

**DE CABRAL A CARDOSO:  
DO SILÊNCIO DA LEITURA À LEITURA DO SILÊNCIO**

**Flomar Ambrosina Oliveira Chagas**  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG  
flomarchagas@gmail.com

Eixo 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

**Resumo:** Neste texto tem-se como objetivo dar uma visão panorâmica das políticas públicas para as bibliotecas escolares no período da colonização até o limiar deste século, isto é, de Cabral a Cardoso e buscar, pela metodologia descritiva, e nos enfoques teóricos de Costa (1996) e de Sander (2005), principalmente, Conclui-se que, ao longo do tempo as bibliotecas têm recebido menor recurso pela Lei de Incentivo à Cultura, o que importa é o programa de ensino e a aula efetivada, fora disso, a cultura é considerada supérflua. Explica-se assim, o atual silêncio da leitura nas bibliotecas diante do péssimo desempenho de leitura no PISA.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Biblioteca; Silêncio.

## INTRODUÇÃO

*A biblioteca é o testemunho radical das oposições do pensamento. Passar por ela é uma experiência de conflito (...). Se não houver conflito, é provável que não haja criação.*  
Guimarães Rosa

Na biblioteca, alguém silenciosamente percorre seu olhar pelas páginas e páginas de um livro. Na antiguidade, a leitura era um ato público, todas as palavras escritas eram feitas em voz alta. Naquela época, ser leitor era privilégio de poucos e de alguém com muita prática que se encarregava do ritmo da leitura, sem distinção de pontuação, de maiúsculas e de minúsculas. Assim também agiam os copistas, antes da invenção da imprensa, ao copiar os manuscritos. Longo foi o caminho da *leitura do silêncio* e maior ainda tem sido o do *silêncio da leitura*.

O livro *o Nome da Rosa* de Umberto Eco nos remonta à Idade Média, e mostra o infinito poder das palavras. *A rosa, de então*, é a antiga biblioteca de um convento beneditino, no qual estavam guardados, em grande número, códigos preciosos, parte importante da sabedoria greco-latina que, em seu poder, os monges conservaram em silêncio através dos séculos. Mas eis que chega a imprensa e com ela, o saber restrito às igrejas, aos mosteiros e aos castelos, encontra

no livro, o meio físico ideal, prático de ser carregado e consideravelmente durável, rompendo com o poder que parecia propriedade dos monges.

Segundo Orlandi (1993), o silêncio é tão ambíguo quanto às palavras. Isso quer dizer que ambos têm poder. E se há muitas formas de poder como afirma Costa (1996), também há muitas formas de silêncio; entre elas estão o “silêncio imposto” e o “silêncio proposto”. Para Orlandi (1993), o *imposto* significa exclusão, e é forma de dominação; já o *proposto* vem do oprimido e representa uma forma de resistência, e/ou até mesmo uma forma de defesa.

O discurso do silêncio das bibliotecas públicas foi veiculado pelas instituições escolares desde o período colonial, para compreendê-lo é preciso relacioná-lo como foi a Política e a Gestão Educacional, ao longo da história, desde o Brasil de Cabral – colonização no século XVI- até os tempos de Cardoso, limiar do século XXI, uma vez que um está engendrado ao outro por fatores culturais, políticos e econômicos. E como escreve Costa (1996, p.7-8)

Não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais.

Voltemos à linha do tempo. Era da Colonização.

Não só a linguagem passou por encontro e por desencontro entre os que aqui moravam e os que aqui chegaram. Engendram-se o mundo dos povos nativos com o dos povos latinos. Imperava na primeira fase do capitalismo, a teoria mercantilista. Esta fase histórica é definida como processo civilizador, colonizador, ou ainda de globalizador que Derrida o chama de *Globalatinização*, porque as tradições, advindas dos países dominados pela cultura latina, dão lugar às tradições e valores do nativo. Como se pode ver nesta passagem de Anísio Teixeira, citada por Brzezinski (1998, p.147):

Proclamaram os europeus quando aqui chegaram para expandir nessas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os os propósitos da exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental. A via do recém-descoberto continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes, fé e império, religião e ouro.

É dessa duplicidade, desse anacronismo cultural criticada por Anísio Teixeira, que emergem as ações educacionais no Brasil *recém-descoberto*, com bases epistemológicas vindas da filosofia de Santo Tomás de Aquino, a Escolástica, mesmo sendo uma teoria do século XIII, aqui permaneceu até o século

XVIII. O ensino brasileiro transplantado se faz, então, por uma política pública de práticas religiosas dos Jesuítas, que naquela época, tinha como objetivo desenvolver virtudes e não competências, o que equivale a dizer para um estudante que se deve estudar para ir para o céu, e não para melhorar sua vida. Segundo Sander (2005, p.95), “era uma política pública confessional que utilizava os sacerdotes e os religiosos para formar os alunos para a obediência, a submissão e o respeito a Deus e à autoridade constituída monarquicamente”.

E quem tinha acesso à educação, à biblioteca? Óbvio, sem nenhuma vontade política em ampliar as oportunidades educacionais ao povo, apenas uma minoria da elite política e do clero. Com a política educacional exclusivista à formação da elite colonial, à classe social dominante, as bibliotecas públicas brasileiras também pouco contribuíram para a democratização do acesso à informação, pois os livros eram importados da Europa e estavam no poder de particulares ou nos conventos com os jesuítas para evangelizar e para colonizar. Além do mais, qualquer forma de impressão era proibida na Colônia. A Carta Régia é taxativa - cadeia para quem ousasse imprimir papéis. Os livros deveriam vir de Portugal, por meio de importação regularizada. E a pesquisa não foi uma prática nos três primeiros séculos de colonização.

Se por acaso surgia alguma biblioteca estadual era em locais improvisados, com instalações precárias, acervo desatualizado feito por doações, tanto é que não existia uma biblioteca pública em Vila Rica-MG. Mas, segundo Milanesi (1983, p.28), foi lá que a devassa apontou obras interditas que traziam pensamentos revolucionários para a Colônia. Sabe-se que alguns foram incriminados também em razão de determinadas obras que possuíam. É o caso de Tiradentes, que foi flagrado com a Coleção das Leis Constitucionais dos Estados Unidos da América.

A biblioteca se encontrava de acordo com a administração pública e a gestão da educação durante o período colonial, até as primeiras décadas do século XX, ambos apoiaram-se, predominantemente, na tradição jurídica enraizada no direito administrativo romano com seu caráter normativo e seu pensamento dedutivo, reiterado pelo cristianismo. Segