalmente nas últimas décadas do século XX. Seria mesmo possível considerar, em certos aspectos que discutiremos adiante, ser a literatura infantil mais forte e estruturada que a própria literatura adulta no Brasil.

Em outros termos, poderíamos considerar que a literatura infantil foi capaz de constituir autonomia com relação à produção literária adulta ¹⁴², construindo um jogo no qual autores,

¹⁴¹ É possível considerar, portanto, que no campo da cultura se constrói – ou não – o que é definidor do conceito gramsciano de hegemonia – processo de articulação de interesses distintos na construção progressiva e permanentemente renovada de um projeto transformador da sociedade: a produção do consentimento ativo, o que significa tratar de hegemonia como um conceito amplo, que não se opera apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas; hegemonia entendida, então, como ressaltado por Gruppi (1978:11), não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica.

¹⁴² De certo modo, tal autonomia da literatura infantil permitiria mesmo pensá-la em referência à sua própria história, com um olhar histórico: ser referida não apenas a uma “realidade” exterior socialmente representada, mas principalmente à sua própria história, ao universo das obras de literatura infantil do passado e do presente. Nesse sentido, essa produção artística se engendraria de fato em um campo, dotada de uma percepção estética, diferencial, relacional, atenta aos diferentes estilos próprios desse gênero literário.

ilustradores, editores, instâncias de legitimação acadêmicas e não-acadêmicas formam uma lógica própria, quase mesmo independente, ou, ao menos, não subordinada à produção de literatura geral, o que pode, ou não, ser creditado à ação exercida pelo Estado e suas políticas na área de educação e cultura.

Mas como tais lógicas são operacionalizadas no mercado? Nodelman (1996), pensando o mercado norte-americano de livros infantis traz algumas pistas que podem ser pensadas também para o caso brasileiro. Para o autor, em meados da década de 1980 teria ocorrido um inesperado *boom* desse mercado, particularmente nas livrarias, com destaque para a venda de reedições e títulos com personagens de filmes da TV e do cinema, ou livros com personagens novos, mas fazendo parte de coleções ou séries, de modo que a criança pudesse continuar lendo novos títulos, uma vez tendo se familiarizado ao personagem.

Não se pode ver esse fato como algo isolado. Estava em vigência, nesse período nos Estados Unidos, o governo Reagan, cuja política, que poderia ser chamada de neoliberal, vinha promovendo importantes cortes nos gastos do governo, o que atingiu a verba destinada às compras por parte das bibliotecas públicas. Essas compras, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, chegaram a representar 85% do mercado de livros infantis, o que permite vislumbrar a magnitude do problema a ser enfrentado pelos editores. A solução, segundo Nodelman, foi dada pela própria indústria editorial, que foi capaz de substituir e ampliar as vendas diretas ao público nas livrarias, a ponto de, em 1993, conforme apontado na revista *Publishers Weekly*, 40% dos livros infantis ser comprado pelas mães, contra 15% comprados por professores (Nodelman, 2003).

Para o autor, tal alteração no perfil do público consumidor teria sido capaz de transformar o perfil do mercado de livros infantis. A maior parte da produção editorial passou a se concentrar em reedições, histórias com personagens vindos de outras mídias e livros em coleções, sendo a liderança assumida por obras associadas a filmes dos estúdios Disney¹⁴³, em um processo cujo maior reflexo seja, provavelmente, o sucesso da série Harry Potter, que com uma estrutura quase cinematográfica de narração, faz também o caminho inverso, sendo adaptado para o cinema e provocando um ciclo de sucesso no qual livro e filme alimentam o interesse de um e outro.

¹⁴³ Se lembrarmos que o universo de referências do público infantil é formado por histórias contadas através de diversas mídias, torna-se natural o maior interesse por livros que façam referência a cenários e enredos já conhecidos.

De certo modo, tal processo não pode ser analisado apenas sob esse aspecto. As alterações ocorridas no mercado mundial, associadas ao processo de globalização da economia levaram a fusões de empresas, com o desaparecimento das pequenas, sendo essas incorporadas pelas maiores. No mercado de livros norte-americano, na década de 1980, esse processo seria impactante, resultando na formação de grupos editoriais gigantes, caracterizados por linhas editoriais muito particulares e bem determinadas de livros infantis.

Para o autor, a redução do número de editoras que publicam livros para as crianças, associada ao desaparecimento de editores como Charlotte Zolotow e Harper e Row, que “*freqüentemente publicavam livros que poderiam não apresentar vendas altas, mas que pareciam interessantes, inovadores e importantes*” (p. 95), e a conseqüente concentração das decisões sobre o que publicar nas mãos de poucos editores, pressionados a escolher títulos com grandes chances de atingir altas vendas, teriam como resultado a diminuição da diversidade títulos e formas publicadas nesse mercado.

Que se some a esses fatores a substituição gradual das pequenas livrarias pelas lojas de grandes redes, como a Barnes and Noble, Borders etc., redes que tendem a concentrar as decisões de compra em poucas pessoas, que se baseariam em critérios associados a tendências do mercado como um todo (portanto, não considerando estritamente o mercado de livros infantis)¹⁴⁴, a conseqüência imediata seria o aumento da possibilidade de padronização das escolhas dos livros a serem comprados pelas lojas, o que seria capaz de influenciar as compras dos distribuidores (intermediários do processo) e, no limite, das decisões dos editores, que tenderiam a produzir prioritariamente os livros que pudessem vencer esses caminhos com maior facilidade. Para Nodelman, esse fenômeno tiraria das mãos de bibliotecários e professores (que seriam “especialistas supostamente portadores de conhecimentos sobre a literatura infantil”, p. 93), boa parte do poder de influenciar as decisões sobre o que deveria ser publicado.

E é possível questionar até que ponto isso seria ou não um “problema”: as decisões editoriais voltadas mais às diretrizes dos especialistas ou do mercado, na medida em que isso fala de alternativas que ampliam ou limitam as possibilidades de escolha da literatura a ser publicada,

¹⁴⁴ Como os grandes conglomerados reúnem companhias de diferentes campos da produção cultural e de entretenimento, a tendência parece ser tornar o livro cada vez mais um *tie-in product*, a ser consumido rapidamente: um livro que pode virar filme, que depois é vendido como fita VHS ou DVD, que vira videogame, material escolar etc.

em um terreno no qual a mediação do adulto no processo de seleção do que será lido é condicionante do próprio processo de leitura.

Esses fatores têm influência sobre o mercado editorial brasileiro: quando se considera que parte das publicações realizadas no Brasil corresponde a livros estrangeiros cujos direitos são comprados em feiras internacionais, pode-se entender que a disponibilidade de títulos em tais feiras está também determinada nesse cenário.

E sejam os editores focados estrangeiros ou brasileiros, não se pode esquecer que as editoras são, primordialmente, empresas que precisam ter lucros e, conforme apontado por Goldmann (1979: 135), qualquer que seja o interesse subjetivo do editor pelo valor de uso dos livros que produz, no caso pelo valor estético e humano, ele não pode, salvo em algum caso excepcional, desprezar sua rentabilidade. Chega-se assim a toda uma gama de editores: desde o que se limitam às obras ao mesmo tempo “válidas” – legítimas do ponto de vista cultural – e rentáveis, passando por alguns que dividem suas atividades em dois setores, um dos quais – altamente rentável – permite sustentar a qualidade do segundo, até os editores que poderiam ter uma postura considerada indiferente à qualidade, e que só se interessariam pelo lucro. E nesse cenário, mesmo para os Estados Unidos, é notável o fato de as compras do governo contribuírem para influenciar as escolhas das editoras, fazendo com que essas, ainda que tenham uma postura mais “cultural” ou mais “de mercado”, privilegiem determinados temas ou faixas etárias.

Nodelman aponta para o fato de que, nesse cenário já marcado por determinações muitas vezes externas à qualidade ou adequação da produção literária para crianças, as escolhas possíveis – do ponto de vista infantil – dentre essa produção nunca seriam totalmente “livres”: antes de um livro ser editado, já haveria passado pela triagem de um ou mais editores, a escolha do professor, bem como dos pais ou mesmo das crianças, pode estar condicionada à familiaridade com temas ou títulos previamente conhecidos.

É preciso considerar, então, como tem se comportado o mercado editorial brasileiro, particularmente nas últimas décadas. Desse modo, é possível inferir quanto ao seu impacto sobre a formação do público, o trabalho de autores e críticos, e suas relações com o Estado.

4.7. Relações entre Estado e mercado

A área dos livros infantil é particularmente suscetível aos reveses dos planos econômicos no país, principalmente por estar atrelada ao setor livros didáticos, que estabelece relação de interdependência com o poder público. Não se pode, contudo, considerar esta como uma característica exclusivamente brasileira: Earp e Kornis (2005) analisando as ações dos governos em diferentes países, atentam para alguns fatos interessantes:

O Brasil tem o terceiro maior programa de compra de livros do mundo (176 milhões de exemplares), quando se considera o número de exemplares adquiridos pelo poder público, posição bastante distante da China (3,78 bilhões) e dos EUA (677 milhões), mas à frente de países europeus e do Japão (54 milhões)¹⁴⁵.

De acordo com a pesquisa, a venda das grandes editoras brasileiras está em torno de US\$ 900 milhões. Provavelmente as vendas finais, em livraria, rendam o dobro disso, algo em torno de US\$ 1,5 bilhão. Mas é o número de títulos lançados que revela uma crise que vem do início do Governo Collor (1990-1992), foi driblada no auge do Plano Real (1995-1998) e vive um declínio desde então. Quando se olha por exemplares publicados a tendência é a mesma, embora com um certo zigzague. A situação em 1995-1996 era melhor do que hoje. Hoje é melhor do que era na época do Collor, mas a tendência é de queda, o que pode ser observado nas tabelas 2, a seguir:

¹⁴⁵ É possível perceber, a partir da pesquisa, perfis de atuações do poder público bastante diferenciados em países distintos. Assim, se os Estados Unidos, por exemplo, têm uma forte atuação na compra de livros didáticos (que absorvem 38% dos livros vendidos no país, o que corresponde a 670 milhões de exemplares – predominantemente edições de bolso – adquiridos para distribuição gratuita entre estudantes e 113 milhões de exemplares destinados às bibliotecas públicas do país – constituídos basicamente por edições mais caras, em capa dura, próprias para o manuseio de diversas pessoas), países como França, Canadá, Alemanha e Espanha apresentam programas de compras de livros pelos governos bem menos significativos mas, por outro lado, destacam-se as ações de apoio às editoras e à cadeia produtiva na produção de livros. Mas os autores destacam: nos países nos quais as compras institucionais são pequenas, a renda é normalmente elevada, bem distribuída e o povo pode comprar livros, paralelamente a aquisições importantes realizadas pelas bibliotecas, um franco contraste com o Brasil, onde as bibliotecas compram muito poucos livros.

TABELA 2
Produção de Livros no Brasil – 1990-1998
(em valores absolutos)

Ano	Valores Absolutos		
	Títulos (milhares)	Exemplares (milhões)	Tiragem média
1990	23	239	10.391
1991	29	304	10.483
1992	28	190	6.786
1993	34	223	6.559
1994	38	246	6.474
1995	41	331	8.073
1996	43	377	8.767
1997	52	382	7.346
1998	50	369	7.380
Média (1990/94)	30	240	8.138
Média (1995/98)	47	365	7.892

Fonte: Adaptado de Earp e Kornis, 2005: 30.

A análise dos dados revela acentuada variação nas tiragens, o que pode ser creditado às compras públicas¹⁴⁶, que oscilam a ponto de afetar o mercado. Mas para uma melhor compreensão deste quadro, devemos avaliar o desempenho dos diferentes segmentos editoriais no Brasil neste período (Tabela 3):

¹⁴⁶ *Vendas de Livros ao Governo e Valor das Compras – 1995/1998*

Ano	Vendas (em milhões de exemplares)		Faturamento (em R\$Milhões de 2003)	
	Mercado	Governo	Mercado	Governo
1995	224	130	3.398	1.125
1996	296	92	3.657	482
1997	258	90	3.290	466
1998	296	114	3.395	671

Fonte: Adaptado de Earp e Kornis, 2005: 33.

TABELA 3
Exemplares Vendidos por Segmento Editorial no Brasil – 1990/98

Segmento Editorial	1990	1991	1992	1993	1994
Exemplares vendidos (unidades)					
Didáticos ^a	72.847.992	86.138.243	70.163.457	161.789.628	146.308.441
Obras Gerais ^b	60.848.545	73.315.036	49.685.684	33.372.093	60.053.195
Religiosos	25.309.430	34.695.477	21.102.365	48.135.233	33.176.563
Técnicos ^c	37.846.825	77.982.682	15.132.886	19.741.991	27.466.492
Coleções	15.353.657	17.826.196	3.593.885	14.581.041	---
FNDE	---	---	---	---	---
Total	212.206.449	289.957.634	159.678.277	277.619.986	267.004.691

Segmento Editorial	1995	1996	1997	1998	Taxa Média (%)
Exemplares vendidos (unidades)					
Didáticos ^a	101.595.208	146.448.472	112.854.677	144.490.241	9
Obras Gerais ^b	61.358.728	62.007.210	61.424.621	71.317.369	2
Religiosos	56.232.809	64.979.834	64.089.015	59.123.165	11
Técnicos ^c	25.033.047	23.265.749	19.909.956	21.403.866	-7
Coleções	---	---	---	---	n.d.
FNDE	130.406.470	92.449.820	89.873.765	114.000.000	n.d.
Total	374.626.262	389.151.085	348.152.034	410.334.641	9

^a Incluem: pré-escolar, 1º. e 2º. graus e paradidáticos.

^b Incluem literatura infantil e adulta.

^c Livros técnico-científicos e profissionais.

Fonte: Câmara Brasileira do Livro (CBL). *Diagnóstico do Setor Editorial Brasileiro*.

Salta aos olhos o fato predominância do setor de livros didáticos, compreendendo cerca de 54% da produção do período (incluindo-se a parcela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE) (BNDES, 2000: 13), o que representa tanto um fator de fomento quanto de instabilidade, uma vez que o mercado fica à mercê das políticas públicas.

E é possível questionar quanto ao comportamento do mercado neste cenário: as grandes empresas, e em particular o setor dos didáticos, respondem por bem mais da metade dos exemplares produzidos (e também do faturamento) no período. A concentração do setor está

explicitada na tabela 4, a seguir, que mostra a divisão por faturamento das editoras brasileiras, conforme os dados disponibilizados pela Câmara Brasileira do Livro:

TABELA 4
Número de Editoras que Compõe o Universo segundo o subsetor editorial e intervalos anuais de faturamento

Universo de Editoras					
Editoras de livros	A	B	C	D	Total
Didáticos	14		6	7	27
Obras Gerais	148	16		11	175
Religiosos	120	15	6	-	141
Técnicos	138	21	8	-	167
Total					510

Fonte: Adaptado de Lindoso, 2004: 110.

O intervalo “A”, com 82,3% do total de editoras, é composto por aquelas que faturam até R\$ 1 milhões por ano; o “B”, pelas que faturam entre R\$1 milhão e R\$ 10 milhões por ano; o “C”, pelas que faturam entre R\$ 10 milhões e R\$ 50 milhões por ano, e o “D” abrange fundamentalmente editoras de livros didáticos (portanto, empresas que potencialmente se beneficiam das compras do governo), que faturam mais de R\$ 50 milhões por ano.

Mas quem são estas editoras? Considerando os dados oficiais, provenientes do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) e do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), é possível identificar quais editoras participaram dos programas de aquisição de livros do governo nos últimos 5 anos¹⁴⁷:

- *Editoras participantes do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – 2000/2005:*
Acess, Ática, Base, Braga/LDS, Brasil, Casa Publicadora Arco-Íris, Ciência e Paz, Dimensão, Evans, Expressão, Formato, FTD, Grafset, Lê/Prol, Moderna, Módulo, Nacional, Nova Geração,

¹⁴⁷ Embora o escopo de nossa análise atinja até o ano de 1997, a pesquisa dos dados dos anos subsequentes não é contraditória, uma vez considerado que, quando o PNBE foi instituído, no ano de 1997, já havia um cenário consolidado, ou seja, a seleção das editoras e obras para o programa na época foi possível a partir de uma estrutura construída nos períodos anteriores.

Positivo/Nova Didática, Quinteto, Renascer, Saraiva, Scipione, Solução, UFG/FUNAPE, UNIJUI/FIDENE¹⁴⁸.

- *Editoras participantes do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) – 1998/2005:*

Agir, Ática, Bertrand do Brasil, Brasiliense, Companhia das Letras, Companhia das Letrinhas, Ediouro, Editora 34, FTD, Geração, Global, Globo, Graphia, José Olympio, Martins Fontes, Melhoramentos, Moderna, Musa, Nacional, Newtec, Nova Aguillar, Nova Fronteira, Objetiva, Record, Rocco, Salamandra, Scipione¹⁴⁹.

Outro dado importante para compor este cenário é relacionar o número de títulos publicados pelas editoras de literatura infantil e sua participação nos programas do governo (Tabela 5):

TABELA 5
Relação entre a Participação nos Programas Oficiais de Compras de Livros e o número de Títulos de Literatura Infantil Publicados – 1995/2005¹⁵⁰

Editoras	PNLD	PNBE	Média de 40 títulos por ano	Média de 20 títulos por ano	Esporádico
Agir					X
Ática	X	X	X		
Atual				X	
Augustos					X
Berlindis & Vertecchia					X
Bertrand					X
Braga	X				X
Brasiliense		X			X
Brinque-Book					X
Callis					X
Cia das Letrinhas		X		X	

¹⁴⁸ Dados oficiais, FNDE, vários anos.

¹⁴⁹ Dados oficiais, PNBE, vários anos.

¹⁵⁰ Esta tabela foi elaborada a partir das listas publicadas pelo FNDE através dos programas PNLD e PNBE em diversos anos. Considerando as editoras listadas, a média de títulos publicados por ano foi determinada a partir dos catálogos das editoras, o que pode ter levado a pequenas incorreções, dado que, em alguns casos, os catálogos mais antigos de algumas editoras não estiveram disponíveis para esta pesquisa o que, contudo, não interfere na construção de um cenário de atuação destas empresas.

Compor					X
DCL					X
Dimensão					X
Ediouro		X		X	
Editora 34		X			X
Formato					X
FTD	X	X	X		
Global		X			X
Globo		X			X
Graphia		X			X
José Olympio		X			X
Lê	X			X	
Martins Fontes		X			X
Melhoramentos		X	X		
Mercúrio-Jovem					X
Miguilim					X
Moderna	X	X	X		
Musa		X			X
Nacional	X				X
Newtec		X			X
Nova Aguillar		X			X
Nova Fronteira		X			X
Paulinas					X
Paulus					X
Projeto					X
Salamandra		X		X	
Saraiva	X			X	
Scipione	X	X		X	
Studio Nobel					X

Podemos considerar que as empresas com maior atuação no segmento de literatura infantil são aquelas que estiveram ligadas à produção de livros didáticos no país, o que também significa dizer que são as empresas mais capitalizadas, com maior atuação no mercado (facilitada pela venda de livros didáticos ao governo, o que corresponde à maior parte da produção e vendas de livros no Brasil) o que pode ser analisado, tanto pela garantia de mais liberdade para trabalhar com livros infantis do ponto de vista financeiro quanto pela maior afinidade com as estratégias diferenciadas de divulgação, distribuição e venda para o público escolar.

Embora não seja intuito deste trabalho discutir a dinâmica do mercado editorial brasileiro, é possível construir ao menos uma linha de argumentação a partir dos dados expostos:

considerando que a constituição do atual cenário seja ao menos em parte decorrência das ações (ou ausência de ações) do Estado para com a produção de livros no país, fica claro que, se há uma política pública para a leitura que possa ser identificada no Brasil, esta está relacionada ao livro didático, e os demais segmentos do mercado, e particularmente o livro infantil, pode ter se beneficiado, ainda que indiretamente, deste direcionamento.

Assim, é possível considerar que o mercado editorial, principalmente na década de 1990 esteve sob o predomínio dos livros didáticos (as reedições de livros didáticos que ocupa 55% da produção editorial nacional no período) e de literatura infantil, sendo considerado tanto pela perspectiva do número de exemplares quanto de títulos produzidos. Particularmente no que diz respeito) tem-se que esse fenômeno apresenta-se em maior evidência: *“O que sustenta a indústria livreira é o mercado cativo dos didáticos. Para 160 milhões de exemplares de “obras gerais”, estamos consumindo, este ano (1997) 240 milhões de livros didáticos (o governo se reserva perto de 100 milhões de exemplares)”* (O Estado de São Paulo, 14/08/1997).

Para Brandão (s.d.), esse fenômeno estaria diretamente relacionado à possibilidade de, através da inserção das obras nos critérios preconizados pelos PCNs, ter as obras adotadas nas escolas. Segundo a autora, algumas editoras, de repente, querem atender as demandas da Educação buscando *encaixar* textos literários em propostas da educação, em vez de parar, discutir e depois pensar o seu catálogo à luz dessas questões. Dessa maneira, um conteúdo denso, cheio de nuances e possibilidades, é gradativamente transformado em uma mera fórmula empobrecedora, marcada pela presença de fichas de leitura que destacam, prioritariamente, a existência dos temas transversais e a possibilidade de sua “ampla” utilização na escola, evidenciando interesses de mercado que, durante anos, estiveram à sombra dos livros didáticos.

Britto (2001: 87), aponta que tais práticas seriam consoantes com uma certa concepção conteudística da educação, na qual faz sentido a proliferação de produtos de vulgarização de conhecimentos gerais, pautados em textos de natureza informativo-enciclopédica (Atlas, manuais, dicionários etc.), particularmente aqueles que, incorporando o discurso das novidades tecnológicas da informática, se caracterizam como interativos.

“A conseqüência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos de cultura de massa. A diversidade dos

gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto que, por sua vez, está cada vez mais articulada às indústrias de informação e entretenimento” (Britto, 2001: 88).

Para o autor, neste contexto haveria uma certa valorização da “leitura do prazer” (em acordo com as grandes tendências do mercado), da qual seria representativa a campanha de incentivo à leitura promovida pelo Ministério da Educação em 1997, com o lema “quem lê, viaja”, na qual as peças publicitárias de 30 segundos apresentavam situações de pessoas lendo livros nos lugares mais variados (ônibus, praia, academia de ginástica), de tal modo envolvidas com a história que incorporavam fisicamente a personagem.

É inegável o fato de que o funcionamento do mercado, tanto quanto as ações oficiais que incentivam a compra e produção de livros, principalmente no que diz respeito aos setores do livro didático e da literatura infantil, são determinantes para a produção literária nacional, que deve lidar com algumas peculiaridades, dentre elas, o distanciamento entre produção literária e público leitor.

Contudo, os números do mercado editorial remetem ao fato de que, embora o setor tenha apresentado um crescimento seguro nos últimos anos, esse não corresponderia à duplicação da população do país nos últimos trinta anos, revelando o persistente descompasso entre progresso e atraso, expresso na separação entre livro e leitor, entre a indústria do livro e o público potencial que ela poderia atingir.

“Aqui uma observação é importante: um produto só se torna de fato produto quando consumido; assim, um livro só completa esse caminho nas mãos do leitor. Este sempre é um elemento que, de uma forma ou de outra, envolve-se na (re)construção do texto contido no livro, sem o que esse texto permanece incompleto. Dessa maneira, a recepção tem um papel relevante e se torna mais um traço da história, assim como da sociologia da leitura: se o país é desigual na distribuição da riqueza, também o é na distribuição da cultura letrada.” (Pellegrini, s.d.)

O mesmo se poderia dizer da literatura infantil: no início dos anos 90, quase 20% de toda a produção na área de literatura se destinava ao leitor-mirim, o que compreende 60 milhões de exemplares. Em 82, a cifra não passara de 12 milhões. Isso significa que, desde o início da década de 1980, o público de literatura, progressivamente educado na estética da imagem e do espetáculo criada, sobretudo, pela televisão, ponta de lança da indústria cultural, vai aos poucos

adequando o gosto a uma crescente especialização do mercado, que divide a classe média em rentáveis fatias, etárias, profissionais, econômicas - seja qual for o critério -, antes não consideradas com tanta ênfase. O mercado então é capaz de detectar e criar necessidades específicas na área, constituindo o que poderia ser chamado de público "jovem", "infantil", "universitário", "escolar", "feminino", etc¹⁵¹.

A lógica do mercado sempre esteve presente nessas relações, o que pode ser evidenciado pelo fato de que, em geral, a produção de literatura infantil é um dos segmentos no qual uma editora atua, por exemplo. Assim, haveriam condições postas pelo mercado editorial que estariam ligadas intrinsecamente ao campo de produção literária, que deve incluir toda a produção editorial, uma vez que a publicação ou não de determinada obra por uma dada editora não será determinada apenas segundo a sua lógica interna da ação, mas conforme a dinâmica do mercado no qual se inserem suas outras publicações, ou seja, será no equilíbrio entre as vendas (ou possibilidades de venda) de diversos gêneros e tipos de livros que poderá ser determinada a viabilidade de publicação ou não de determinada obra literária: em um momento “ruim” para uma editora, dificilmente será lançado um livro de poesia, por exemplo, mas se essa mesma editora estiver em um momento econômico favorável, poderá investir em um livro de maior prestígio, que poderá lhe render frutos através da reconversão do capital simbólico.

Nesse sentido, será conforme as condições postas no mercado que esses diversos gêneros e tipos de livros serão publicados ou não. Mas para uma editora que atue no segmento de livros para infância e juventude, no que podemos incluir os livros didáticos, haveria uma “distorção” das condições posta pelo mercado, uma vez que, como dissemos, o Estado pode vir a captar boa parte dessa produção.

Ainda assim, não podemos esquecer que por "condições postas no mercado" não podem ser apreciados apenas fatores como preços, taxas ou outros indicadores econômicos. É no mercado editorial que ocorrem boa parte das relações entre os diferentes agentes envolvidos na produção de livros: a distribuição ou a divulgação das obras é submetida a regras do mercado tanto quanto do campo de produção literária, por exemplo. E o lucro, enquanto forma de garantir visibilidade no mercado, pode, através dessa, promover relações com críticos ou outros agentes

¹⁵¹ “*Em suma, a relação entre o leitor e o livro vai aos poucos se sofisticando, no sentido de que não envolve apenas uma falaciosa questão de gosto ou de livre escolha do produto. Nem se pode mais afirmar que o interesse do leitor é inicialmente pela obra, “só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável” (Candido, 1980: 30) e primeiro com a essa mesma obra. O que existe agora é uma intrincada rede de produção e consumo de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado.*” (Pellegrini, s.d.).

capazes de legitimar a presença de determinado editor no universo de produção: a consagração simbólica, se não for acompanhada do sucesso comercial, pode levar ao desaparecimento do empreendimento, não garantindo uma posição privilegiada à empresa no mercado, e mesmo no campo, uma vez que não apresentará mais condições para nele atuar, o que faz parte de uma lógica bastante própria das instâncias de produção cultural.

De certo modo, é possível considerar que, para os editores, parte significativa de seu trabalho consiste em promover e capitalizar o desenvolvimento de uma crescente intercambialidade de bens culturais em um cenário intelectual que consiste tanto da circulação de idéias em uma sociedade quanto de um empreendimento propriamente econômico. É na chave dessa interação que a natureza do que é publicado toma forma: é frente às condições postas no mercado editorial que os editores atuam e posicionam-se diferentemente e as comunicações entre o campo literário e o campo econômico se evidenciam¹⁵²: é imperativo que os livros sejam lidos como suportes culturais tanto quanto como objetos, e dessa conjunção, é necessário que surja uma química que alie potencial de venda a legitimidade cultural, um processo já apontado anteriormente por Pontes (1989):

"No mundo editorial, o prestígio assim como o lucro - indício seguro de uma editora bem sucedida - são os mais cobiçados predicados. É por meio do prestígio que os editores se diferenciam do simples comerciante e do empresário. E mais; é através dele que os negócios editoriais parecem perder a sua dimensão 'profana', ganhando uma espécie de 'aura', que os demais empreendimentos empresariais dificilmente chegam a possuir um dia (a não ser em contextos sociais e políticos muito particulares). O prestígio, por recobrir a condição primeira de empresários de bens culturais, é um dos meios que os editores dispõem para serem reconhecidos e se reconhecerem como sujeitos destinados a uma missão social de alcance e importância consideráveis. Pelo menos no Brasil e no período considerado" (Pontes, 1989: 379-380)

Esta abordagem remete a uma das dimensões em que se dá a produção escrita do país, e se justifica por ser o mercado editorial o local de determinação, manifestação possível e reprodução

¹⁵² À medida em que se constitui enquanto campo literário, definindo-se em oposição ao campo econômico, as funções que cabem aos diferentes grupos de agentes, conforme a posição que ocupam no sistema relativamente autônomo das relações de produção literária e/ou editorial, tendem cada vez mais a se tornar princípio unificador e gerador (e, portanto, explicativo) dos diferentes sistemas de tomadas de posição culturais e econômicas.

das condições fundamentais de uma produção escrita que chegue a seu público¹⁵³. É no mercado que as posições (opostas ou semelhantes) dos diferentes editores atuam em um jogo de oposição e aproximação construindo, em suas ações, um campo semântico comum, constituinte da própria conformação do campo de produção literária, que abrange tanto estados e características tipicamente centrais (com regras e lógicas comumente já canonizadas) quanto agentes de vanguarda, que agindo em uma espécie de revolução geracional, não apenas são capazes de despojar certos movimentos acadêmicos ou intelectuais ortodoxos de sua eficácia simbólica no jogo cultural como também trazem recompensas simbólicas àqueles que apropriaram os sistemas precedentes de disposições, tendo aprendido a atuar como intelectuais em uma estrutura usual de perspectivas e entusiasmos¹⁵⁴.

No que diz respeito ao Estado, é possível considerar que a preocupação central do poder público no Brasil, ao longo do período estudado, esteve concentrada em dois focos principais: de um lado, o que se apresentou, subseqüentemente, como a principal questão da educação no país: a necessidade de ampliação do acesso à escolarização, e a erradicação do analfabetismo no país¹⁵⁵. E de outro, a questão da qualidade da educação oferecida pelo Estado. Entre um e outro,

¹⁵³ Um produto – no caso, o livro – só se torna efetivamente um produto, ou seja, só ganha existência real (não apenas material) se for consumido, um livro só se constitui enquanto livro se completar seu caminho até as mãos do consumidor – que pode, ou não, ser um leitor.

¹⁵⁴ É preciso ponderar que tais relações ocorrem em um contexto específico: a percepção dos livros como artigos de comércio (sem deixar de reforçar seu papel enquanto capital cultural) impulsiona o mercado editorial no sentido de um desenvolvimento - em qualidade e quantidade de publicações - de características sem precedentes na história da produção literária nacional: a apreciação do livro como objeto de consumo, e do leitor como consumidor surgem para o editor como imperativos de sobrevivência no mercado.

¹⁵⁵ A alfabetização da população está diretamente relacionada à sua constituição enquanto público leitor. Dados do IBGE revelam que as taxas de analfabetismo entre a população com até 29 anos de idade vêm regredindo anualmente (Tabela 6):

TABELA 6
Taxa de Analfabetismo na População com 15 anos ou mais – Brasil 1970/1996

Anos	Taxa de analfabetismo (porcentagem)
1970	33,6
1980	25,4
1991	20,1
1995	15,6

Fonte: IBGE.

Nota: Os dados de 1995 excluem as populações rurais de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

O número médio de anos de estudo para a população com 10 anos ou mais também aumentou desde meados do século XX: em 1960, girava em torno de dois anos de estudo; já em 1997 atingia uma média de seis anos. Concomitantemente, as matrículas cresceram em todos os níveis de ensino: segundo os dados do *Censo Escolar de 1999*, o aumento do número de matrículas no ensino fundamental foi de 13% entre 1994 e 1999, e 11,5% ao ano para o ensino médio. Ainda assim, o Brasil apresenta uma das taxas de analfabetismo mais elevadas da América Latina,

esteve sempre presente o livro didático. E a política do livro didático, implantada em 1938, dentre as diversas propostas para a promoção da leitura identificadas no período, é a única na qual se pode identificar um perfil de continuidade¹⁵⁶.

Neste sentido, as políticas para a leitura e para a formação de leitores no Brasil são, prioritariamente, políticas do livro, da distribuição ou facilitação do acesso ao livro, mas particularmente ao livro didático, concebido para dar suporte ao trabalho do professor e orientar o aluno. O desenvolvimento da literatura infantil, neste cenário, ocorre de forma secundária, embora tenha acompanhado as tendências da educação, o que sempre facilitou a adoção das obras no ambiente escolar.

na população com 15 anos ou mais: apesar da redução das taxas, há forte tendência de regionalização do analfabetismo.

¹⁵⁶ O Ministério da Cultura, em relatório sobre a caracterização física das escolas, de 1997, detectou que, para os cerca de 6.000 municípios do país, o número de bibliotecas públicas não ultrapassa 5.000, e as bibliotecas escolares estão presentes em apenas 14,9% das escolas públicas de ensino fundamental. Se compararmos estes dados com o fato de que cerca de 60% da produção e comercialização editorial seja composta por livros didáticos, evidencia-se a o lugar ocupado pelos livros didáticos na escala de prioridades do Estado, ainda que outros materiais de leitura possam ter sido incluídos nas formulações das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SIGNIFICADOS E MUDANÇAS DE SIGNIFICADOS

Não é possível pensar as políticas públicas para a leitura no Brasil sem relacioná-las ao persistente atraso do sistema educacional nacional. Até os finais do século XIX a circulação de informação e a comunicação entre os membros da sociedade, assim como todas as manifestações culturais ocorriam quase sempre sem incluir o espaço das letras, mas desde então o país de cultura tradicionalmente oral viu-se obrigado a abrir espaço para o livro e o material escrito em geral, trilhando o caminho da modernidade.

Uma série de eventos concorreu para que os políticos e formuladores de políticas começassem a reconhecer que, para integrar-se às fileiras dos países desenvolvidos, o país deveria apresentar uma considerável melhoria no desempenho do sistema educacional e nos resultados educacionais do cidadão brasileiro: a Abolição da Escravatura, o advento da República, a chegada de levas de imigrantes, o crescimento urbano forjariam um contexto propício à formação de um público com potencial para o consumo de livros mas, principalmente, estava em jogo a consolidação da identidade nacional.

No primeiro período republicano, conforme destacado por Leão (2002: 277-278), entre a ilustração e a incapacidade de ler havia uma gama de relações com o escrito que se configurava por meio da contaminação de uma cultura impressa, que guiava as práticas culturais e difundia modelos de comportamento, embora não significassem acesso imediato aos livros:

“Como numa correia de transmissão, a República das Letras difundia modelos de comportamento para outras camadas sociais. A produção de um sentido e de significados para os objetos e práticas vinculados ao mundo da literatura não se esgotava no próprio círculo de intelectuais. (...) As crianças tomavam parte da sociabilidade literária, imitavam criativamente os adultos, firmavam um pacto de confiança mútua com os escritores e, acabavam sonhando em sê-los” (Leão, 2002: 278).

Para a autora, os produtores de cultura investiram na confecção do livro nacional, lançaram-se na afirmação dos princípios de autoria, tornaram estáveis suas obras e catálogos, ampliaram o comércio em suas lojas e, assim, a difusão e, não por encanto, fizeram da produção editorial infantil objeto da nova onda nacionalista, o que teria sido decisivo para a formação do

mercado editorial brasileiro. Embora não se possa dizer que tenham existido políticas públicas que efetivamente tratassem da questão da leitura no país, a percepção da necessidade de escolarização dos cidadãos fazia-se evidente, no discurso oficial e nas práticas para a ampliação do sistema educacional.

O esforço nacionalista inicial da República recém-instalada deu lugar aos movimentos de massa dos anos 20, que tiveram como resposta o patronato oficial da ditadura de Vargas tutelando a criação e a circulação dos bens culturais. De certo modo, em seus planos de desenvolvimento e documentos de política, sucessivos governos invariavelmente reconheceram os problemas educacionais do país e a ameaça que representavam para o crescimento econômico futuro e o bem estar social e o foco das políticas para a educação permaneceu presente sobre a expansão e a melhoria do sistema escolar, priorizando a educação primária universal e a eliminação do analfabetismo.

Ferraro (2003) destaca que a porcentagem de analfabetos¹⁵⁷ apresenta tendência de queda no Brasil desde o final do século XIX. Para o autor, em 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil continuava superando os 2/3 (64,9%) da população de quinze anos ou mais, levou 30 anos para cair para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980 e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano 2000.

Embora haja evidente ganho no que diz respeito ao nível de alfabetização no Brasil, este ainda é bastante precário, fazendo com que o país continue atrás de outros países em, virtualmente, todos os índices de desenvolvimento educacional. Além disto, deve ser evidenciado o fato de que, se para ser considerado alfabetizado, o indivíduo é classificado conforme sua habilidade em saber ou não saber escrever um bilhete simples, isto pode significar muito pouco em termos efetivos de domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Para Ferraro (2003), a alfabetização, mesmo neste sentido restrito, representa, de um lado, a libertação das múltiplas formas de preconceito e estigmatização ainda vigentes em relação ao analfabetismo e, de outro, a superação de uma barreira e a efetivação do primeiro passo no processo de escolarização e alfabetização, o que não garante, contudo, a formação de um leitor.

¹⁵⁷ Com base no teste de analfabetismo, o INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) 2001 – iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa – classifica como analfabetos 9% das pessoas pesquisadas (182/2000), tendo entendido como tais aquelas que acertaram no máximo duas (a maioria nenhuma) dentre as vinte questões do teste.

É possível considerar que o quadro descrito anteriormente – de um mercado editorial forte, particularmente no que diz respeito à literatura infantil – esteja de alguma maneira relacionado com as políticas públicas para a leitura desenvolvidas no Brasil ao longo de sua história?

E como compreender um cenário no qual co-existem problemas de alfabetização e letramento e um mercado editorial vigoroso, principalmente no que diz respeito à literatura infantil? Conforme as informações presentes no documento de proposição do Programa *Fome de Livro* (2003), para a implementação de uma Política do Livro, Leitura e Bibliotecas como estratégia para o desenvolvimento nacional e da cidadania, já no governo Lula, o cenário que descreve o país no início do século XXI ainda é caracterizado por baixos índices de leitura, baixa compreensão leitora¹⁵⁸, analfabetismo e analfabetismo funcional altos, carência e/ou precariedade de bibliotecas, o que é creditado à descontinuidade das ações públicas, paralelamente a uma desarticulação entre Estado e sociedade.

Por outro lado, Abreu (2003), analisando os dados do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) 2001, destaca que, contrariando um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros, a pesquisa revelou os seguintes dados, quando os entrevistados foram questionados se gostavam de ler “para se distrair ou passar o tempo”: 32% afirmaram que “gostam muito”, e 32% que “gostam um pouco”. A autora ressalta ainda que distração e passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam alguém à leitura, e que boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar.

A pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*¹⁵⁹, conforme citado pela autora, fez um conjunto mais amplo de questões acerca da importância e interesse da leitura e chegou a resultados interessantes: 89% vêem nos livros um meio eficaz de transmissão de idéias; 78% gostam de ler livros; 62% leram ou consultaram livros em 2000; 30% leram livros nos três meses que

¹⁵⁸ Conforme dados do CERALC (Centro de Fomento ao Livro na América Latina e Caribe), o Brasil tem um índice de leitura de livros por habitante/ano bastante baixo quando comparado a outros países: enquanto na França este índice é de 7, nos Estados Unidos e Inglaterra 5, e na Colômbia de 2,4, o Brasil figura com meros 1,8 livros lidos por habitante/ano.

¹⁵⁹ Realizada por A. Franceschini Análises de Mercado a pedido da Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), entre 10 de dezembro de 2000 e 25 de janeiro de 2001, baseando-se em 5.503 entrevistas realizadas com pessoas acima de 14 anos e com 3 anos ou mais de escolaridade, residentes em 46 cidades do país.

antecederam a pesquisa; 14% estavam lendo um livro no dia da entrevista. Para Abreu (2003), os resultados de ambas as pesquisas conduziram a uma conclusão óbvia, porém relevante:

“já não é preciso que se façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o ‘hábito’ de ler. Governos, instituições culturais e escolas têm dispendido esforços para convencer as pessoas de que ‘é importante ler’, de que ‘ler é um prazer’, mas elas já sabem disso” (Abreu, 2003: 34).

Abreu (2003) chama a atenção para um ponto essencial para a compreensão desta questão: quando se pensa em leitura na escola (e as políticas públicas para a leitura no Brasil foram, majoritariamente, vinculadas à escola), em geral há uma associação quase imediata com as obras literárias. O privilégio da literatura sobre as demais artes (e o conseqüente privilégio da leitura) teria sido historicamente construído, sobretudo a partir do século XIX, e a difusão social da produção literária incluía, necessariamente, sua escolarização e, de certo modo, “ler e apreciar a literatura erudita nacional – e, se possível, também a universal – passou a ser visto como algo fundamental para a formação do sujeito, sem que muitas vezes se considerem as condições históricas de construção dessa idéia¹⁶⁰”.

E quando pensamos sobre as políticas públicas para a leitura desenvolvidas no Brasil, podemos perceber que, além serem caracterizadas pela desarticulação e descontinuidade, (configurando uma sucessão de ações, muitas vezes aleatórias e circunscritas a projetos governamentais), nunca apresentaram qualquer referência a que tipo de leitor se pretendia formar, configurando a falta de clareza conceitual sobre o que seria a própria leitura, não havendo qualquer menção aos suportes, objetivos ou estratégias para a formação do leitor.

A forma mais próxima que se pode encontrar de uma definição de leitura é a presunção de que, uma vez que a escola ensine o aluno a ler, automaticamente se formaria o leitor, assim, a disponibilização de materiais para leitura, geralmente livros didáticos, pareceu sempre ser tida

¹⁶⁰ Para Abreu, “*esses são alguns dos motivos que levam muitas pessoas a ficar profundamente decepcionadas com os dados obtidos nas recentes pesquisas de opinião sobre leitura. Mesmo percebendo que a maioria diz que gosta de ler e que tem livros em casa, a decepção permanece devido às escolhas feitas pelos leitores, escolhas que não os aproximam da cultura e da alta erudição. Pensa-se que o bom leitor é um devorador ávido de alta literatura, é alguém que transita com facilidade pela produção intelectual de ponta, que tem os livros como elemento fundamental de sua concepção de mundo. Quem partilha dessa imagem de leitor não se animará muito com casas cheias de cartilhas e livros didáticos, com multidões de leitores de Bíblia na mão*” (Abreu, 2003: 41-42).

como suficiente para o fomento da leitura, com a honrosa exceção da lei 1.006, de 1938, que definia ações mais específicas neste sentido.

Por outro lado, é possível identificar uma política, sempre presente, para o livro didático, muitas vezes encarado como, de fato, a única forma de acesso ao universo da leitura. Apesar das mudanças de gestão, a política do livro didático permaneceu sempre como a principal política do Estado para a Educação, sendo que os conceitos sobre o que seria um livro “bom”, ou “recomendável” variam conforme o período estudado.

Retomando a discussão colocada por Abreu (2003), de que há a valorização da leitura no Brasil, mas que o que se lê não é compatível com o que se esperaria de um *leitor*, é possível remeter a Certeau (1995: 141), que argumenta que “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que a realiza”. Se o Estado privilegiou, subseqüentemente, o livro didático como suporte de leitura, será este o caráter dado à formação intelectual dos indivíduos.

Mas letramento, educação e capacidade de leitura, ao serem desigualmente distribuídos são, concomitantemente, reprodutores da própria desigualdade, o que permite formular as seguintes questões:

- de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem?
- como essa participação se manifesta nas oportunidades objetivas de emprego e de renda?
- como se processam e transmitem os valores e concepções de mundo, de vida e de sociedade?

Por trás de tais questionamentos encontra-se a crença de que o sujeito leitor seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária. É como se houvesse uma idéia original a partir da qual a leitura conduziria à liberdade do espírito, à atividade intelectual crítica e autônoma, manifestando a razão equilibrada do sujeito universal.

Britto (2003) em estudo realizado a partir dos dados obtidos através do INAF 2001 (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa), lembra que o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que fazem parte de uma espécie de senso comum sobre a importância da leitura, o

que levaria, contudo, a outra questão: existirá efetivamente uma relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão¹⁶¹?

Se pensarmos, de modo análogo, a mesma questão a partir do pensamento eliasiano, a importância de leitura, em uma perspectiva de longa duração, pode ser vista como um processo que, por muitos séculos, esteve em uma direção particular - a de ser tida como privilégio de poucos - mas, embora esta tendência tenha sido dominante por muito tempo, ao surgir outra tendência (em princípio não diretamente relacionada a ela), como a necessidade de formação de mão-de-obra mais qualificada, frente às novas exigências de trabalho colocadas pela crescente industrialização, a leitura foi ganhando importância cada vez maior. Nota-se, contudo, que tal perspectiva sobre a importância da leitura não é devida a qualidades e características a ela intrínsecas, mas sobretudo ao cruzamento de tendências históricas.

O conceito de complementaridade funcional de diversas mudanças de longa-duração não planejadas nas sociedades humanas propicia uma estrutura de estudos empíricos que pode simultaneamente testar a adequação desta mesma estrutura, o que tornaria possível redirecionar os esforços científicos que ameaçam ossificar-se no dogmatismo de partidos e ideologias políticas antagônicas. A tarefa que se apresenta ao pesquisador reside em investigar como mudanças não planejadas ocorrem nas estruturas sociais e como elas são explicadas. Para o autor, esta seria a contribuição da teoria da civilização, levando à interpretação de que seria impossível chegar a qualquer compreensão sem que se leve em conta as diversas tendências de longa-duração com as quais o processo civilizatório estivesse relacionado (Elias, 1970: 377).

De certo modo, o valor de um produto cultural, e particularmente da leitura, é agregado por um conjunto de disposições e condições que levam ao reconhecimento coletivo de sua utilidade, o que o configura como um processo coletivo, manifesto e gerado em um contexto social, conforme podemos destacar em Bourdieu:

"as disposições subjetivas que estão no princípio do valor têm, enquanto produtos de um processo histórico de instituição, a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais: a particularidade da lógica do social é ser capaz de instituir sob a forma de campos e habitus uma libido propriamente social que varia como universos sociais em que se engendra e que ela mantém. É na relação entre os

¹⁶¹ Outras questões pertinentes levantadas pelo autor, são: - o tanto que a gente lê - muito ou pouco - é objetivamente resultado das estratégias de ensino e de promoção de leitura? Será a prática de leitura uma condição para a melhor participação social e para a empregabilidade?

habitus e os campos aos quais estão mais ou menos adequadamente ajustados - na medida em que são mais ou menos o seu produto - que se engendra o que é fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental ao jogo, a 'illusio', o reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares" (Bourdieu, 1996:198-9).

Dissemos no início deste trabalho que, do ponto de vista do Estado, as ações públicas deveriam ser pautadas em uma perspectiva sobre o que deve ser o livro de leitura, o livro infantil, e sobre quais assuntos deveria tratar este tipo de literatura. Em princípio, é possível encontrar, no discurso oficial no Brasil o relacionamento, socialmente construído, entre educação, escrita e leitura à racionalização, civilização e à modernidade, reconhecendo o poder do livro em moldar seus leitores, o que, muitas vezes, surge como mote para a discussão da identidade nacional.

Os caminhos das políticas públicas no país também revelam uma profunda ligação com a necessidade de formação de mão-de-obra especializada, dirigindo o foco das ações a uma preocupação muito mais voltada à alfabetização, mas não necessariamente à capacidade de leitura literária, por exemplo, e a constância das políticas para o livro didático são reflexo disto.

Assim, este estudo revela as diferentes faces apresentadas pelas políticas públicas para a leitura no país, e retrata a preocupação, sempre presente no discurso oficial, em legitimá-la, o que ocorreu, subseqüentemente, através do livro didático, ou seja, se é possível encontrar uma continuidade no seio das discontinuidades que caracteriza as políticas públicas para a leitura no país, esta reside nas políticas para o livro didático, tido como principal instrumento para a aquisição das habilidades leitoras.

Mas não se pode negar que as inúmeras ações no país tenham logrado a conscientização da importância da leitura, embora esta consciência seja manifestada em uma população cujo domínio sobre as habilidades para a realização do ato de ler seja, muitas vezes, restrita.

.....

A análise deste processo permite iluminar futuros estudos sociológicos acerca da leitura e da literatura infantil no país: conforme a sociologia dos campos de Bourdieu, os agentes envolvidos nos processos de produção e reprodução literária têm sua participação no campo perpassada pela crença na legitimidade das regras desse campo, no qual esses agentes só podem efetivar sua presença ativa na medida em que apresentem uma visão informada pela sua lógica¹⁶². Num primeiro momento da constituição do campo literário, a formação de um público leitor é primordial para a autonomia deste campo, ampliada no momento seguinte quando os artistas se afastam desse mesmo público e passam a produzir somente para seus pares, constituindo aquilo que se convencionou chamar de arte pura, a arte pela arte.

E ainda que não tenha sido propósito deste trabalho discutir o campo literário brasileiro, considerar as condições do desenvolvimento da leitura (e do público leitor) no país é essencial para a compreensão da literatura e da literatura infantil neste contexto. Vimos que, no Brasil, a presença do Estado é essencial para compreender o papel que foi atribuído à leitura, à formação de leitores e à literatura infantil para a constituição da cidadania e a construção da democracia no país – desde o Império que a questão da escolarização e da leitura no país surgem como problemas eminentemente políticos.

Embora as formas pelas quais se deram as formulações políticas sejam caracterizadas não pela continuidade, mas pela oscilação determinada pelos dirigentes em cada momento, não sendo possível identificar uma política para a leitura que fosse além da gestão que a implementou (o que dificulta mesmo a caracterização de uma correspondência entre uma política de Estado e uma política de governo), ainda assim a constituição do campo de produção literária no Brasil pode ser creditada, ao menos parcialmente, à constituição de um público leitor através da ação do Estado.

Neste sentido, quando tratamos de educação e leitura no Brasil, devemos destacar que escola e alfabetização são partes integrantes dos intentos de construção da modernidade do país, e para realizá-lo, a habilidade leitora, capaz de capacitar o indivíduo a exercer sua cidadania, é essencial. E o livro didático representa um papel

¹⁶² “Quando as coisas e os cérebros (ou a consciência) são concordantes, quer dizer, quando o olhar é produto do campo a que ele se refere, este, com todos os produtos que propõe, aparece-lhe de imediato dotado de sentido e valor (...)” (Bourdieu, 1989: 285-286).

essencial neste processo, uma vez que, mais claramente que outras formas escritas, forma o leitor, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização¹⁶³ de um indivíduo.

Ao analisar as políticas para a leitura no Brasil, e buscando apreender o lugar da literatura infantil neste contexto, não procuramos empreender uma discussão acerca da qualidade dos livros para as crianças escritos no país, mas, em uma investigação sociológica, tentamos iluminar os “elementos do processo social em relação aos quais só possuímos, pelo menos no que se refere ao passado, pouquíssimas informações diretas” (Elias, 1994: 95).

Privilegiando o livro didático, realizando aquisições de obras de literatura infantil para a composição das bibliotecas públicas e escolares, o Estado não agiu diretamente sobre a escrita para as crianças, mas criou condições para que esta fosse adotada nas escolas, reconhecida no ambiente escolar e ganhasse força no mercado editorial, o que rendeu frutos principalmente na década de 1990, quando um novo cenário surge, e as ações públicas tornam-se mais efetivas, com compras para as bibliotecas, por exemplo. Mas quando tais ações ocorrem, a literatura infantil já havia se consolidado no Brasil, para o que, como dissemos, houve a contribuição do poder oficial, ainda que as suas ações não a visassem diretamente, sendo, antes, resultado não intencional das políticas públicas locais.

¹⁶³ Outro aspecto a ser levado em consideração é que os livros escolares que, em grande medida, contribuíram e contribuem por meio de textos elaborados quer em verso, quer em prosa, para o desenvolvimento nas instituições escolares da noção de infância bem educada: “uma nova noção moral” que, segundo Ariès (1981), seria preservadora das rudezas e da imoralidade e que começou a se formar no século XVII.

BIBLIOGRAFIA

Documentos:

BRASIL. *Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda Nacional*. Brasília, PNDU, 2000.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. *Constituição República Federativa do Brasil*, 1988.

_____. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa – Relatório conclusivo*. Ministério da Educação, Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna, Brasília, 1986.

BRASIL, Diretoria Geral de Estatística. *Estatística da Instrução*. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, Presidência da República, 1995.

BRASIL. MEC. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Documento introdutório*. MEC, 1995a.

_____. *Educação e cidadania: ações do Ministério de Educação e Desporto no período 1992-1994*. Brasília, MEC, 1995b.

_____. *Conferência nacional Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1994.

_____. *I Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)*. Brasília, DF, MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1986.

_____. *Indicadores educacionais 1982/1983*. Brasília, MEC, 1985.

_____. *I Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)*. Brasília, DF, MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1976.

_____. *Objetivos da educação primária: instrumento de avaliação e planejamento de programas do curso primário*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1967a

_____. *Principais atividades e realizações (1930-1967)*. Brasília, MEC, 1967b.

_____. *O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940*. Rio de Janeiro, INEP, 1942.

BRASIL. MEC. INEP. *Educação para todos: informe nacional*. Brasília, 2000.

BRASIL. INEP. *História da educação brasileira, 1989-1994*. Brasília, DF: INEP, 1994a.

_____. *Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque*. Brasília, DF: INEP, 1994b.

_____. *Demanda social por educação – indicadores demográficos*. Brasília, DF: INEP, 1994c.

_____. *Educação e conhecimento – eixo de transformação produtiva com equidade – uma visão sintética*. Brasília, DF: INEP, 1993a.

_____. *Ação cultural e educacional da biblioteca no âmbito da escola de 1º grau*. Brasília, DF: INEP, 1993b.

_____. *A educação nas mensagens presidenciais. Período 1890-1986*. Brasília, INEP, 1987 2v.

_____. *Políticas públicas e educação*. Brasília, INEP, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Unicamp, 1987b.

_____. *O Estado da Arte do livro didático no Brasil*. Brasília, INEP, 1987c.

_____. *Conferências Interamericanas de Educação, 1965*.

_____. *Subsídios para a história da educação brasileira – ano de 1950*. Rio de Janeiro: MES, 1951.

_____. *Subsídios para a história da educação brasileira – ano de 1948*. Rio de Janeiro: MES, 1950.

_____. *Subsídios para a história da educação brasileira – ano de 1946*. Rio de Janeiro: MES, 1948a.

_____. *Novos prédios escolares para o Brasil*. Rio de Janeiro, INEP, 1948b.

_____. *Subsídios para a história da educação brasileira – ano de 1943*. Rio de Janeiro: MES, 1947.

_____. *Subsídios para a história da educação brasileira – ano de 1940*. Rio de Janeiro: MES, 1942.

BRASIL. MEC. FAE. UNESCO. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1ª. a 4ª. séries*. Brasília, MEC, FAE, UNESCO, 1994.

BRASIL. MEC. SEF. *Conferência Nacional Educação para Todos*. Anais, SEF, Brasília, 1994.

_____. *O que é o Plano Decenal para Todos*. Brasília, MEC/SEF, 1993.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem, Tailândia, 1990.

Artigos e livros:

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABREU, Marcia. Os números da cultura. In RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo, Global, 2003.

ADORNO, Theodor W. “La critica de la cultura y la sociedad”, in *Prismas*, Barcelona, Ediciones Ariel, 1962.

_____. *Teoria estética*, Lisboa, Edições 70, 1970.

_____. “A indústria cultural”, in Cohn, Gabriel, *Comunicação e indústria cultural*; São Paulo, Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M.. *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMOND, G. e VERBA, S. *The Civic Culture*. New York, Princeton University Press, 2 vols., 1963.

ANAIS do Primeiro Seminário Internacional sobre Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. São Paulo, 1990.

ANDRADE, Mário de. *Cartas de Mário de Andrade a Prudente de Moraes Neto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. Bibliotecas Populares. *Revista Livro*, v.2, n.5, p.7, 1957.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In Dourado, L.F. e PARO, V.H. (orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo, Xamã, 2001.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. Trad. Ferreira, MJA., São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Education and Power*. New York: Routledge, 1985, 2.ed., 1995.

_____. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.

_____. *Ideology and Curriculum*. 2. ed. New York: Routledge, 1990.

ARAPIRACA, José de O. *USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Autores Associados, 1982.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento, *Metrópole e cultura – São Paulo meio de século*, Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. “Descentramento do olhar: a recepção da obra de Norbert Elias no Brasil” in *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, 54, 1999.

AUGUSTI, Valéria. *ROMANCES E LITERATURA PRESCRITIVA: CAMINHOS PARA MORALIZAR E CIVILIZAR O LEITOR*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. s.d.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *O Estado e a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica*. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2004, 4ª ed.

_____. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Editores Associados, 2001.

BAKTHIN, M., *Estética da criação verbal*, Trad. E.G.G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BASTOS, Mônica Rugai. *Tristezas não pagam dívidas: cinema e política nos anos da Atlântida*. São Paulo, Olho D'Água, 2001.

BELOTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Monteiro Lobato e a infância na república velha*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. s.d.

BOBBIO, N., *Derecha e Izquierda. Razones e significado de uma distinción politica*. Madrid, Taurus, 1995.

_____. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. *Conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

BOMENY, Helena M. *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003.

_____. (org). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV: Universidade São Francisco, 2001.

_____. *O livro didático no contexto da política educacional*. In OLIVEIRA, João B.A. et alli. *A política do livro didático*. Campinas, Summus, 1984.

BORGES, André. *Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial*. Ver. Brás. Ci. Soc. V.18 n.52 São Paulo, jun. 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

_____. *As regras da arte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

BRANDÃO, C. R. A. *A questão política da educação popular*. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRITTO, LPM. Leitura e política, in EVANGELISTA, AM, BRANDÃO, HB e MACHADO, MZV (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2ª. ed.

BURDEAU, Georges. *Droit constitutionnel et institutions politiques*. Paris, Librairie Général de Droit et de Jurisprudence, 1966.

CAIADO, Aurilio S. C. *O espaço da cultura: guia cultura do estado de São Paulo. São Paulo Perspec.*, abr./jun. 2001, vol.15, no.2, p.55-65.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*. Revista do Departamento de Teoria Literária. Campinas, Unicamp, 1999.

_____. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1984.

_____. “Literatura e sociedade”, in *América Latina em sua literatura*, UNESCO, Ed. Perspectiva, 1972.

_____. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo, Editora Nacional, 1965.

_____. *Formação da literatura brasileira (1750-1880)*, São Paulo, Martins, 1959.

CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena : propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, FAPESP: Papyrus,1998

CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977^a.

_____. *Dependência e desenvolvimento na América Latina – ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977b.

CARNOY, M. e LEVIN, H. *Escola e trabalho no Estado Capitalista*. São Paulo, Cortez, 1987.

CARONE, Edgar. *A República Velha*. São Paulo, Difel, 1970.

CARRAHER, T.N. (org). *Aprender pensando*. Petrópolis, Vozes, 1986.

CASTRO, M.H.G. de. O impacto da implementação do FUNDEF nos estados e municípios: primeiras observações. In COSTA, V.L.C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo, Fundap, Cortez, 1999.

_____. *O cérebro do MEC*. Revista Educação, abr. 1998.

CECCANTINI, João Luis C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenis: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

CEPAL. *Transformación productiva com equidad*. Santiago, 1990.

CEPAL. UNESCO. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago,

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995

CHANBOREDON, Jean Claude. “Production symbolique et formes sociales. De la sociologie de l’art et de la littérature à la sociologie de la culture” in *Revue Française de sociologie*, XXVII, 1986, 505-529.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XIII*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. *Lectures e lecteurs dans la France d’Ancien Regime*. Paris, Du Seuil, 1987.

CHARTIER, A.M e HEBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo, Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, 5ª. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

_____. *Cultura e Democracia*. Cortez, 5ª. Ed. São Paulo, 1990.

_____. *Política Cultural*. Porto Alegre, Mercado Aberto, Fundação Wilson Pinheiro, 1985.

_____. O que é ser educador hoje – da arte à ciência: a morte do educador. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

CHIAPPINI, Ligia; BRESCIANI, Maria Stella (orgs.). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil – das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo, Ática, 1991.

COELHO, Teixeira. *Usos da cultura (políticas de ação cultural)*. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

COHN, Gabriel. *Comunicação e Indústria Cultural*, São Paulo, Nacional, 1971.

CORAGGIO, José Luis. *Desarrollo humano, economia popular y educación*. Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, 1995

_____. *Las propuestas Del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problema de concepción?* Ponencia apresentada no Seminário O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil. São Paulo, 1995b.

COSTA, Emilia Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. IN MOTA, Carlos G. (org.). *Brasil em perspectiva*. São Paulo, Difel, 1968.

CRESPO, Gemma Lluch. *La comunicación literária Y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil*. Educacion y biblioteca, 105, 1999, p.20-27.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EdUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

_____. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In OLIVEIRA, R.P. de (org.) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo, Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil; A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação, Educ. Soc. 19 n. 63, Campinas, Ago, 1988.

DAHL, Robert. *A preface to democratic theory*. Chicago, University of Chicago Press, 1956.

_____. *Who governs? Democracy and power in an american city*. New Haven, Yale University Press, 1966.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*, 2. ed, Rio de Janeiro, Graal, 1986.

_____. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

_____. *Edição e sedição – o universo da literatura clandestina no séc. XVIII*, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____. (org.), *Práticas de Leitura*, São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

_____. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

- DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e as verbas da educação*. São Paulo, Xamã, 2001.
- DECHAUX, Jean-Hugues. “N. Elias et P. Bourdieu: analyse conceptuelle comparée” in *Archives Européennes de Sociologie*. Tome XXXIV, Cambridge University Press, 1993.
- DOURADO, Luiz F. e PARO, Victor H. (orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo, Xamã, 2001.
- DRAIBE, S.M. A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental In COSTA, V.L.C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo, Fundap, Cortez, 1999.
- DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção : artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo-SP-Brasil : Editora Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- _____. *Cultura como objeto de política pública*. São Paulo Perspec., Abr 2001, vol.15, no.2, p.66-72.
- DURKHEIM, Emile. *A divisão do trabalho social*, Lisboa, Presença, 1991 [1893].
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997, vs. 1 e 2.
- _____. *Mozart – Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- _____. *Towards a theory of social processes: a translation*. Brit.Jnl. of Sociology, volume no. 48, issue no. 3 Sep. 1997b.
- EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. *A economia do livro: a crise atual e uma proposta prática*. Disponível em www.cbl.org.br
- FAORO, R. *Os donos do poder*. Porto Alegre, Editora Globo, 1976.
- FARKAS, George and HALL, L. Shane. *Can Title I attain its goal?* in *Brooking Papers on Education Policy*. 2000 (2000) 59-103.
- FAUNDEZ, Antonio (org.). *Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas*. São Paulo, Cortez, 1994.
- FÁVERO, O (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil – ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

FERRAZ, José E. *Análise do sistema educacional brasileiro*. São José dos Campos, 1976 (Dissertação).

FERREIRA, Naura S.C. e AGUIAR, Márcia A da Silva (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2004. 4^a. ed.

FISHMANN, Roseli (coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo, Atlas, 1987.

FONSECA, T. de L. e. "O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades". In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda., 1979.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *Direito Constitucional: teoria das constituições – as constituições do Brasil*, Rio de Janeiro, Forense, 1981.

FREITAS, Bárbara, MOTTA, Valéria R, COSTA, Wanderley F.(orgs.). *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez, 1993.

FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2003. 5^a. ed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

_____. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1984.

_____. *Cultura e desenvolvimento em época de crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. s.d.

GERMANO. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1994.

GHIRALDELLI Jr., *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1992.

GIACOMO, Arnaldo M. (coord.). *Uma política integrada do livro para um país em desenvolvimento*. São Paulo, Rio de Janeiro, Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1976.

GOLD, D. et al. “Recientes desarrollos en la teoria marxista del Estado capitalista” in SONNTAG, H e VALECILLOS, H. (orgs.). *El Estado capitalista contemporâneo*. México, Siglo XXI, 1979.

GOLDMANN, Lucien. *A Sociologia do romance*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. *Dialética e cultura*. São Paulo, Paz e Terra, 1979, 2ª. Ed.

GOMES, Ângela de Castro. *Política: história, ciência, cultura e etc*. Estudos Históricos – Historiografia, Rio de Janeiro, v.9, no. 17, 1996, pp. 59-84.

GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos” in Chartier, Roger (org.), *Práticas de leitura*, São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

Haidar, M.L.M, TANURI, L.M. A evolução da Educação Básica no Brasil – política e organização. In *Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil : sua história*. São Paulo : T.A. Queiroz, Editor: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

HAMILTON, Lucy; *Lion kings, peasant ducks and worker ants: allegories of government for children*, Papers 9:2, 1999, p. 13-20.

HÉBRARD, Jean. As Bibliotecas Escolares. In MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HILL, Paul T. *The federal role in education*. in *Brooking Papers on Education Policy*. 2000 (2000) 11-40.

HOBSBAWN, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOLANDA, Sergio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. *A Crise de Paradigmas na Sociologia*. Cadernos do IFCH, Campinas, UNICAMP, no. 20, 1990.

_____. *Estado e Planejamento econômico no Brasil (1930-1970)* Rio de Janeiro, RJ : Civilização Brasileira, 1996.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO. *Instituto Nacional do Livro: 1937-1987 – 50 anos de publicações*. Brasília, INL, 1987.

ITZCOVICH, Susana. La esencia multívoca de la literatura infantil. En *La Obra*, revista de Educación, Año 74, Nº 888, Buenos Aires, junio de 1995.

JACOBI, P. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1989.

JAMESON, Fredric. *Marxismo e forma, teorias dialéticas da literatura no século XX*, São Paulo, Hucitec, 1985.

JAUSS, H.R., ISER, W. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JULIA, D. "La culture scolaire comme objet historique". Conferência de Encerramento do ISCHE, 15, 1993.

KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Trad. e adapt. de Campello et al. Belo Horizonte, Autentica, 2004.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, São Paulo, Ática, 6ª. Edição, 2003

LAFETÁ, João Luis Machado; *1930: A crítica e o modernismo*, São Paulo, Ed.Duas Cidades, 1974

LEAO, Andréa Borges. *Brasil em imaginação : livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)*. Tese (Doutorado) – FFLCH-USP, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literaria como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1993.

LEVY-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo, Anhembi, 1957.

LUKACS, Georg. *Teoria do romance*, São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 1971.

LUSTIG, Nora. *Crisis and the poor: socially responsible macroeconomics*. in *Economia* 1.1 (2000) 1-19.

MACHADO, Ana Maria. *Conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. *Entrevista* disponível em www.docedeletra.com.br

MARCANTONIO, Maria T. *Ação cultural e educacional da biblioteca no âmbito da escola de 1º grau*. Série Documental. Relatos de Pesquisa, no. 6, set/1993, Brasília, INEP, 1993.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Livro I, vol.1, 1975.

MEKSENAS, Paulo. *Cidadania, poder e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A produção do livro didático: sua relação com o Estado, autor e editor*. Dissertação de mestrado, FE-USP, 1992.

MELCHIOR, J.C.A., *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil*. Educ. Soc. V.75 Campinas, ago. 2001.

MICELI, Sergio. (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo, SP, Brasil : IDESP: Vértice, 1989-1995.

_____. *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo, DIFEL, 1984.

_____. *A noite da madrinha*, São Paulo : Perspectivas, 1982, 2ª. Ed.

_____. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, São Paulo : DIFEL, 1979.

_____. *Sexo, poder e letras na República Velha*, São Paulo, Perspectiva, 1977.

MICELI, Sergio & GOUVEIA, Maria Alice. *Política Cultural Comparada*. Rio de Janeiro, FUNARTE/Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo/ Financiadora de Estudos e Pesquisa-FINEP, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental, “Introdução”. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, v.1, MED/SEF, 1998.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor*. (dissertação de mestrado – PUC –RJ). Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/index.htm>. s.d.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Conhecimento, educação e contemporaneidade*. *Cad. Pesqui.*, Nov. 2002, no.117, p.09-11. ISSN 0100-1574.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo, Ática, 1994.

MULLER, Pierre. *Les politiques publiques*. França, Presses Universitaires de France, 19990.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU-USP, 1974.

NODELMAN, Perry and REIMER, Mavis. *The Pleasures of Children's Literature*. 3rd Ed. Boston:Allyn and Bacon, 2003.

O'CONNOR, J. *Crisis de acumulacion*. Barcelona, Ediciones Península, 1987.

OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, R.P. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. in FÁVERO, O (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

OLIVEIRA, Z.C.P. *Biblioteca fora do tempo : políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil*. Doutorado, ECA-USP, 1994.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Angela Maria Castro. *Estado novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, João B.A. et alli. *A política do livro didático*. Campinas, Summus, 1984.

OLIVEN, Ruben George. *Cultura e modernidade no Brasil*. São Paulo Perspec. v.15 n.2 São Paulo abr./jun. 2001

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Brasiliense, 1999.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: uma contribuição à história da educação no Brasil*. São Paulo, Loyola, 1973.

PAIXÃO, Fernando (org.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo, Ática, 1996.

PAOLI, Maria Celia. "O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios?" in Comissão Pró-índio. *O índio e a cidadania*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

PASSIANI, Enio. *Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil*. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, 2001.

PEDROSO, Leda Aparecida, *Indústria cultural, algumas determinações políticas, culturais e sociais na educação*, Cad. CEDES v.21 n.54 Campinas ago. 2001.

PELLEGRINI, Tânia. *A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. s.d.

PEREIRA, L. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo, Difel, 1965.

PERROTTI, Edmir. *Olhar sagrado*. São Paulo, Mercury, 1996.

_____. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo, Summus, 1990.

_____. *A criança e a produção cultural*. In ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PFROMM NETO, Samuel, ROSAMILHA, Nelson, DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PIACENTINI, Tânia. *Literatura: o universo brasileiro por trás dos livros*, Florianópolis, Ed. da UFSC, 1991.

PINHEIROS, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In FAVERO, Osmar (org.), *A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

PORTES, Alejandro and HOFFMAN, Kelly. *Latin American class structures: their composition and change during the neoliberal era* in *Latin American Research Review* 38.1 (2003): 41-82.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.

POULANTZAS, N. *Estado, Poder e Socialismo*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

PRADO JR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1969

RAFFAINI, Patrícia Tavares. *Esculpindo a cultura na forma Brasil: o departamento de cultura de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

RAMOS, Maria Cecília M. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. Tese de doutorado, FFLCH-USP, 1997.

REGO, L.L.B. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, FTD, 1990.

REIS, Cacilda. O Instituto Nacional do Livro e o seu programa para desenvolvimento das bibliotecas brasileiras. In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 4, Fortaleza, 1963.

REVESZ, Bruno. *O que significa pensar na leitura como um assunto de política pública?* Disponível em www.ilimita.info

RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo, Global, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. *Educação conformada: a política de educação no Brasil 1930-1945*. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2000.

ROSA, Lydia Teixeira Corrêa; *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*, Cad. CEDES v.20 n.52 Campinas, nov. 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia; *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil*, Cad. Pesqui. n.115 São Paulo mar. 2002

SANDRONI, Luciana. *Com a palavra, o autor*, Doce de Letra, jul./ 1996.

SANTOS, W. G. *Política social e combate a pobreza*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1987.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 8^a. ed.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda M.Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000, 2^a. Ed.

SCHORSKE, Carl. *Viena – fin de siècle. Política e cultura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SERRA, Elizabeth D. Políticas de promoção da leitura. In RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo, Global, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*, Campinas, SP: Papirus, 2003 – 8^a. Edição.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. *Histórias infantis e a aquisição de escrita*. São Paulo Perspc. V.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000.

SINGER, Judith; SMITH, Sally. *Text and Context: Using Multicultural Literature To Help Teacher Education Students Develop Understanding of Self and World*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001).

SINGER, Paul. *A crise do "milagre": interpretação crítica da economia brasileira*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.2, n.12, nov./dez.1996. p.52-63.

SORÁ, Gustavo; *Tempo e distâncias na produção editorial de literatura*, in Mana - Estudos de Antropologia Social, 3 (2): 151 - 181, 1997.

_____ ; *Livros de uma Exposição: etnografia das bienais internacionais de livros do Rio de Janeiro e São Paulo*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Dissertação de Mestrado, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de, *A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira* , Cad. CEDES v.20 n.52 Campinas nov. 2000.

SUAIDEN, Emir José. *A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação*, *Ciência da Informação*, v.29, n.2 Brasília, Maio/ago 2000.

SUCUPIRA, Newton. *Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira*. MEC, Brasília, 1985.

TAVARES, Maria da Conceição. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro; : ensaios sobre economia brasileira*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1972

TEICHMAN, Judith. *The World Bank and policy reform in Mexico and Argentina*. in *Latin American Politics & Society* 46.1 (2004) 39-74.

TOLEDO, João. *Didactica nas escolas primárias*. São Paulo: Liberdade, 1930.

TOMMASI, Lívia de, Warde, Miriam J., HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2003.

VIEIRA, Sofia L., *Educação em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília, Ed. Plano, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. *Formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto e alii. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

YOLEN, Jane. “America´s Cinderela”, in *Writing and Reading Across the Curriculum*, (s.d.), pp. 355-363.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2002.

WAIZBORT, Leopoldo (org.). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo, Edusp, 1999.

WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e Educação*. São Paulo, S.N., 1984.

_____. *Política e Cultura na produção da história da educação no Brasil.*

Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 9-33, 1. sem. 2000

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais.* Campinas, UNICAMP, 1992.

WORLD BANK. *Governance and development.* Washington, Oxford University Press. 1992.

_____. *Educational change in Latin America and the Caribbean.* Washington, D.C.,

The World Bank. 1999a.

_____. *Educational sector strategy.* Washington, D.C., The World Bank. 1999b.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola.* São Paulo, Global Editora, 2003.

ANEXOS¹⁶⁴

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL

Jurada a 25 de março de 1824

Título 8º. – Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A instrucção primaria, é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Promulgada a 24 de fevereiro de 1891

Título Primeiro – Da Organização Federal

Capitulo IV – Das Atribuições do Congresso

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º. Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caracter federal;

2º. Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilégios que tolham a acção dos governos locaes;

3º. Crear instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º. Prover à instrucção secundaria no Districto Federal.

Titulo IV – Dos Cidadãos Brasileiros

Secção II – Declaração de Direitos

Art. 72. A constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Promulgada a 16 de julho de 1934

Título I – Da Organização Federal

Capítulo I – Disposições Preliminares

¹⁶⁴ Os documentos transcritos que compõe este anexo são, na maioria dos casos, de difícil acesso, razão pela qual optou-se pela sua reprodução, constituindo-se assim, fonte de pesquisa para outros trabalhos.

Art. 5º. Compete privativamente à União:

[...]

XIV – traçar as directrizes da educação nacional.

Título V – Da Família, da Educação e da Cultura

Capítulo II – Da Educação e da Cultura

Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse histórico e o patrimonio artistico, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art. 149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporçional-a a brasileiros e estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores de vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz;
- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
- e) exercer ação suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções;

Parágrafo unico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n.8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados e obedecerá as seguintes normas:

- a) ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria, extensivo aos adultos;
- b) tendencia a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primnario, afim de o tornar mais accessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma patrio, salvo o de linguas estrangeiras;
- e) limitação da matricula à capacidade didactiva do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem aos seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 151. Compete aos Estados e ao Districto Federal organizar e manter systemas educativos nos territorios respectivos, respeitadas as directrizes estabelecidas pela União.

Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessarias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes.

Parágrafo unico. Os Estados e o Districto Federal, na fórma das leis respectivas, e para o exercicio de sua competencia na materia, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autonomos de administração de ensino.

Art. 153. O ensino religioso será de frequencia facultativa e ministrado de acordo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos Paes ou responsaveis, e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionais e normaes.

Art. 154. Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primaria ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 155. É garantida a liberdade de cathedra.

Art. 156. A União e os Estados applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos.

Parágrafo unico. Para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará, no minimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento annual.

Art. 157. A União, os Estados e o Districto Federal reservarão uma parte dos seus patrimonios territoriaes para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º. As sobras das dotações orçamentarias, accrescidas das doações, percentagens sobre o producto de venda de terras publicas, taxas especiaes e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municipios, esses fundos especiaes, que serão applicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

§ 2º. Parte dos mesmos fundos se applicará em auxílios a allunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistencia alimentar, dentaria e medica, e para villegiaturas.

Art. 158. É vedada a dispensa do concurso de titulos e provas no provimento dos cargos do magistério official, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º. Podem, todavia, ser contractados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionaes ou estrangeiros.

§ 2º. Aos professores nomeados por concurso para os institutos officiaes cabe as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Titulo VII. Em caso de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regencia de outra em que se mostre habilitado.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Decretada a 10 de novembro de 1937

Da Organização Nacional

Art. 15. Compete privativamente à União:

[...]

IX – fixar as bases de determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art. 16. Compete privativamente à União o pode de legislar sobre as seguintes matérias:

[...]

XXIV – diretrizes da educação nacional.

Da Família

Art.125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a este dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Art.127. A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave aos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação de sua prole.

Da Educação e da Cultura

Art. 128. A arte, a ciência e seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissionais e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porem, não exclue o dever de solidariedade dos mesmo para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 131. A educação física, o ensino físico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará seu auxílio e proteção às fundações por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-las ao cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa da nação.

Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria dos cursos ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres e professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Art. 134. Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra êles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Promulgada a 18 de setembro de 1946

TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

[...]

Art 5º - Compete à União:

XV - legislar sobre:

[...]

d) diretrizes e bases da educação nacional;

TÍTULO VI

Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.

CONSTITUIÇÃO DO BRASIL

Promulgada a 24 de janeiro de 1967

Título I – Da Organização Nacional

Capítulo II – Da Competência da União

Art. 8º. Compete à União:

[...]

XIV – estabelecer planos nacionais de educação de saúde;

XVII – legislar sobre:

[...]

q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos;

[...]

§ 2º. A competência da União não exclui a dos Estados para legislar supletivamente sobre as matérias das letras *c, d, e, n, q e v* do item XVII, respeitada a lei federal.

TÍTULO IV

Da Família, da Educação e da Cultura

Art. 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

§ 1º - O casamento é indissolúvel.

§ 2º - O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público.

§ 3º - O casamento religioso celebrado sem as formalidades deste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público mediante prévia habilitação perante, a autoridade competente.

§ 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 171 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.

EMENDA CONSTITUCIONAL N.º1 DE 17 DE OUTUBRO DE 1969

Capítulo II – Da União

Art. 8º. Compete à União:

[...]

XIV – estabelecer e executar planos nacionais de educação e de saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento;

[...]

XVII – legislar sobre:

q) diretrizes e bases da educação nacional, normas gerais sobre desportos;

TÍTULO IV- DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Podêres Públicos.

§ 1º O casamento é indissolúvel.

§ 2º O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e prescrições da lei, o ato fôr inscrito no registro público, a requerimento do celebrante ou de qualquer interessado.

§ 3º O casamento religioso celebrado sem as formalidades do parágrafo anterior terá efeitos civis, se, a requerimento do casal, fôr inscrito no registro público, mediante prévia habilitação perante a autoridade competente.

§ 4º Lei especial disporá sôbre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sôbre a educação de excepcionais.

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bôlsas de estudos.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;

V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 179. As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no parágrafo 8º do artigo 153.

Parágrafo único. O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.

Art. 180. O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único. Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Promulgada a 5 de outubro de 1988

(com as alterações introduzidas pela Ementa Constitucional no. 14, de 12 de dezembro de 1996)

Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II – Dos Direitos Sociais

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Título III – Da Organização do Estado

Capítulo II – Da União

Art.22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV – diretrizes e bases da educação nacional;

Art.24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

IX – educação, cultura, ensino e desporto;

[...]

§ 1º. No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º. A competência da união para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

Capítulo III – Dos Municípios

Art. 30. Compete aos Municípios:

[...]

VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

Capítulo VI – Da Intervenção

Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:

[...]

VII – assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:

[...]

e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendido a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino*

* [Emenda Constitucional 14/96]

Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quanto:

[...]

III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino.

CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto

SEÇÃO I - Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

(*) Emenda Constitucional Nº 19, de 1998

Art. 207. (*) As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(*) Emenda Constitucional Nº 11, de 1995

Art. 208. (*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2.º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. (*) A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

(*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996

Art. 212. (*) A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2.º Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3.º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4.º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5.º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

(*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2.º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Art. 60. (*) Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

(*) Emenda Constitucional Nº 14, de 1996

Art. 61. As entidades educacionais a que se refere o art. 213, bem como as fundações de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei, que preencham os requisitos dos incisos I e II do referido artigo e que, nos últimos três anos, tenham recebido recursos públicos, poderão continuar a recebê-los, salvo disposição legal em contrário.

Art. 62. A lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área.

Art. 63. É criada uma comissão composta de nove membros, sendo três do Poder Legislativo, três do Poder Judiciário e três do Poder Executivo, para promover as comemorações do centenário da proclamação da República e da promulgação da primeira Constituição republicana do País, podendo, a seu critério, desdobrar-se em tantas subcomissões quantas forem necessárias.

ANEXO 2

Leis citadas no texto

Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático
O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º. Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino preprimário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Parágrafo único. A direção das escolas normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderão, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares.

Parágrafo único. Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

Art. 8º Constitue uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

CAPÍTULO II

DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e

reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.

§ 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.

§ 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês.

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;

b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;

c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Art. 11. O expediente administrativo da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de uma secretaria, que será dirigida por um secretário, designado pelo Ministro da Educação, dentre os funcionários efetivos de seu Ministério.

Parágrafo único. Todo o demais pessoal, efetivo ou extranumerário, da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático será constituído na forma da lei.

CAPÍTULO III

DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

Parágrafo único. É vedado aos membros da Comissão Nacional do Livro Didático requerer autorização para uso de obras de sua autoria.

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de seu uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, deverá a obra, depois de modificada, ser novamente submetida ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para decisão final.

§ 3º Do julgamento não unânime da Comissão Nacional do Livro Didático, caberá recurso para o Ministro da Educação, que dele decidirá, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 4º Resolvida a matéria por qualquer das formas dos parágrafos interiores, será a solução publicada, e comunicada ao interessado. A publicação e a comunicação de que a obra teve o uso autorizado farão menção do número do registro de que trata o art. 17 desta lei.

Art. 14. Quando a Comissão Nacional do Livro Didático autorizar o uso de um livro, à vista de originais dactilografados, deverá formular ao autor ou ao editor recomendações quanto à sua impressão.

Parágrafo único. Depois de impresso, deverá o livro ser submetido novamente ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para as necessárias verificações.

Art. 15. Sempre que a Comissão Nacional do Livro Didático julgar conveniente, poderá solicitar o parecer de especialistas a ela estranhos, para maior elucidação da matéria sujeita ao seu exame.

Art. 16. As reedições de livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado, poderão ser feitas, caso não incluam importantes adições ou alterações, independentemente de nova petição, mas deverão ser

comunicadas à Comissão Nacional do Livro Didático; caso sejam nelas incluídas tais adições ou alterações, a petição de nova autorização deverá ser feita, na forma desta lei.

Art. 17. De cada livro, cujo uso for autorizado, fará a Comissão Nacional do Livro Didático, registo especial, devidamente numerado, de que constem todas as indicações a ele relativas. inclusive um sumário de sua matéria.

Art. 18. O Ministério da Educação fará publicar, no "Diário Oficial", em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores.

Parágrafo único. A menção de cada livro será acompanhada de todas as indicações a que se refere o art. 17 desta lei.

Art. 19. Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida, entre parentesis, declarar-se-á ainda o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, pela maneira seguinte: (Registro n....).

CAPÍTULO IV

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25. A partir de 1 de janeiro de 1940, será vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, na circunscrição sobre que se exercer a sua jurisdição, salvo se esse livro for editado pelos poderes públicos.

Art. 26. Fica proibida a prática de atos da propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático, dentro das escolas.

Parágrafo único. A proibição deste artigo não impede que autores, editores e livreiros, ou representantes seus, remetam exemplares de obras de uso autorizado, bem como circulares, prospectos ou folhetos explicativos sobre as mesmas, aos professores, ou aos diretores das escolas.

Art. 27. É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares de caráter técnico ou administrativo tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos, ainda que tais atos se pratiquem fora das repartições ou estabelecimentos em que trabalhem.

Art. 28. Uma vez autorizado o uso de um livro didático, o preço de sua venda não poderá ser alterado, sem prévia licença da Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 29. Serão impostas as seguintes penalidades;

a) ao autor ou editor que, violando a disposição da segunda parte do art. 16 desta lei, fizer constar do livro didático, a declaração de uso autorizado e a todo aquele que incluir essa declaração em livro cujo uso não tenha sido autorizado, ou violar o disposto nos arts. 26 e 28 desta lei, a multa de um conto de réis a cinco contos de réis;

b) aos infratores da proibição constante do parágrafo único do art. 5º, ou dos arts. 25 e 27 desta lei, e ainda aos diretores das escolas preprimárias ou primárias e aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir de 1 de janeiro de 1940, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem mil réis a dois contos de réis. Se não forem empregados públicos, ou, se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias.

§ 1º Nas reincidências, serão os infratores punidos com o dobro da multa, nos casos da alínea a deste artigo.

§ 2º A reincidência, nos casos da alínea b deste artigo, acarretará aos responsáveis a exoneração do cargo ou função que ocuparem.

Art. 30. As penalidades de que trata o artigo anterior serão aplicadas, com relação aos particulares e aos empregados públicos federais, pelas autoridades federais, e, com relação aos empregados públicos estaduais e municipais, respectivamente pelas autoridades estaduais e municipais.

Art. 31. As autoridades federais, estaduais e municipais, prestarão umas as outras o necessário auxílio para a perfeita vigilância do cumprimento desta lei.

Art. 32. Da imposição de uma penalidade por qualquer autoridade federal, estadual ou municipal, caberá recurso, uma vez, para a autoridade imediatamente superior, se a houver, dentro do prazo de vinte dias contados da data da respectiva comunicação à parte interessada.

Art. 33. Será proibido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não determinar o afastamento dos responsáveis pela reincidência nos casos da alínea b do art. 29 desta lei.

Art. 34. Será apreendida a edição dos livros didáticos, que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da Educação, sem que essa autorização tenha sido concedida.

Art. 35. Verificando que, apesar de não ter o uso autorizado, circula no país livro didático, que, por incidir numa ou mais das hipóteses previstas nos arts. 20 e 21 desta lei, seja manifestamente pernicioso à formação espiritual da infância ou da juventude, a Comissão Nacional do Livro Didático, em exposição circunstanciada, o denunciará ao Ministro da Educação, o qual, aceitos os fundamentos da denúncia providenciará a apreensão da respectiva edição.

Art. 36. Aos livros didáticos escritos na língua nacional, editados até a data da publicação da presente lei, não será negada a autorização de uso, pelo fato de não adotarem a ortografia oficial.

Parágrafo único. Todavia, a partir de 1 de janeiro de 1941, não poderão ser usadas, nos estabelecimentos de ensino de todo o país, livros didáticos escritos na língua nacional, que não adotarem a ortografia oficial, sob pena de apreensão, a ser mandada fazer pelo ministro da Educação.

Art. 37. Os exemplares de livros didáticos, impressos ou datilografados, e os desenhos, mapas ou esquemas, de que trata o art. 12 desta lei, não são sujeitos ao selo previsto no n. 60, da tabela B, que acompanha o regulamento aprovado pelo decreto n. 1.137, de 7 de outubro de 1936.

Art. 38. As despesas decorrentes da execução desta lei correrão, em 1939, por conta dos recursos constantes da sub-consignação 26, da verba 3, do orçamento do Ministério da Educação já decretado para aquele exercício.

Art. 39. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação no “Diário Oficial”, e será divulgada pelos órgãos oficiais dos governos dos Estados e do Território do Acre.

Art. 40. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Decreto-Lei Nº 3.580, de 3 de Setembro de 1941

Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, a título de gratificação, cinquenta mil réis por sessão a que comparecerem, limitado o pagamento ao máximo de dez sessões por mês.

§ 1º Não poderá realizar-se, num mesmo dia, mais de uma sessão.

§ 2º Por parecer emitido sobre o valor das obras sujeitas ao seu julgamento, perceberá o relator trinta mil réis, cinquenta mil réis ou cem mil réis, conforme se tratar de livro destinado ao ensino pré-primário, ao ensino primário ou ao ensino secundário, normal e profissional de qualquer ramo.

§ 3º Ao pagamento das mesmas gratificações terão direito os membros das comissões especiais que forem designadas de conformidade com o disposto no art. 2º do decreto-lei n. 1.417, de 13 de julho de 1939.

Art. 2º O § 2º do art. 13 do decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, passa a ter a seguinte redação:

"§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações ou correções a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, poderá a obra, depois de modificada ou corrigida, ser usada, cabendo, todavia, à Comissão Nacional do Livro Didático, em qualquer tempo, declarar cassada a autorização, se as modificações ou correções recomendadas não tiverem sido devidamente realizadas".

Art. 3º Fica revogado o § 3º do art. 13 do decreto-lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Art. 4º Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional.

Art. 5º Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1941, 120º da Independência e 53º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Decreto-Lei Nº 6.339, de 11 de Março de 1944

Dispõe sobre o livro didático

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A Comissão Nacional do Livro Didático compor-se-á de quinze membros, nomeados pelo Presidente da República.

Art. 2º A Comissão Nacional do Livro Didático funcionará por meio de sub-comissões especializadas, que se reunirão e decidirão separada e independentemente.

Parágrafo único. A coordenação dos trabalhos da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo do seu presidente, que será designado pelo Ministro da Educação.

Art. 3º Poderá o Ministro da Educação designar comissões especiais de três ou cinco membros para proceder ao exame e julgamento dos livros didáticos cuja matéria não seja da especialidade das subcomissões instituídas na forma do artigo anterior.

§ 1º Observar-se-á, quanto ao processo de autorização dos livros didáticos de que trata este artigo, o disposto nos arts. 13 e 14 do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, cabendo às comissões especiais constituídas para examiná-los as atribuições da Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 2º É aplicável, no caso do presente artigo, o disposto no § 3º do art. 1º do Decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941.

Art. 4º O Ministro da Educação fixará a data a partir da qual não se permitirá a adoção dos livros didáticos que não tenham obtido autorização prévia do Ministério da Educação.

Art. 5º A publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, passa a constituir atribuição do Instituto Nacional do Livro.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de março de 1944, 123º da Independência e 56º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Decreto-Lei Nº 4.958, de 14 de Novembro de 1942

Institue o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Art. 2º O Fundo Nacional de Ensino Primário será formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados.

Parágrafo único. Os recursos e a aplicação do Fundo Nacional de Ensino Primário deverão figurar no orçamento da receita e da despesa da União, regendo-se a matéria pela legislação federal de contabilidade.

Art. 3º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades.

Art. 4º Fica o ministro da Educação autorizado a assinar, com os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as unidades federativas relativamente ao ensino primário mas ainda da cooperação federal para o mesmo objetivo.

Art. 5º A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial, observados os termos gerais do Convênio Nacional de Ensino Primário e as disposições regulamentares que sobre a matéria forem baixadas pelo Presidente da República.

Art. 6º Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Alexandre Marcondes Filho.

A. de Souza Costa.

Decreto Nº 38.556 de 12 de Janeiro de 1956

Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino.

O VICE-PRESIDENTE DO SENADO FEDERAL no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, usando da atribuição que lhe confere o art. 87 item I da Constituição,

DECRETA:

Art 1º Fica instituída ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura a Campanha Nacional de Material de Ensino (C N M E).

Art 2º Compete à Campanha estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de constituir para a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego bem como para a sua progressiva padronização.

Parágrafo único, Entende-se por material didático, para os efeitos deste decreto:

- a) peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;
- b) material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;
- c) dicionários, atlas e outras obras de consulta.

Art 3º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

- a) promover o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado;
- b) promover e incrementar a produção de material didático;
- c) organizar postos de distribuição de material escolar e de cooperativas escolares e promover-lhes a organização.

§ 1º O material produzido pela Campanha não será distribuído por preço superior ao do seu custo.

§ 2º O levantamento a que se refere a aliena a será realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou por entidade particular especializada.

Art 4º A Campanha será orientada por um conselho e imposto de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação que o presidirá e dos Diretores do Instituto Nacional do Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial.

§ 1º Integrarão a Campanha os demais órgãos federais de administração ensino e cultura na forma fixada nas instruções para a execução deste decreto, e os órgãos estaduais e municipais que com ela desejarem colaborar.

§ 2º A execução dos trabalhos caberá a um diretor executivo destinado pelo Ministro da Educação e Cultura dentre os funcionários do Quadro do Ministério da Educação e Cultura.

Art 5º As atividades da Campanha serão custeadas pelas recursos de um Fundo Especial, constituído de:

- a) dotações que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados e Municípios.
- b) destaques das dotações globais do orçamento da União destinadas a Campanhas Extraordinárias de Educação;
- c) contribuições donativos e legados.

Parágrafos único Os recursos do Fundo Especial serão depositados no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal à conta da Campanha Nacional de Material de Ensino.

Art 6º "A aplicação dos recursos da Campanha far-se-á de acordo com planos submetidos à prévia aprovação do Ministro da Educação e Cultura.

Art 7º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas ou particulares para a realização de seus objetivos.

Art 8º Para a conta da Campanha serão transferidos os recursos a ela já atribuídos para a publicação de livros de consulta.

Art 9º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à execução deste decreto, que entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

NEREU RAMOS

Abgar Renault

Decreto Nº 48.902 de 27 de Agosto de 1960

Institui a Campanha Nacional do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

Art 1º Ficam instituída a Campanha Nacional do Livro (C.N.L.), a cargo do Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação e Cultura.

Art 2º Caberá à C.N.L. realizar, tendo em vista a elevação do nível cultural brasileiro, a difusão e a divulgação do livro no país, a par do seu aprimoramento, assim como promover, em colaboração com a Biblioteca Nacional, o conhecimento e a propaganda do Livro Nacional no estrangeiro.

Art 3º Para a concessão desses objetivos, a C.N.L. deverá:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhe as sucessivas edições;
- b) organizar e publicar obras de interesse cultural, inclusive a "Revista do Livro";
- c) diligenciar, por todos os meios a seu alcance, no sentido de ser aumentada, melhorada e barateada a edição de livros no país, e, bem assim, de ser facilitada a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção, em todo o território nacional, de bibliotecas públicas, escolares e consideradas de utilidade pública;
- e) promover a realização de cursos, destinados a formar os especialistas necessários aos serviços que lhe incumbem, além de outros, de extensão e aperfeiçoamento cultural;
- f) organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional;
- g) distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país;
- h) promover a realização de filmes documentos de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária;
- i) financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro;
- j) criar e manter bibliotecas-modêlo e bibliotecas volantes em todo o território nacional;
- l) manter serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao livro;
- m) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com as suas finalidades; e
- n) realizar quaisquer outras atividades para o pleno preenchimento de suas finalidades.

Art 4º A C.N.L. será superintendida pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro, e suas atividades serão planejadas por um Conselho Consultivo, presidido pelo Diretor mencionado e integrado pelo Diretor Geral da Biblioteca Nacional, pelos Chefes das Seções de Publicações de Bibliotecas e da Enciclopédia e do Dicionário do mesmo Instituto, e por um representante da Academia Brasileira de Letras.

Art 5º As atividades da Campanha serão custeadas com os recursos que forem destinados, provenientes das seguintes fontes:

- a) dotações que para qualquer fim lhe forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, autarquias, entidades paraestatais e sociedades de economia mista;
- b) contribuições que lhe forem destinadas por entidades públicas e privadas;
- c) contribuições provenientes de convênios com entidades públicas, particulares e subvencionadas;
- d) doativos, contribuições e legados de particulares;
- e) tôda e qualquer renda eventual.

Art 6º Os recursos atribuídos à C.N.L. serão movimentados pelo Superintendente da Campanha e à mesma creditados no Banco do Brasil S.A., em contas de Podêres Públicos.

Art 7º A movimentação dos recursos atribuídos à C. N. L., dependerá da prévia aprovação do respectivo plano de aplicação a ser submetido ao Presidente da República através do Ministro da Educação e Cultura.

Art 8º Da aplicação dos recursos prestará contas o Superintendente da C.M.L. ao Tribunal de Contas, com parecer da Divisão do Orçamento do M.E.C., sessenta (60) dias após o encerramento de cada exercício.

Art 9º O Ministro da Educação e Cultura expedirá as intrusões necessárias à execução deste decreto, estabelecendo a organização e as normas de funcionamento da C.N.L.

Art 10. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, em 27 de agosto de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Pedro Paulo Penido

Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TÍTULO I Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III Da Liberdade do Ensino

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

TÍTULO IV Da Administração do Ensino

Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2º De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um terço de quatro anos.

§ 3º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral.

5º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
- f) vetado
- g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) estimular a assistência social escolar;
- o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h e i*;

2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

TÍTULO V Dos Sistemas de Ensino

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todos o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15. Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b* do artigo 9º, tanto quanto aos estabelecimentos por eles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2º Vetado.

§ 3º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem.

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19. Não haverá distinção de direitos, ... vetado ... entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

1º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

2º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

3º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI Da Educação de Grau Primário CAPÍTULO I Da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II Do Ensino Primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

TÍTULO VII Da Educação de Grau Médio CAPÍTULO I Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

- a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;
- b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

CAPÍTULO II Do Ensino Secundário

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

CAPÍTULO III Do Ensino Técnico

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

a) industrial;

b) agrícola;

c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado. Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

CAPÍTULO IV Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 58. Vetado.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII Da Orientação Educativa e da Inspeção

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

TÍTULO IX Da Educação de Grau Superior CAPÍTULO I Do Ensino Superior

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal .. vetado ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 72. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino.

1º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

2º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

3º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74. Vetado.

1º Vetado.

2º Vetado.

3º Vetado.

4º Vetado.

5º Vetado.

6º Vetado.

7º Vetado.

Art. 75. Vetado.

I - Vetado.

II - Vetado.

III - Vetado.

IV - Vetado.

V - Vetado.

VI - Vetado.

VII - Vetado.

1º Vetado.

2º Vetado.

3º Vetado.

4º Vetado.

Art. 76. Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 77. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de ... vetado ... ciências e letras.

Art. 78. O corpo docente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

CAPÍTULO II Das Universidades

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior vetado.

§ 1º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... vetado ... de aplicação e treinamento profissional.

§ 3º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplina lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferente cursos.

Art. 80 As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1º Vetado.

a) Vetado.

b) Vetado.

§ 2º Vetado.

a) Vetado.

- b) Vetado.
- c) Vetado.
- d) Vetado.
- e) Vetado.
- § 3º Vetado.
- a) Vetado.
- b) Vetado.
- c) Vetado.

Art. 81. As universidades ... vetado ... serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações vetado ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do governo federal ou estadual.

Art. 82 vetado Os recursos orçamentários que a União, vetado consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (art. 168, II da Constituição).

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infrigência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

CAPÍTULO III Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior

Art. 85. Os estabelecimentos isolados ... vetado ... serão constituídos sob a forma de autarquias, de fundações, ... vetado ... ou associações.

Art. 86. Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87. A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais, ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

TÍTULO X Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

TÍTULO XI Da Assistência Social Escolar

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

TÍTULO XII Dos Recursos para a Educação

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

1º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;
- b) as de concessão de bolsas de estudos;
- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

2º Não são consideradas despesas com o ensino:

- a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;
- b) as realizadas por conta das verbas previstas nos artigos 199, da Constituição Federal e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural (Lei número 1.493, de 13-12-1951).

Art 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

- a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;
- b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

3º Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

- a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;
- b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;
- c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

4º Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

5º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

1º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

- a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;
- b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;
- c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;
- d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

2º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

3º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII Disposições Gerais e Transitórias

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza vetado após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 100. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acordo com o que dispuserem; em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e em relação ao ensino superior, os conselhos universitários, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimentos de ensino estaduais.

Art. 101. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para isto, as instruções necessárias.

Art. 102. Os diplomas de curso superior, para que produza efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 103. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal

de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos conselhos estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107. O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 109. Enquanto os estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 110. Pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 111. Vetado.

Art. 112. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

Art. 113. Vetado.

Art. 114. A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará, depois de aprovado pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvido o respectivo Conselho de Educação.

Art. 115. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 116. Vetado.

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 119. Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 120. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Decreto Nº 51.223 de 22 de Agosto de 1961

Cria no ministério da Educação e Cultura o Serviço Nacional de Bibliotecas.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

Art 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministério, O Serviço Nacional de Bibliotecas, que terá as seguintes finalidades:

- a) Incentivar as diferentes formas de intercâmbio bibliográficos entre as bibliotecas do País;
- b) Estimular a criação de bibliotecas públicas e, especialmente de sistemas regionais e bibliotecas;
- c) Colaborar na manutenção dos sistemas regionais de bibliotecas;
- d) Promover o estabelecimento de uma rede de informações bibliográficas que sirva a todo o Territorial Nacional.

Art 2º O Serviço Nacional de Bibliotecas será constituído pelos seguintes setores:

- a) Setor da Catálogo Coletivo Nacional;
- b) Setor de Intercâmbio de Catalogação;
- c) Setor de Assistência Técnica ;
- d) Biblioteca.

Art 3º Caberá ao Setor do Catálogo coletivo Nacional promover a aplicação, no País de um sistema de aquisição planificada; promover a permuta de publicações entre as bibliotecas brasileira; prestar informações sobre a localização das obras desejadas para estudos e pesquisas, editar, periodicamente, o Catálogo Coletivo Nacional em colaboração com os catálogos Coletivos existentes no País.

Art 4º Caberá ao Setor de intercâmbio de Catalogação desenvolver o serviço de catalogação cooperativa no País, considerando em prioridade a Bibliografia Corrente Brasileira; colaborar na composição da Bibliografia da América Latina (BAL); tomar as medidas necessárias para a adoção pelas editôras brasileiras, publicas e privadas, do sistema de "catalogação na fonte"; promover a catalogação e preparação de coleções bibliográficas que serão adquiridas pelas Prefeituras ou Governos Estaduais para a organização de bibliotecárias públicas e de sistemas de bibliotecas regionais.

Art 5º Caberá ao Setor de Assistência Técnica auxiliar a organização de serviços regionais de bibliotecas e de bibliotecas públicas e escolas em todo País; promover acordos do Ministério da Educação e Cultura com os Estados, ou, diretamente, com os Municípios, para a organização de Serviços Regionais de Bibliotecas e para a criação e organização de bibliotecas públicas urbanas e rurais; manter cursos intensivos para treinamento de pessoal que esteja a serviço de bibliotecas municipais e escolares do interior, onde não existam Escolas de Biblioteconomia; conceder bolsas de estudos para a formação de especialização de bibliotecários; facilitar a aquisição, pelas Bibliotecas Públicas, ou Serviços Regionais de Biblioteca, de coleções bibliográficas, devidamente catalogadas e preparadas, para constituição dos fundos iniciais de bibliotecas públicas e escolares; promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação, para difusão dos sistemas modernos entre os bibliotecários do País; custear pesquisas para o desenvolvimento das técnicas modernas de informação bibliográfica.

Art 6º Caberá à Biblioteca, que será constituída, exclusivamente, de obras de Biblioteconomia, Documentação e Bibliografia e de obras de referência em geral, servir às necessidades do Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art 7º A organização e funcionamento do Serviço Nacional de Bibliotecas serão disciplinados em Regimento, a ser submetido à aprovação do Presidente da República, no prazo de sessenta dias.

Art 8º. O Serviço Nacional de Bibliotecas será administrado por um Bibliotecário na qualidade de Diretor, e os setores por Chefes, também Bibliotecários.

Parágrafo único. Em suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído por um dos Chefes de Setores.

Art 9º O Ministério da Educação e Cultura, destacará, para servir no Serviço Nacional de Bibliotecas, bibliotecários e outros funcionários dos seus próprios Quadros, podendo também prestar serviços ao Serviço Nacional de Bibliotecas funcionários requisitados.

Art 10. O Ministério da Educação e Cultura tomará as devidas providências para a pronta instalação e funcionamento do Serviço Nacional de Bibliotecas, dentro de seus próprios recursos orçamentários.

Art 11. Para efeito deste Decreto, entende-se de biblioteca pública aquelas que estiverem a serviço público geral.

Art 12. Este Decreto entrará em vigor na data de publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, em 22 de agosto de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Tinoco

Decreto Nº 51.224 de 22 de Agosto de 1961

Aprova o Regulamento dos Serviços Regionais de Bibliotecas e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, a Constituição,

DECRETA:

Art 1º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a celebrar convênios com os Estados e Municípios para o desenvolvimento, no País, de Serviços Regionais de Bibliotecas, que deverão obedecer às normas estabelecidas pelo Regulamento, o qual a êste acompanha, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art 2º O Ministério da Educação e Cultura, para atender aos encargos decorrentes da celebração dos Convênios referidos no artigo 1º dêste Decreto, fica autorizado a destacar, no corrente exercício, a importância total de Cr\$20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros), sendo Cr\$10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) do Fundo Nacional do Ensino Primário e Cr\$10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art 3º A dotação a que se refere o artigo 2º dêste Decreto será depositada no Banco do Brasil e movimentada pelo Serviço Nacional de Biblioteca.

Art 4º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, em 22 de agosto de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

Clemente Mariani

REGULAMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS REGIONAIS DE BIBLIOTECAS QUE SERÃO OBJETO DE CONVÊNIO ENTRE, OS MUNICÍPIOS, ESTADOS E A UNIÃO.

CAPÍTULO I

Das Finalidades e Competência

Art 1º Os Serviços Regionais de Biblioteca têm por objetivo facultar, de maneira efetiva e completa, novos métodos de educação extra-escolar a tãda a população do Brasil.

Art 2º Para que todo o País possa dispor de bibliotecas modernas e eficientes, deverá ser encorajada a organização de recursos municipais, estaduais e federais, sempre que necessário.

Art 3º Os Serviços Regionais de Bibliotecas oferecerão, a dois ou mais Municípios que firmarem acôrdados entre si e com o Ministério da Educação e Cultura, o seguinte:

I - Coleção de livros para adultos, jovens e crianças, compostas de acôrdo com o tipo da coletividade a que se destinarem e que serão distribuídas através das bibliotecas municipais e por meio de depósitos em escolas, associações culturais etc;

II - Orientação de leitura para adultos e jovens, que será feita em seções especializadas das bibliotecas municipais;

III - Orientação profissional para os jovens, que será feita por pessoas especializadas, nas bibliotecas integrantes do sistema;

IV - Classes noturnas para alfabetização de adultos nas bibliotecas municipais;

V - Programas de narração de histórias para crianças nas bibliotecas municipais e nas escolares;

VI - Informações especializadas para agricultores, operários e trabalhadores em geral, nas bibliotecas municipais e nas bibliotecas circulares;

VII - Informações bibliográficas para professôres e estudiosos em geral, nas bibliotecas municipais e escolares;

VIII - Livros para limitados da visão, nas bibliotecas municipais;

IX - Cinema educativo, em tãdas as bibliotecas do sistema;

X - Audição de discos, em tãdas as bibliotecas do sistema;

XI - Exposições, nas bibliotecas municipais e escolares

XII - Estudos em grupo, nas bibliotecas municipais e escolares;

XIII - Bibliotecas ambulantes ou bibliobus, especialmente destinados a atender a zonas rurais;

XIV - Assistência técnica a bibliotecas municipais, escolares e bibliotecas públicas em geral.

§ 1º O Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, da Diretoria do Ensino Comercial, da Diretoria de Ensino Secundário, da Diretoria do Ensino Industrial, da Diretoria do Ensino Superior, do Instituto Nacional de Cinema Educativo do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Benjamin Constant, do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Serviço Nacional do Teatro, do Museu Nacional de Belas Artes, e das Campanhas de Educação e o Conselho Nacional de Pesquisas, através do Serviço de Intercâmbio de Catalogação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, prestação, prestarão toda assistência possível aos programas de educação extra-escolar a serem desenvolvidos pelos serviços Regionais de Bibliotecas.

§ 2º Os Municípios de maior densidade demográfica, excepcionalmente, poderão firmar convênios com o Ministério da Educação e Cultura para execução do disposto neste artigo, independentemente da participação de outros Municípios.

CAPÍTULO II

Do Financiamento dos Serviços Regionais

Art 4º Serão estabelecidos, por meio de convênios, os Serviços Regionais de Bibliotecas que serão mantidos por contribuição dos Municípios e Estados interessados, e pelo Governo Federal, que contribuirá, em cada caso, com importância igual à quota destinada a esses Serviços pelos Municípios e Estados participantes dos convênios.

CAPÍTULO III

Da organização dos Serviços

Art 5º Os Serviços Regionais de Bibliotecas serão constituídos pelos seguintes órgãos:

I - Conselho Diretor;

II - Direção Executiva;

III - Setor Técnico,

IV - Setor Escolar;

V - Setor de Extensão,

VI - Setor de Referência;

VII - Setor de Assistência Técnica;

VIII - Setor de Administração.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Diretor

Art 6º Os Serviços Regionais de Bibliotecas serão administrados por Conselhos Diretores, nos quais se farão representar os Municípios participantes dos convênios e, como membro nato, os diretores executivos dos respectivos serviços.

§ 1º O Conselho Diretor será presidido, em rodízio, por um dos seus membros, eleito pelo período de um ano;

§ 2º Os representantes dos Municípios no Conselho Diretor deverão ter seus mandatos confirmados anualmente;

§ 3º O Conselho Diretor reunir-se-à ordinariamente uma vez por mês, e, extraordinariamente, por convocação do seu Presidente;

§ 4º A escolha dos representantes dos municípios no Conselho Diretor deve recair em pessoa que conheça os problemas bibliotecários e educacionais;

§ 5º As gratificações de presença às reuniões, as ajudas de custo e diárias para despesas de viagem dos membros do Conselho Diretor devem ser fixadas, anualmente, pelos respectivos Conselhos Diretores.

§ 6º O Conselho só poderá reunir-se com dois terços dos seus membros;

§ 7º As decisões do Conselho serão tomadas por maioria de votos dos membros presentes, cabendo ao seu Presidente o voto de desempate;

§ 8º O Conselho Diretor terá um Secretário que se incumbirá de preparar todo o expediente referente aos trabalhos do Conselho.

§. 9º Caberá ao Conselho Diretor:

I - examinar e aprovar:

- a) o orçamento anual do Serviço Regional;
- b) os planos de trabalho a longo prazo;
- c) o relatório anual e a prestação de contas referentes ao exercício anterior;
- d) o programa anual de trabalho;
- e) o quadro do pessoal.

II - Sugerir normas e providências tendentes ao aperfeiçoamento dos trabalhos do Serviço Regional de Biblioteca;

III - Aprovar a minuta dos convênios ou acôrdos de cooperação do Serviço Regional de Biblioteca com organizações municipais, estaduais, nacionais, estrangeiras ou internacionais e com entidades particulares para o desenvolvimento de trabalhos de biblioteca no País.

CAPÍTULO V

Da Direção Executiva

Art 7º A Direção Executiva do Serviço Regional de Bibliotecas caberá a Bibliotecário especializado em serviço de biblioteca pública, competindo-lhe;

I - superintender, coordenar e controlar as atividades do Serviço Regional de Bibliotecas;

II - assegurar a execução dos planos, programas e projetos adotados;

III - submeter à aprovação do Conselho Diretor:

- a) o plano de trabalho a longo prazo, com indicação, para cada projeto, de custo global provável;
- b) modificações que se fizerem necessárias na estrutura administrativa dos Serviços Regionais de Biblioteca estabelecida por êste Regimento;
- c) o quadro do pessoal;
- d) o programa anual de trabalho;
- e) o orçamento anual e abertura de créditos especiais e adicionais;
- f) o relatório anual das atividades do Serviço Regional de Biblioteca;
- g) as minutas de convênio e acôrdos de cooperação.

IV - baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

V - admitir e dispensar pessoal;:

VI - aprovar a escala de férias do pessoal;

VII - velar pela disciplina do pessoal, aplicando as sanções regulamentares;

VIII - conceder licenças;

IX - designar e dispensar os ocupantes das funções de chefia dos setores;

X - autorizar e fiscalizar a movimentação dos recursos orçamentários;

XI - assinar contratos, convênios ou acôrdos.

CAPÍTULO VI

Das atribuições dos Diferentes Setores

Art 8º Os setores técnicos terão como atribuições fundamentais todos os trabalhos relacionados com a preparação das coleções que serão utilizadas pelos Serviços Regionais de Bibliotecas, isto é, os trabalhos de seleção, aquisição, catalogação, classificação, preparação para empréstimo, restauração e encadernação.

Art 9º Os Setores Escolares terão como atribuição fundamental desenvolver atividades que tenham por fim incentivar a criação de bibliotecas nas escolas, assistindo tecnicamente a organização dessas bibliotecas e contribuindo para o aperfeiçoamento dos seus serviços.

Art 10. Os Setores de Extensão terão como atribuição organizar bibliotecas circulantes para servir as zonas urbanas e rurais.

Art 11. Os Setores de Referência têm por atribuição programar e realizar os trabalhos especiais de informações e as atividades próprias de educação extra-escolar ativa, para dinamizar os trabalhos das bibliotecas reunidas pelo convênio que estabelecer o Serviço Regional de Bibliotecas.

Art 12. Os setores de Assistência Técnica têm por atribuição auxiliar em colaboração com o Serviço Nacional de Biblioteca do Ministério da Educação e Cultura, a organização de toda a região correspondente aos Sistemas Regionais de Bibliotecas. Caberá ainda, aos setores de assistência técnica promover o treinamento dos bibliotecários, dos professores e do pessoal auxiliar das bibliotecas incluídas no sistema.

Parágrafo único. Os setores técnico, escolar de extensão e de referência prestarão todo o apoio aos programas de trabalho do Setor de Assistência Técnica.

Art 13. Ao Setor de Administração caberá prestar os serviços de administração geral que se fizerem necessários à consecução das finalidades dos Serviços Regionais de Bibliotecas.

Art 14. Os Setores mencionados nos artigos de 8º a 12 terão diretor, e suas seções, chefes.

CAPÍTULO VII

Do Pessoal

Art 15. O pessoal do Serviço Regional de Bibliotecas será recrutado entre os funcionários dos municípios participantes, entre funcionários do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação, colocados a disposição do Serviços Regionais de Bibliotecas, e por pessoal contratado na base do regime trabalhista.

CAPÍTULO VIII

Disposições Gerais

Art 16. Os Serviços Regionais de Bibliotecas poderão estabelecer convênios com o Ministério da Educação e Cultura e Secretarias de Educação dos diferentes Estados para a consecução dos seus fins.

Art. 17. As normas complementares para organização e funcionamento dos Serviços Regionais de Bibliotecas constarão de Instruções de Serviço a serem aprovadas pelos respectivos Conselhos Diretores.

Art 18. Os Serviços Regionais de Bibliotecas terão sede nos municípios que oferecerem melhores condições de trabalho e maiores facilidades para instalação e funcionamento.

Brasília, 22 de agosto de 1961. - 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

Decreto Nº 53.583 de 21 de Fevereiro de 1964

Dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

- a) CONSIDERANDO que compete ao Poder Público assegurar a todos o direito à educação;
- b) CONSIDERANDO ser obrigação do Estado o fornecimento de recursos indispensáveis à promoção da educação popular, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos;
- c) CONSIDERANDO que as condições de ensino popular no País são muito precárias, sendo comum a ausência de livros para alunos e mesmo professores, uns e outros obrigados a servir-se apenas de anotações e apostilas para os trabalhos escolares;
- d) CONSIDERANDO que o elevado preço do livro didático impossibilita sua aquisição pela maioria dos estudantes ou onera de modo excessivo o orçamento familiar;
- e) CONSIDERANDO que a substituição anual dos livros didáticos e sua diversificação constituem um dos fatores de encarecimento do ensino;
- f) CONSIDERANDO que, na forma do art. 146, da Constituição e da Lei Delegada nº 4, de 26 de setembro de 1962, compete à União intervir no domínio econômico para assegurar a livre distribuição de mercadorias e serviços essenciais ao consumo e uso do povo;
- g) CONSIDERANDO que o art. 167 da Constituição dispõe que ao Poder Público compete ministrar o ensino dos diferentes ramos, subordinando-se a iniciativa particular ao respeito às leis que o regulem;
- h) CONSIDERANDO que, nos termos do art. 101, da Lei nº 4.024, de 1962, compete ao Ministério da Educação e Cultura decidir das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar vigente

anteriormente à publicação da referida lei e o sistema implantado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional;

i) CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional estabelece, em seu art. 109, que, enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizem o ensino médio de acordo com essa lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal;

j) CONSIDERANDO que incumbe ao Ministério da Educação e Cultura exercer as atribuições do Poder Público em matéria de educação e velar pela observância das leis de ensino (art. 6º e 7º da Lei nº 4.024, de 1962),

DECRETA:

Art 1º O Ministério da Educação e Cultura fica autorizado a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País.

Parágrafo único. A distribuição gratuita será feita a estudante carentes de recursos e às bibliotecas escolares.

Art 2º Os livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura serão obrigatoriamente incluídos pelos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, entre os que forem selecionados para as diferentes disciplinas e séries.

Art 3º Cada estabelecimento público ou particular dará conhecimento a seus alunos do direito que lhes assiste de escolha dos livros a que se refere o artigo anterior.

Art 4º Os processos didáticos adotados permitirão que os alunos realizem as tarefas escolares e possam fazer o estudo regular da disciplina com a utilização dos livros pelos quais tenham feito opção.

Art 5º. Os estabelecimentos de ensino deverão possuir, em biblioteca de livre acesso aos alunos, livros didáticos em circulação, inclusive os editados pelo Ministério da Educação e Cultura, com ampla variedade de autores e em quantidade suficiente para atender aos alunos que a ela recorrerem, de modo a desenvolver o hábito de consulta e o espírito de pesquisa.

Art 6º. O Ministro da Educação e Cultura designará uma comissão especial para escolha dos livros que serão editados.

Art 7º. O Ministério da Educação e Cultura, pelos seus órgãos próprios, fiscalizará a aplicação do disposto neste decreto, para o que poderá utilizar os meios previstos no art. 1º da Lei Delegada nº 4, de 26 de setembro de 1962.

Art 8º. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 21 de fevereiro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

JOÃO GOULART

Julio Furquim Sambaquy

Decreto Nº 53.887 de 14 de Abril de 1964

Dispõe sobre edição de livros didáticos e revoga o Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição:

a) CONSIDERANDO que os Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964, fere o princípio da liberdade do ensino, ao declarar a obrigatoriedade de inclusão de livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura entre os que forem selecionados para as diferentes séries e disciplinas;

b) CONSIDERANDO que a Lei número 4.024, de 1961, estabeleceu em seu artigo 110 o prazo de cinco (5) anos para a implantação de sistemas estaduais de ensino, prazo este a se completar em dezembro de 1966;

c) CONSIDERANDO que os sistemas estaduais de ensino e a própria Lei 4.024, conduzem à diversificação do ensino, desaconselhando por mais esta razão a adoção do livro oficial;

d) CONSIDERANDO que a Campanha Nacional de Material de Ensino tem atendido com êxito às suas finalidades, que devem ser ampliadas e estimuladas;

RESOLVE:

Art 1º Fica revogado o Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.

Art 2º A Campanha Nacional de Material de Ensino fará a publicação e distribuição de livros didáticos, de acôrdo com escala prioritária previamente aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

Art 3º Êste decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, em 14 de abril de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

RANIERI MAZZILLI

Luiz Antônio da Gama e Silva

Lei Nº 4.750, de 12 de Agosto de 1965

Dispõe sôbre financiamento de papel de imprensa, cria o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL - e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art 1º Fica o Ministro da Fazenda autorizado a celebrar com o Banco do Brasil S.A., êste na qualidade de Agente Financeiro do Tesouro Nacional, respeitado o limite global de Cr\$25.000.000.000 (vinte e cinco bilhões de cruzeiros), convênio para:

I - concessão, em favor de emprêsas editôras de jornais, revistas e livros, que o solicitem por escrito, de financiamentos em montante correspondente a 30% (trinta por cento) no máximo, dos gastos de cada uma em aquisições de papel com linhas d'água, nacional ou estrangeiro, para uso próprio, efetuadas no período de 1º de janeiro de 1964 a 31 de dezembro de 1964;

II - regularização de operações realizadas pelo Banco do Brasil S. A., ainda que a título de adiantamento ou antecipação, com apoio na Resolução nº 1-62, de 23 de março de 1962, do extinto Conselho de Ministros, ou na Lei nº 4.442, de 29 de outubro de 1964.

Art 2º Independentemente do número de publicações ou edições, cada emprêsa só poderá obter um financiamento, cuja concessão, observado o teto de 30% (trinta por cento) estabelecido no art. 1º, alínea I, ficará ainda sujeita às seguintes disposições:

I - para as emprêsas que não mantiverem, na data da publicação desta Lei, responsabilidades decorrentes das operações a que se refere o art. 1º, alínea II, o financiamento não excederá Cr\$200.000.000 (duzentos milhões de cruzeiros);

II - para as emprêsas que, à data da publicação da presente Lei, mantiverem quaisquer das responsabilidades de que trata o art. 1º, alínea II, o limite do financiamento será também, de Cr\$200.000.000 (duzentos milhões de cruzeiros) ou, facultativamente o dôbro do valor dos respectivos contratos, desde que as beneficiárias, num ou noutro caso, renunciando expressamente à prorrogação de prazo que lhes foi concedida pela Lei nº 4.442, de 29 de outubro de 1964, autorize o Banco do Brasil S. A., por escrito, a aplicar o produto da operação nos têrmos do art. 9º.

Parágrafo único. Para efeito de cálculo do valor do financiamento, na segunda hipótese da alínea II acima, não serão computados os empréstimos deferidos a título de adiantamento ou antecipação dos financiamentos previstos na Resolução nº 1-62, de 23 de março de 1962, ou na Lei nº 4.442, de 29 de outubro de 1964.

Art 3º Poderão habilitar-se à obtenção dos financiamentos as emprêsas editôras de jornais, revistas e livros que comprovarem cabalmente no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, o valor do papel que efetivamente hajam adquirido de 1º de janeiro de 1964 a 31 de dezembro de 1964.

Parágrafo único. Assegurado ao Banco do Brasil S. A. o direito de proceder a quaisquer verificações que julgar necessárias, ser-lhe-ão exibidos, para efeito de comprovação das aquisições:

I - duplicatas quitadas pelos fabricantes, revendedores ou distribuidores, acompanhadas das respectivas notas fiscais e faturas, ou, a critério do Banco do Brasil S. A., recibos por êles firmados, de que constem, discriminadamente, a quantidade, valor, natureza e preço unitário da mercadoria;

II - documentos pertinentes a importações diretas, inclusive despachos alfandegários e contratos de câmbio liquidados, entendido que a data de liquidação dos últimos será considerada, para os fins desta Lei, como a da efetiva aquisição da mercadoria.

Art 4º Não será concedido o financiamento às empresas que:

I - hajam obtido, no período de 1º de janeiro de 1964 a 31 de dezembro de 1964, quaisquer regalias de preços ou mais facilidades, através de recursos judiciais ou administrativos;

II - não providenciarem a prévia ou concomitante regularização e adimplemento de quaisquer obrigações e responsabilidades vencidas e exigíveis junto ao Banco do Brasil S. A.;

III - não ultimarem as providências necessárias à contratação dos empréstimos, dentro do prazo de 180 (cento e oitenta) dias, contados da data do registro, no Tribunal de Contas da União, do convênio a que se refere o art. 1º.

Art 5º Os financiamentos serão contratados mediante outorga de garantias reais, atendidas as normas de segurança usualmente adotadas nas operações do Banco do Brasil S. A., que também poderá exigir, subsidiariamente, garantias fidejussórias.

Art 6º O prazo de resgate dos financiamentos será de 3 (três) anos, a contar da data da assinatura dos respectivos contratos, adotados os juros e comissões de praxe cobrados pelo Banco do Brasil S. A. nas transações de sua Carteira de Crédito Geral, reputando-se ditos juros e comissões em favor daquele estabelecimento.

Art 7º Os financiamentos serão liquidados em amortizações mensais, iguais e sucessivas, a partir do 7º (sétimo) mês da data da assinatura dos contratos, observadas, quanto aos acessórios, as praxes do Banco do Brasil S. A.

Art 8º A falta do pontual pagamento de qualquer amortização do financiamento ajustada ou o inadimplemento de alguma outra estipulação contratual acarretará o vencimento antecipado da dívida, constituído de pleno direito em mora o devedor, tornando-se exigível o respectivo saldo, inclusive juros e comissões, o qual será transferido a débito da conta adequada do Tesouro Nacional, assegurado a êste a cobrança por via de executivo, com a correção monetária prevista na Lei nº 4.357, de 16 de julho de 1964.

Art 9º O produto dos financiamentos concedidos na forma do art. 2º, alínea II, será aplicado, no todo ou em parte, na liquidação dos empréstimos, vencidos ou vincendos, a que se refere o art. 1º, alínea II, acrescido dos respectivos juros e comissões.

§ 1º O remanescente dos mencionados empréstimos que não forem integralmente absorvidos, por eventual insuficiência dos valores apurados nas condições do art. 2º, alínea II, será agregado aos novos financiamentos e com êstes passará a formar, sob aplicação das normas dos artigos 5º, 6º, 7º e 8º, em todo único e indivisível, para todos os fins de direito.

§ 2º Na impossibilidade de prestação de garantias bastantes, na forma do art. 5º, para todo o remanescente das dívidas em referência, ficará o saldo destas, assim não coberto, sujeito ao regime de que trata o artigo 10.

Art 10. As dívidas referidas no artigo 1º, alínea II, não absorvidas nas condições do art. 9º, deverão ser liquidadas até dezembro de 1967, mediante amortizações mensais, igual e sucessivas, vencendo-se a primeira 60 (sessenta) dias após o término do prazo fixado no art. 4º, alínea III, e ficarão sujeitas ao disposto no artigo 8º.

Parágrafo único. Êsse regime de pagamento abrangerá somente o saldo de capital, excluídos os juros e demais acessórios já vencidos, os quais deverão ser pagos, na sua totalidade, juntamente com a primeira amortização.

Art 11. O Conselho Monetário Nacional assegurará ao Banco do Brasil S. A. recursos específicos para o atendimento dos encargos da presente Lei.

Art 12. Fica criado o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL - diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de formular recomendações de incentivo à indústria, comercialização e expansão do livro.

Art 13. São integrantes natos do GEIL:

I - O Diretor do Instituto Nacional do Livro;

II - O Presidente do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico;

III - O Diretor do Departamento dos Correios e Telégrafos;

IV - O Presidente da Academia Brasileira de Letras;

V - O Diretor da Carteira de Câmbio do Banco Central;

VI - O Diretor da Carteira de Crédito Geral do Banco do Brasil S. A.;

VII - O Presidente da Câmara Brasileira do Livro;

VIII - O Presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros;

IX - O Presidente do Sindicato das Indústrias Gráficas da Guanabara;

X - O Presidente do Sindicato das Indústrias Gráficas de São Paulo.

Art 14. O GEIL será presidido pelo Ministro da Educação e Cultura que poderá delegar suas funções ao Diretor do Instituto Nacional do Livro.

Art 15. Os integrantes natos do GEIL poderão designar, com todos os poderes, seus representantes autorizados às reuniões do GEIL, mediante comunicação expressa à sua Secretaria-Geral.

Art 16. O GEIL tem as seguintes atribuições:

a) elaborar planos, e submetê-los a apreciação do Ministro da Educação e Cultura, que os encaminhará ao Presidente da República, de incentivo à indústria do livro e sua comercialização, inclusive estímulos à negociação de direitos autorais nacionais e estrangeiros;

b) examinar, mediante manifestação opinativa, projetos de desenvolvimento da indústria nacional do livro, sua expansão, e popularização do mercado de leitura;

c) propor medidas de natureza financeira ou fiscal de apoio à indústria do livro e à sua comercialização, qualquer que seja a sua procedência;

d) recomendar, às entidades oficiais de crédito e financiamento medidas de apoio à indústria nacional do livro em especial seu reequipamento e aperfeiçoamento tecnológico;

e) promover estudos conclusivos, e recomendá-los às autoridades competentes, sobre tarifas aduaneiras, câmbio, preparo de mão de obra especializada, suprimento de matérias-primas, medidas tributárias e legislativas que estimulem a produção do livro e sua comercialização e a expansão do mercado de leitura, e outras iniciativas de interesse cultural, técnico, financeiro ou econômico da indústria do livro;

f) acompanhar com poderes de supervisão, junto a órgãos do governo a execução de quaisquer medidas ou iniciativas, que, direta ou indiretamente, se relacionem com a indústria do livro;

g) representar, perante órgãos do governo com recurso ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, contra medidas, de qualquer natureza, que a juízo do plenário do GEIL, sejam lesivas à indústria nacional do livro ou à sua comercialização.

Art 17. As decisões do GEIL serão tomadas por maioria de votos com o " *quorum* " mínimo da presença de seu Presidente, ou seu representante, e mais 4 (quatro) de seus integrantes.

Art 18. Das decisões do GEIL cabe, no prazo de 15 (quinze) dias, recurso ao Presidente da República.

Art 19. O Executivo no prazo de 30 (trinta) dias, aprovará o regimento interno do GEIL, a ser elaborado pelo seu plenário.

Art 20. O GEIL terá uma Secretaria-Geral, dirigida por funcionário do Ministério da Educação e Cultura designado pelo respectivo Ministro de Estado.

Art 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.'

Art 22. Ficam revogadas a Resolução nº 1-62, de 23 de março de 1962, do extinto Conselho de Ministros, a Lei nº 4.442, de 29 de outubro de 1964, e demais disposições em contrário.

Brasília, 12 de agosto de 1965; 144º da Independência e 77º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Octávio Gouveia de Bulhões

Flávio Suplicy de Lacerda

Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO

Do Ensino de 1º e 2º graus

I

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reunam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando for o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos

estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
 - b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
 - c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.
- 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

CAPÍTULO II

Do Ensino de 1º Grau

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

CAPÍTULO III

Do Ensino de 2º Grau

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no

mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere êste artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte dêste, de acôrdo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a êsse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

CAPÍTULO V

Dos Professôres e Especialistas

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação,

representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

CAPÍTULO VI

Do Financiamento

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais;

- b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico.

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos dêste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento.

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bôlsas de estudo.

Parágrafo único. Sòmente serão concedidas bôlsas de estudo gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa freqüentar com assiduidade.

Art. 47. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos dêstes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para êsse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por tôdas as emprêsas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Art. 49. As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Art. 50. As emprêsas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às emprêsas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação dêste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 53. O Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que, nos termos do artigo 52, abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios.

Parágrafo único. O planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Govêrno, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmônicamente nesse Plano-Geral.

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista renda "per capita" e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração

condigna e pontual dos professôres e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

§ 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.

Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bôlsas de estudo.
§ 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.

§ 2º As normas que disciplinam a concessão de bôlsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do artigo 62, a adjudicação dos auxílios.

§ 3º O Programa Especial de Bôlsas de Estudo (PEBE) reger-se-á por normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Art. 57. A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sôbre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata êste artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição.

Parágrafo único. Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação.

Art. 60. É vedado ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos, a juízo do competente Conselho de Educação.

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as emprêsas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professôres e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

1º Os serviços de assistência educacional de que trata êste artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração

com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

Art. 63. A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição. Parágrafo único. A restituição de que trata este artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais, na forma de que a lei determinar.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Art. 65. Para efeito de registro e exercício profissional, o Conselho Federal de Educação fixará as normas de revalidação dos diplomas e certificados das habilitações, correspondentes ao ensino de 2º grau, expedidos por instituições estrangeiras.

Art. 66. Ficam automaticamente reajustadas, quanto à nomenclatura, as disposições da legislação anterior que permaneçam em vigor após a vigência da presente Lei.

Art. 67. Fica mantido o regime especial para os alunos de que trata o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969.

Art. 68. O ensino ministrado nos estabelecimentos militares é regulado por legislação específica.

Art. 69. O Colégio Pedro II, integrará o sistema federal de ensino.

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

CAPÍTULO VIII

Das Disposições Transitórias

Art. 71. Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.

Art. 72. A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único. O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta Lei.

Art. 73. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição do regime anterior, para o que se institui na presente Lei, baixando os atos que a tanto se façam necessários.

Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal.

Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente Lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau;

II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau;

III - os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau.

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:
a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professôres licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte dêste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professôres habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professôres sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Art. 81. Os sistemas de ensino estabelecerão prazos, a contar da aprovação do Plano Estadual referido no artigo 72, dentro dos quais deverão os estabelecimentos de sua jurisdição apresentar os respectivos regimentos adaptados à presente Lei.

Parágrafo único. Nos três primeiros anos de vigência desta Lei, os estabelecimentos oficiais de 1º grau, que não tenham regimento próprio, regularmente aprovado, deverão reger-se por normas expedidas pela administração dos sistemas.

Art. 82. Os atuais inspetores federais de ensino poderão ser postos à disposição dos sistemas que necessitem de sua colaboração, preferencialmente daquele em cuja jurisdição estejam lotados.

Art. 83. Os concursos para cargos do magistério, em estabelecimentos oficiais, cujas inscrições foram encerradas até a data da publicação desta Lei, serão regidos pela legislação citada nos respectivos editais.

Art. 84. Ficam ressalvados os direitos dos atuais diretores, inspetores, orientadores e administradores de estabelecimentos de ensino, estáveis no serviço público, antes da vigência da presente Lei.

Art. 85. Permanecem, para todo o corrente ano, as exigências de idade e os critérios de exame supletivo constantes da legislação vigente, na data da promulgação desta Lei.

Art. 86. Ficam assegurados os direitos dos atuais professôres, com registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei.

Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei.

Art. 88. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

EMÍLIO G. MÉDICI

Presidente da República

Jarbas G. Passarinho

Júlio Barata

Decreto Nº 71.407 de 20 de Novembro de 1972

Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 181, itens I e III, do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967,

DECRETA:

Art 1º Fica transformado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, a que se referem a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e os artigos 1º, § 5º, item 1 e 14 do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970, em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com a finalidade de, como órgão central de direção superior, exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no País.

Parágrafo único. O INEP está sujeito à supervisão do Secretário Geral do Ministério da Educação e Cultura, mantida a autonomia administrativa e financeira assegurada pelo artigo 14, do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970.

Art 2º O INEP, administrado por um Diretor-Geral nomeado, em comissão, pelo Presidente da República terá a seguinte estrutura básica:

- I - Gabinete;
- II - Assessoria Técnica;
- III - Divisão de Atividades Auxiliares;
- IV - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;
- V - 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

§ 1º O Diretor-Geral, para atender aos encargos técnicos ou administrativos do seu Gabinete bem como aos demais trabalhos de apoio daqueles, terá Chefe de Gabinete 2 (dois) Assessores, Chefe de Secretaria, 4 (quatro), Auxiliares e 1 (um) Secretário, na forma estabelecida no Regimento Interno.

§ 2º A Assessoria Técnica será coordenada por um Assessor-Chefe, designado pelo Diretor-Geral.

§ 3º A Divisão de Atividades Auxiliares, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais serão administrados por Diretores nomeados, em comissão, pelo Presidente da República.

Art 3º O Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais compreendem, cada um:

- I - Secretaria Executiva;
- II - Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais;
- III - Coordenação de Publicações, Documentação e Informações;
- IV - Serviço de Atividades Auxiliares.

§ 1º A Secretaria Executiva será dirigida por um Secretário Executivo e o Serviço de Atividades Auxiliares por um Chefe, designado pelo Diretor-Geral.

§ 2º As Coordenações serão administradas por Coordenadores nomeados, em comissão, pelo Presidente da República.

Art 4º O Diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais contará com 2 (dois) Assistentes. Os Diretores dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais bem como o Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares e o Assessor Chefe da Assessoria Técnica contarão, cada um, com 1 (um) Assistente.

Art 5º Os serviços do INEP serão atendidos por:

- I - Funcionário do Quadro de Pessoal do Ministério,
- II - Servidores federais, estaduais e municipais, requisitado na forma da Legislação, em vigor;
- III - Servidores autárquicos e de outras entidades, mediante entendimentos com os órgãos interessados;
- IV - Pessoal temporário, especializado ou não necessário à execução do plano de trabalho aprovado pelo Diretor-Geral e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo Único. O pessoal temporário a que se refere, este artigo será admitido na forma da legislação em vigor, pelo regime das leis trabalhistas e mediante autorização do Presidente da República, observado, na

fixação dos respectivos salários, o disposto no § 3º, do artigo 2º, do Decreto-lei nº 1.202, de 17 de janeiro de 1972, correndo as despesas à conta dos recursos específicos.

Art 6º A organização competência e atribuições dos órgãos de que trata este Decreto serão estabelecidos em Regimento Interno observado o disposto no artigo 6º do Decreto nº 68.885, de 6 de julho de 1971.

Parágrafo único. Enquanto não for baixado o Regimento Interno, permanecerá em vigor, no que couber, a legislação pertinente ao INEP.

Art 7º Fica aprovada na forma do anexo, a tabela discriminativa dos cargos em comissão do Quadro de Pessoal - Parte Permanente - do Ministério da Educação e Cultura, resultante da estrutura prevista neste Decreto.

Art 8º Os recursos alocados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos serão movimentados pelo Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Art 9º O fundo especial de natureza contábil, instituído pelo art. 15, do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970, denomina-se "Fundo Especial de Estudos e Pesquisas Educacionais" e será constituído dos seguintes recursos, dentre outros previstos em legislação própria:

I - Dotações consignadas no orçamento geral da União;

II - Repasse de outros fundos;

III - Rendas próprias de serviços, inclusive de publicações;

IV - Doações, subvenções e auxílios;

V - Reversão de quaisquer importâncias, inclusive, quando for o caso, das relativas a bolsas de estudos ou auxílios individuais;

VI - Saldo verificado no fim de cada exercício financeiro que constituíra receita do exercício seguinte;

VII - Receitas diversas.

Art 10. As despesas decorrentes do disposto neste Decreto serão atendidas pelas dotações próprias do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério da Educação e Cultura.

Art 11. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 20 de novembro de 1972; 151º da Independência e 84º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Jarbas G. Passarinho

Henrique Flanzer

O anexo mencionado no art. 7º do presente decreto foi publicado no *D.O.* de 22-11-72.

DECRETO Nº 71.407, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1972.

Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.

(Publicado no *Diário Oficial* de 22 de novembro de 1972 e retificado no *Diário Oficial* de 23 de novembro de 1972).

A tabela a que se refere este Decreto está republicado no *Diário Oficial* de 18 de janeiro de 1973.

Decreto Nº 58.653 de 16 de Junho de 1966

Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I da Constituição,

DECRETA:

Art 1º É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso.

Parágrafo único - Integram o COLTED:

I - O órgão colegiado, incumbido de estabelecer normas e critérios gerais e de aprovar planos de trabalho com as respectivas previsões;

II - A direção executiva, que terá a gerência e administração de entidade.

Art 2º Incluem-se na receita do COLTED;

- a) os créditos em seu favor concedidos pela União;
- b) Os recursos provenientes de doações ou empréstimos da Aliança para o Progresso, postos a sua disposição pela AID e outras agências internacionais de cooperação técnica;
- c) Suprimentos advindos dos demais poderes públicos, ou de instituições nacionais.

Art 3º Os recursos do COLTED serão depositados no Banco Central da República, que os contabilizará e sobre eles exercerá a necessária função de auditoria.

Parágrafo único. O Banco Central da República fará abrir no Banco do Brasil, conta em nome do COLTED, por êste movimentada.

Art 4º São membros do colegiado, presidido pelo Ministro de Estado:

- o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação;
- os diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Nacional do Livro;
- os diretores das Diretorias de ensino do Ministério da Educação e Cultura;
- o presidente do Sindicato Nacional dos Editôres.

§ 1º Os titulares acima poderão fazer-se representar nos seus impedimentos.

§ 2º O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação faz-se-á acompanhar, sempre que necessário, do Diretor Executivo da Companhia Nacional de Material de Ensino.

§ 3º O exercício das funções dos membros do colegiado é gratuito, considerado serviço público relevante.

Art 5º Ao colegiado do Conselho compete:

- I - aprovar a programação geral do COLTED, com as respectivas previsões financeiras, e acompanhar sua execução;
- II - assentar os critérios gerais que devam ser adotados na escolha e oportunidade das publicações;
- III - estatuir regras genéricas que facilitem a execução dêste decreto;
- IV - autorizar a efetivação de despesas até o limite de meio por cento dos recursos do COLTED para custeio de sua operação.

Art 6º Ao Diretor Executivo indicado pelo Ministro da Educação e Cultura, ao Conselho que o investirá, compete:

- I - gerir, administrar e representar o organismo;
- II - movimentar a conta especial aludida no art. 3º;
- III - ordenar pagamentos e assumir obrigações, dentro dos quantitativos globais e dos planos de conjunto traçados pelo colegiado do Conselho;
- IV - celebrar convênios e ajustes com autores, tradutores, editôres, gráficos, distribuidores e livreiros;
- V - firmar acordos de assistência técnica com organizações nacionais e internacionais.

§ 1º A Secretaria Executiva será organizada pelo Diretor Executivo, dentro das previsões financeiras adotadas pelo Conselho.

§ 2º *A Secretaria será constituída de servidores públicos postos a sua disposição, bem como de especialistas contratados de acôrdo com a legislação trabalhista.*

Art 7º Êste decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 16 de junho de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Pedro Aleixo

Decreto Nº 59.355 de 4 de Outubro de 1966

Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal,

CONSIDERANDO que a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobretudo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País;

CONSIDERANDO que, na defesa desse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza;

CONSIDERANDO entretanto, que nesse, como em vários outros setores da produção intelectual, seria contraproducente a intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada, cumprindo antes aos poderes públicos orientar e incentivar a livre concorrência, visando a intensificar a produção e a melhorar a qualidade do livro técnico e do livro didático, diminuir-lhes os preços de custo e de venda, assim como assegurar-lhes pronta distribuição;

CONSIDERANDO que, no desempenho dessa tarefa, não pode o Estado deixar de atender para determinado prioridades amparando, de um lado, as obras de autores nacionais e de outro, as publicações técnicas e científicas;

CONSIDERANDO a necessidade de ser mantido, dentro da administração pública federal, um órgão que se encarregue do planejamento e execução de programas destinados à expansão, ao aprimoramento e à difusão do livro técnico e do livro didático;

CONSIDERANDO que o Decreto número 58.653, de 16 de junho de 1966, criando o Conselho do Livro Técnico e Didático, não atendeu integralmente às finalidades acima expostas,

DECRETA:

Art 1º Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.

Art 2º Para o atendimento dessa finalidade, cabe à COLTED:

I - Definir, quanto ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;

II - Elaborar seu plano anual de trabalho e o de aplicação de recursos;

III - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros;

IV - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência-técnica, aprovando os relatórios sobre sua aplicação ou desenvolvimento;

V - Promover estudos e prestar a assistência que lhe fôr solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste decreto;

VI - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos, em particular com o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL;

VII - Examinar e aprovar projetos específicos de trabalho que lhe sejam submetidos;

VIII - Elaborar sua proposta orçamentária anual;

IX - Autorizar a efetivação de despesas até o limite de meio por cento dos recursos da COLTED para custeio de sua operação;

X - Traçar normas para melhor execução deste decreto, inclusive elaborar seu regimento;

XI - Requisitar os servidores civis necessários ao seu funcionamento.

Art 3º. A COLTED deliberará através de um colegiado constituído de nove membros natos a saber:

- O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação;

- Os Diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Nacional do Livro;

- Os Diretores das Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura;

- O Superintendente do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura;

- O Presidente do Sindicato Nacional dos Editores.

§ 1º Os membros do colegiado indicarão ao Ministro um substituto para suas ausências ou impedimentos eventuais.

§ 2º Poderá participar das reuniões, como assessor, o Diretor Executivo da Campanha Nacional de Material de Ensino.

§ 4º A COLTED será presidida por um de seus membros, designado pelo Ministro.

Art 4º Das deliberações da COLTED cabe recurso para o Ministro da Educação e Cultura, de cuja homologação dependerão sempre as deliberações relativas à matéria prevista no art. 2º, itens I e II.

Art 5º A COLTED, para execução de suas tarefas, disporá de uma secretaria, e, se fôr necessário, de assessôres.

Art 6º A coordenação das atividades programadas pela COLTED, assim como a execução de suas deliberações, ficarão a cargo de um Diretor Executivo que superintenderá também os trabalhos de Secretaria.

Parágrafo único. O Diretor-Executivo será designado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art 7º O Diretor-Executivo proporá à COLTED as medidas que julgar indispensáveis ao seu funcionamento, inclusive a requisição de servidores públicos civis na forma da legislação vigente.

Art 8º. Para a consecução de seus objetivos a COLTED aplicará os seguintes recursos:

I - Os que lhe forem consignados no Orçamento da União;

II - Os suprimentos advindos dos demais poderes públicos; ou de instituições nacionais;

III - Os que lhe forem transferidos, a qualquer título por particulares ou por entidades ou agências nacionais, estrangeiras ou internacionais.

Art 9º Os recursos da COLTED serão depositados no Banco Central da República, que os contabilizará e sobre eles exercerá função de auditoria.

Parágrafo único. O Banco Central da República fará abrir no Banco do Brasil conta em nome da COLTED para ser por esta movimentada.

Art 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto número 58.653 de 16 de junho de 1966 e demais disposições em contrário.

Brasília, 4 de outubro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Raymundo Moniz de Aragão

Decreto Nº 61.527 de 13 de Outubro de 1967

Provê sobre a instituição da Semana do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

RESOLVE:

Art 1º Fica instituída a "Semana do Livro", que será comemorada em todo o País, anualmente com início a 23 de outubro e término a 29 do mesmo mês, data esta consagrada como o "Dia Nacional do Livro" pela Lei nº 5.191, de 18 de dezembro de 1966.

Art 2º O Ministério da Educação e Cultura programará as comemorações relativas à "Semana do Livro".

Parágrafo único. Caberá ao Instituto Nacional do Livro e ao Grupo Executivo da Indústria do Livro - (GEIL) a coordenação dessas comemorações que serão cumpridas a partir de 1968, podendo para isso ser solicitada a colaboração das entidades e expressões da vida nacional vinculadas ao livro.

Art 3º O Ministério das Comunicações, por intermédio do Departamento dos Correios e Telégrafos (DCT), providenciará anualmente a emissão de selo postal alusivo à "Semana do Livro".

Art 4º Fica revogado o Decreto número 39.328, de 8 de junho de 1956.

Art 5º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de outubro de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

Carlos F. de Simas

Decreto Nº 68.728 de 9 de Junho de 1971

Provê sôbre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V da Constituição, e tendo em vista o disposto nos artigos 145 e 146 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967,

DECRETA.

Art 1º O incentivo, orientação, coordenação e execução das atividades do Ministério da Educação e Cultura, relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, a que se refere o Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, passam à competência do Instituto Nacional do Livro.

Parágrafo único. Para o atendimento dessa finalidade cabe ao Instituto Nacional do Livro:

I - Definir, quando ao Livro Técnico e ao Livro Didático, as diretrizes para a formulação de programa editorial e planos de ação do Ministério da Educação e Cultura;

II - Autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros;

III - Autorizar a concessão de auxílios e a prestação de assistência técnica, aprovando os relatórios sôbre sua aplicação ou desenvolvimento;

IV - Promover estudos e prestar assistência que lhe fôr solicitada, tendo em vista as finalidades previstas neste Decreto;

V - Colaborar com outros órgãos públicos ou particulares, de objetivos idênticos, equivalentes ou correlatos;

VI - Examinar e aprovar projetos específicos de trabalhos que lhe sejam submetidos sôbre o livro técnico e livro didático.

Art 2º Os recursos financeiros depositados no Banco Central da República em nome da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada pelo Decreto número 59.355, de 4 de outubro de 1966, continuarão a ser contabilizados pôr este Banco, em conta em nome do Instituto Nacional do Livro.

Parágrafo único. As contas bancárias existentes no Banco do Brasil S.A., em nome da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), passaram à responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, que as movimentará.

Art 3º Fica revogado o Decreto número 59.355, de 4 de outubro de 1966, transferindo-se para o Instituto Nacional do Livro o pessoal, acervo e outros recursos financeiros alocados à Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Art 4º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 9 de junho de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

José Flávio Pécora

Jarbas G. Passarinho

Lei Complementar Nº 9, de 11 de Dezembro de 1970

Dá nova redação ao art. 10 do Ato Complementar nº 43, de 29 de janeiro de 1969, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA :

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art 1º - O art. 10 do Ato Complementar nº 43, de 29 de janeiro de 1969, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art.10 - O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento e o próximo Orçamento Plurianual de Investimentos serão encaminhados ao Congresso Nacional até o dia 15 de setembro de 1971 e terão vigência nos exercícios de 1972, 1973 e 1974."

Art 2.º - Para os fins previstos nas normas constitucionais e legais vigentes, a parte de capital do orçamento da União para 1971 valerá como Complementação do Orçamento Plurianual de Investimentos ora em vigor.

Art 3.º - A presente Lei Complementar entrará em vigor na data sua publicação, revogado o art. 2.º do Ato Complementar nº 76, de 21 de outubro de 1969, e demais disposições em contrário.
Brasília, 11 de dezembro de 1970; 149º da Independência e 82º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

João Paulo dos Reis Velloso

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1034 DE 23 DE OUTUBRO DE 1979

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso de suas atribuições,
RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil, anexo à presente Portaria.

Art. 2º Revogar a Portaria nº 156, de 25 de março de 1977, publicada no Diário Oficial da União, de 1º de abril de 1977.

Eduardo Portella

REGULAMENTO

I - Do Prêmio

Art. 1º O Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil, instituído pelo Decreto nº 67.694, de 3 de dezembro de 1970, será conferido bianualmente, nos anos pares, pelo Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação e Cultura, a obra inédita, em língua vernácula, nos termos deste Regulamento.

Art. 2º O Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil será concedido a uma única obra, em duas etapas sucessivas:

- a) premiação do texto;
- b) premiação das ilustrações do texto premiado, inclusive capa.

II - Do valor

Art. 3º O valor do Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil será fixado pelo Ministro da Educação e Cultura antes da abertura das inscrições, sendo metade para o autor do texto e metade para o autor das ilustrações.

Art. 4º O Instituto Nacional do Livro se obriga, observadas as disposições da Portaria Ministerial nº 831 de 29 de agosto de 79, a co-editar a obra premiada.

III - Da Apresentação

Art. 5º Os originais deverão ser apresentados em (três) vias datilografadas apenas em uma face do papel, tamanho ofício, espaço 2 (dois), com todas as páginas devidamente numeradas.

Art. 6º O autor assinará os originais sob pseudônimo.

Art. 7º Para efeito de identificação, o autor deverá enviar, acompanhando os originais, um envelope lacrado contendo uma ficha com seu nome completo e endereço, bem como o título da obra e o pseudônimo. Este envelope deverá trazer no sobrescrito o título da obra e o pseudônimo do autor.

Art. 8º Após a proclamação do resultado do julgamento do texto, cópias deste serão colocadas à disposição daqueles que pretendam concorrer à segunda etapa do Prêmio.

Art. 9º Os concorrentes à segunda etapa do Prêmio deverão observar os seguintes critérios:

- a) As ilustrações para o texto incluirão, obrigatoriamente, a capa do livro;
- b) a capa trará o nome do autor do texto e o título da obra premiada;
- c) a capa e as ilustrações, para efeito de julgamento e reserva de sigilo, não deverão ser assinadas pelo concorrente, que as apresentará em uma via e organizadas em pasta, mencionando, nesta, o pseudônimo com que concorrerá;

d) para efeito de identificação, o concorrente deverá enviar em envelope lacrado, que acompanhará as ilustrações e a capa, uma ficha com seu nome completo, endereço e o título da obra ilustrada. O envelope deverá mencionar no sobrescrito, além do título da obra ilustrada, o pseudônimo do concorrente.

Art. 10. As obras concorrentes, assim como as ilustrações, serão entregues diretamente ao Instituto Nacional do Livro, localizado no Edifício Venâncio V, 3º andar, Brasília, DF, ou no Palácio da Cultura, à Rua da Imprensa nº 16, 13º andar, sala 1.316, Rio de Janeiro - Estado do Rio de Janeiro, ou, ainda, remetidas pelo correio, sob registro. Para a validade da inscrição, será considerada a data do registro postal.

Art. 11. Os autores, tanto de texto quanto de ilustrações, poderão concorrer com mais de um trabalho, obedecidas as disposições deste Regulamento.

IV - Do Prazo de Inscrição.

Art. 12. A inscrição das obras concorrentes será feita de 2 (dois) de janeiro a 31 (trinta e um) de março.

Art. 13. A inscrição das ilustrações começará pós a proclamação do resultado do julgamento do texto, encerrando-se 90 (noventa) dias depois.

V - Da Comissão Julgadora

Art. 14. Haverá uma Comissão Julgadora do Texto e uma Comissão Julgadora das ilustrações. Cada uma delas será integrada por 3 (três) membros, designados por Portaria Ministerial.

Art. 15. As Comissões Julgadoras serão assim constituídas:

a) Texto: dois membros indicados pelo Instituto Nacional do Livro e um pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil;

b) Ilustrações: dois membros indicados pelo Instituto Nacional do Livro e um pela Fundação Nacional de Arte.

Art. 16. O Instituto Nacional do Livro fixará, anualmente, o valor da retribuição aos integrantes das Comissões Julgadoras.

Art. 17. O Diretor do Instituto Nacional do Livro designará um funcionário para servir como Secretário das aludidas Comissões.

VI - Dos Prazos de Julgamento

Art. 18. Cada Comissão Julgadora terá um prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data da publicação da portaria que a designar, para apresentar o resultado do julgamento, que será irreversível.

VII - Da Remessa e Devolução

Art. 19. A remessa dos originais e das ilustrações significará a aceitação, por parte do concorrente, de todas as exigências regulamentares, e o não cumprimento qualquer destes dispositivos implicará sua desclassificação.

Art. 20. O Instituto Nacional do Livro devolverá a seus autores, mediante solicitação, os originais e as ilustrações, no prazo máximo de 3 (três) meses após proclamação do resultado de cada fase do Prêmio, findo o qual serão incinerados.

VIII - Das Disposições Gerais

Art. 21. A entrega do Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil será feita em cerimônia pública, em data e local previamente fixados pelo referido Instituto.

Art. 22. O Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil não será conferido mais de uma vez a um mesmo autor, considerando-se nula a eventual premiação de original que, na fase de identificação de autoria, revele pertencer o pseudônimo a autor já premiado.

Parágrafo único. Em caso de ocorrer anulação do prêmio, nos termos do art. 22, a comissão julgadora procederá a uma reavaliação dos originais com vista à atribuição do prêmio.

Art. 23. Os casos omissos neste Regulamento serão decididos pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro. Publicado no DOU 24.10.1979

Lei Nº 7.091, de 18 de Abril de 1983

Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, passa denominar-se Fundação de Assistência ao Estudante, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º - O art. 3º da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, alterado pelo Decreto-lei nº 979, de 20 de outubro e 1969, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 3º** - A Fundação de Assistência ao Estudante, terá por finalidade assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus, constituindo seus objetivos básicos:

I - a melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção;

II - a coordenação da política de assistência educacional, bem como o desenvolvimento de estudos visando a subsidiar a sua formulação;

III - o apoio à administração dos serviços de assistência educacional dos sistemas de ensino.

§ 1º - A Fundação de Assistência ao Estudante não terá fins lucrativos, sendo-lhe facultada, inclusive, a prestação de serviços e a distribuição de material escolar e didático e de alimentação a título gratuito.

§ 2º - Para a concretização de suas finalidades, a Fundação de Assistência ao Estudante atuará em harmonia com as Secretarias de Educação dos Estados e Territórios e do Distrito Federal.”

Art. 3º - Os órgãos de direção da Fundação de Assistência ao Estudante e as suas respectivas competências serão definidos em Estatuto, aprovado por Decreto do Presidente da República.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a transferir à Fundação de Assistência ao Estudante os bens móveis e imóveis da União utilizados ou administrados pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar - CNAE, criada pelo Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955.

Parágrafo único - Serão também transferidos para a Fundação de Assistência ao Estudante os direitos e obrigações atribuídos à Campanha Nacional de Alimentação Escolar-CNAE, ou por esta assumidos até a data de publicação desta Lei.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Revogam-se os arts. 4º, 5º, 6º, 7º e 8º da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, e demais disposições em contrário.

Brasília, em 18 de abril de 1983; 162º da Independência e 95º da República.

JOÃO FIGUEIREDO

Esther de Figueiredo Ferraz

Decreto Nº 91.144 de 15 de Março de 1985

Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição, e

CONSIDERANDO que o crescimento econômico e demográfico do País, a expansão da rede escolar e universitária, a complexidade cada vez maior dos problemas ligados à política educacional, nas suas diferentes funções no desenvolvimento nacional, bem como o enriquecimento da cultura nacional, decorrente da integração crescente entre as diversas regiões brasileiras e da multiplicação das iniciativas de valor cultural, tornaram a estrutura orgânica do Ministério da Educação e Cultura incapaz de cumprir, simultaneamente, as exigências dos dois campos de sua competência na atualidade brasileira;

CONSIDERANDO que a transformação substancial ocorrida nas últimas décadas, tanto com os assuntos educacionais quanto com os assuntos culturais, tem suscitado, em relação às duas áreas, a necessidade de métodos, técnicas e instrumentos diversificados de reflexão e administração, e tem exigido políticas específicas bem caracterizadas, a reclamarem o desmembramento da atual estrutura unitária em dois ministérios autônomos;

CONSIDERANDO que os assuntos ligados à cultura nunca puderam ser objeto de uma política mais consistente, eis que a vastidão da problemática educacional atraiu sempre a atenção preferencial do Ministério; e

CONSIDERANDO que a situação atual do Brasil não pode mais prescindir de uma política nacional de cultura, consistente com os novos tempos e com o desenvolvimento já alcançado pelo País,

DECRETA:

Art 1º Fica criado na Organização do Poder Executivo Federal, por desdobramento do Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, com a seguinte área de competência:

I - letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional;

II - patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural.

Art 2º Ficam transferidos para o Ministério da Cultura os seguintes órgãos e entidades:

I - Conselho Federal de Cultura - CFC, criado pelo Decreto-lei nº 74, de 21 de novembro de 1966, e alterações posteriores;

II - Conselho Nacional de Direito Autoral - CNDA, criado pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973, e alterações posteriores;

III - Conselho Nacional de Cinema - CONCINE, criado pelo Decreto nº 77.299, de 16 de março de 1976, e alterações posteriores;

IV - Secretaria da Cultura, criada pela Portaria nº 274, de 10 de abril de 1981;

V - Empresa Brasileira de Filmes S/A - EMBRAFILME, criada pelo Decreto-lei nº 862, de 12 de setembro de 1969, e alterações posteriores;

VI - Fundação Nacional de Arte - FUNARTE, criada pela Lei nº 6.312, de 16 de dezembro de 1975, e alterações posteriores;

VII - Fundação Nacional Pró-Memória - PRÓ-MEMÓRIA, criada pela Lei nº 6.757, de 17 de dezembro de 1979, e alterações posteriores;

VIII - Fundação Casa de Rui Barbosa, criada pela Lei nº 4.943, de 6 de abril de 1966, e alterações posteriores;

IX - Fundação Joaquim Nabuco, criada pela Lei nº 770, de 21 de julho de 1949, e alterações posteriores.

§ 1º A transferência dos órgãos referidos neste artigo compreende:

I - o respectivo pessoal, respeitadas as situações jurídicas individuais;

II - os respectivos cargos, empregos e funções das Tabelas Permanentes e das Tabelas Especiais dos Quadros de Pessoal, inclusive os cargos em comissão e funções de confiança (grupos DAS e DAI) e as funções, de assessoramento superior (FAS);

III - o respectivo material, inclusive máquinas e equipamentos, arquivos, documentos e processos, instalações e demais bens afetados aos referidos órgãos;

IV - os saldos das respectivas dotações orçamentárias;

V - as respectivas atribuições.

§ 2º Para os efeitos deste artigo, os recursos orçamentários dos órgãos nele referidos serão objeto de descentralização, mantida a classificação prevista na Lei nº 7.276, de 10 de dezembro de 1984.

§ 3º As transferências dos órgãos a que se refere este artigo serão objeto de levantamento por Comissões Interministeriais Especiais, compostas por servidores do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação.

Art 3º Ficam transferidos para o Ministro da Cultura as competências do Ministro da Educação e Cultura, previstas na legislação especial que rege as matérias incluídas nas atribuições dos órgãos e entidades transferidas por este Decreto.

Art 4º Ao Ministro-Chefe da Secretaria de Planejamento da Presidência da República compete coordenar as transferências determinadas por este Decreto, especialmente quanto aos recursos orçamentários.

Art 5º O Ministério da Cultura reger-se-á pelas normas a seguir estabelecidas.

CAPÍTULO I ORGANIZAÇÃO

Art 6º O Ministério da Cultura é constituído dos seguintes órgãos e entidades:

A) Administração Direta:

I - Estrutura Básica:

a) Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Ministro:

1. Gabinete do Ministro - GM;
2. Secretaria da Cultura;
3. Consultoria Jurídica;
4. Coordenadoria de Comunicação Social - CCS; e
5. Divisão de Segurança e Informações - DSI.

b) Órgãos Centrais de Planejamento, Coordenação e Controle Financeiro:

1. Secretaria-Geral - SG; e
 2. Secretaria de Controle Interno - Ciset.
- c) Órgãos Centrais de Direção Superior das Atividades Auxiliares:
1. Departamento de Administração - DA; e
 2. Departamento de Pessoal - DP.

II - Órgãos Interministeriais presididos pelo Ministro de Estado:

1. Conselho Federal de Cultura - CFC;
2. Conselho Nacional de Direito Autoral - CNDA;
3. Conselho Nacional de Cinema - CONCINE.

B) Administração Indireta:

III - Entidades Vinculadas:

a) Sociedade de Economia Mista:

Empresa Brasileira de Filmes S/A - EMBRAFILME.

b) Fundações:

1. Fundação Nacional de Arte - FUNARTE;
2. Fundação Nacional Pró-Memória - PRÓ-MEMÓRIA;
3. Fundação Casa de Rui Barbosa;
4. Fundação Joaquim Nabuco.

Parágrafo único. Os órgãos de que trata o inciso I deste artigo são diretamente subordinados ao Ministro de Estado.

Art 7º Os órgãos integrantes da Estrutura Básica do Ministério são dirigidos: a Gabinete do Ministro, pelo Chefe do Gabinete; a Secretaria de Cultura, pelo Secretário de Cultura; a Coordenadoria de Comunicação Social, por Coordenador; a Divisão de Segurança e Informações, pela Diretor de Segurança e Informações; a Secretaria-Geral, pelo Secretário-Geral; a Secretaria de Controle Interno, pelo Secretário de Controle Interno; a Consultoria Jurídica, pelo Consultor Jurídico; os Departamentos de Administração e de Pessoal, por Diretores-Gerais.

Art 8º A organização e funcionamento dos demais órgãos e entidades e sua respectiva direção continuam regulados pela legislação específica.

Art 9º A supervisão dos órgãos e entidades do Ministério é, exercida pelo Ministro de Estado.

CAPÍTULO II COMPETÊNCIAS GENÉRICAS DOS ÓRGÃOS INTEGRANTES DA ESTRUTURA BÁSICA

1) Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Ministro:

Art 10. Ao Gabinete compete assistir o Ministro de Estado em sua representação política e social, incumbir-se das relações públicas e do preparo de despacho do expediente pessoal do Ministro.

Art 11. Ao Secretário da Cultura competem as atribuições previstas na legislação pertinente.

Art 12. À Coordenadoria de Comunicação Social - CCS, além das atividades de assessoria ao Ministro de Estado, compete planejar, coordenar e executar a política de comunicação social do Ministério, observadas as diretrizes estabelecidas em legislação específica.

Art 13. À Divisão de Segurança e Informações - DSI, órgão integrante do Sistema Nacional de Informações e Contra-Inteligência - SISNI, compete assessorar o Ministro de Estado em todos os assuntos pertinentes à Segurança Nacional, à Mobilização e às Informações, sujeitando-se à orientação normativa, à supervisão técnica e à fiscalização específica do Serviço Nacional de Informações - SNI.

Art 14. Compete ao Consultor Jurídico prestar assistência direta e imediata ao Ministro de Estado, na forma do disposto no art. 29, § 2º do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, bem assim:

I - examinar previamente a legalidade dos contratos, concessões, ajustes ou convênios que ao Ministério interessarem, fiscalizar sua execução, e promover a respectiva rescisão ou declaração de caducidade, por via administrativa ou judicial;

II - zelar pela fiel observância e aplicação das leis, decretos e regulamentos;

III - atender aos encargos de consultoria e realizar os demais serviços jurídicos do Ministério.

2) Órgãos Centrais de Planejamento, Coordenação e Controle Financeiro:

Art 15. À Secretaria-Geral - SG, órgão setorial dos Sistemas de Planejamento Federal e de Programação Financeira, compete, no âmbito de Ministério:

I - assessorar o Ministro de Estado na supervisão dos órgãos subordinados e entidades vinculadas;

II - propor as diretrizes para o planejamento de ação global do Ministério, em consonância com o Planejamento Nacional;

III - supervisionar as atividades de planejamento, orçamento, modernização e reforma administrativa e de programação financeira do Ministério;

IV - acompanhar os projetos de interesse do Ministério, em tramitação no Congresso Nacional;

V - coordenar e providenciar o atendimento às consultas formuladas pela Congresso Nacional;

VI - coordenar e providenciar o encaminhamento à Presidência da República de quaisquer projetos de leis, decretos-leis ou decretos de interesse do Ministério; e

VII - orientar o treinamento e a preparação de pessoal técnico nos assuntos de competência do Ministério.

Art 16. À Secretaria de Controle Interno - CISET, como órgão setorial do Sistema de Administração Financeira, Contabilidade e Auditoria, compete:

I - superintender, no âmbito do Ministério, as atividades relacionadas aos Sistemas de Administração Financeira e de Contabilidade;

II - operar com órgão de apoio ao Ministro de Estado, para efeito:

a) da supervisão ministerial a que se refere o Título IV do Decreto-lei nº 200/67, com a redação dada pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969;

b) do acompanhamento físico e financeiro de projetos e atividades a cargo de unidades subordinadas ao Ministério ou Órgão, inclusive os decorrentes de contratos, convênios, e, sob qualquer forma, a aplicação, pelos órgãos da administração direta e pelas entidades da administração indireta ou descentralizada, de recursos públicos;

c) de fornecer ao Ministro de Estado, dentro de periodicidade estabelecida, os balancetes contábeis, as posições orçamentárias, financeiras e patrimoniais e os relatórios de acompanhamento dos programas a cargo da Pasta ou sob sua supervisão.

III - realizar estudos para formulação de diretrizes e desempenhar funções de orientação, coordenação e controle financeiro;

IV - assessorar o Ministro de Estado, no âmbito de sua competência.

3) Órgãos Centrais de Direção Superior das Atividades Auxiliares:

Art 17. Ao Departamento de Administração - DA compete, no âmbito do Ministério, planejar, coordenar, acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução das atividades referentes à administração do material, obras, comunicações, transportes, documentação, edifícios públicos e imóveis residenciais.

Art 18. Ao Departamento de Pessoal - DP, órgão setorial do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC, compete, no âmbito do Ministério, coordenar e acompanhar o processo de levantamento das necessidades de pessoal, assim como promover o recrutamento, seleção e aperfeiçoamento desse pessoal; gerir, a nível central, as atividades de pessoal e orientar setores de execução no cumprimento da legislação e normas específicas.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS

Art 19. Passa a denominar-se "Ministério da Educação" o atual Ministério da Educação e Cultura.

Art 20. A organização, e o funcionamento, inclusive a competência, dos órgãos do Ministério da Cultura serão fixados em regimentos internos a serem aprovados por Portarias do Ministro de Estado, nos termos da legislação em vigor, observado o disposto no Capítulo II deste Decreto.

Art 21. Os órgãos mencionados no art. 6º, inciso I, alíneas " a ", " b " e " c ", deste Decreto, darão aos Conselhos o apoio necessário no tocante a pessoal, serviços gerais e orçamento.

Art 22. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, em 15 de março de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Marco Maciel

José Aparecido de Oliveira

João Sayad

Decreto Nº 91.372 de 26 de Junho de 1985

Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição,

CONSIDERANDO a significativa importância do idioma pátrio como principal veículo de comunicação e fator preponderante da integração nacional;

CONSIDERANDO a necessidade de se reexaminar o ensino da língua materna, principalmente em face das diversas variantes de seu uso, nos extensos limites geográficos brasileiros;

CONSIDERANDO que o prestígio do processo de aprendizagem da língua ensejará o hábito da leitura, instrumento indispensável ao acesso dos valores culturais,

DECRETA:

Art 1º - Fica instituída Comissão Nacional que deverá propor diretrizes para o reexame dos processos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Parágrafo único. A Comissão, a fim de atingir seus objetivos, poderá promover consultas a especialistas, bem como valer-se de pesquisas, estudos e propostas sobre o assunto.

Art 2º - A Comissão será integrada por AURÉLIO BUARQUE DE HOLLANDA, ABGAR RENAULT, ANTONIO HOUAISS, CELSO FERREIRA DA CUNHA, CELSO PEDRO LUFT, FÁBIO LUCAS GOMES, FRANCISCO GOMES DE MATTOS, MAGDA BECKER SOARES e RAIMUNDO JURANDY WANGHAM.

Art 3º - A Comissão terá prazo de 150 (cento e cinquenta) dias para apresentar suas conclusões.

Art 4º - A Comissão disporá de uma Secretaria Executiva que contará com o apoio administrativo e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, do Ministério da Educação.

Art 5º - A instalação e o funcionamento da Secretaria Executiva observarão normas contidas em regulamento a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação.

Art 6º - Este Decreto entra em vigor 30 (trinta) dias após a data de sua publicação.

Brasília, em 26 de junho de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Marco Maciel

Decreto Nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

CONSIDERANDO os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

CONSIDERANDO a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

CONSIDERANDO, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

DECRETA:

Art 1º Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art 2º O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art 3º Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art 4º A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art 5º A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art 6º O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art 7º O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art 8º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Marco Maciel

Gabinete do ministro

PORTARIA Nº 490, DE 19 DE SETEMBRO DE 1988

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista a necessidade de harmonizar e estimular o desenvolvimento das Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares,

RESOLVE

Art. 1º - Aprovar o Programa Nacional de Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares -PNSL/BE.

Art. 2º - Caberá à Fundação de Assistência ao Estudante – FAE a responsabilidade de implantar e implementar o PNSL/BE.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

HUGO NAPOLEÃO

Publicado no DOU de 20.09.1988

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.130, DE 6 DE AGOSTO DE 1993

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições e, considerando a relevância do livro-texto no processo ensino-aprendizagem, a necessidade de aperfeiçoamento da seleção de obras didáticas, executada pelo Programa Nacional do Livro Didático, da Fundação de Assistência ao Estudante, e a imprescindibilidade da participação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, nessa escolha,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho com o objetivo de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógicos - metodológicos de livros adequados às séries iniciais do 1º grau, usualmente adotados no ensino de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Art. 2º O Grupo de Trabalho, a que se refere o artigo anterior, será composto por 20 (vinte) membros, indicados paritariamente, pela Secretaria da Ensino Fundamental - SEF, Fundação de Assistência ao Estudante - FAF, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.

Parágrafo único - Os 20 (vinte) representantes constituirão 04 (quatro) sub-grupos de trabalho, compostos, equitativamente, cada um dos quais incumbido de analisar livros de uma determinada matéria do currículo básico.

Art. 3º o Grupo de Trabalho atuará sob a coordenação da EAF, que se responsabilizara pela instalação dos trabalhos, consultadas as entidades representadas, assegurando-lhes o apoio técnico-administrativo para a consecução dos objetivos propostos.

Art. 4º Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias, contados a partir da ata da instalação do Grupo de Trabalho, para a conclusão dos trabalhos e apresentação do relatório final.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

Publicado no DOU de 06.08.1993

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)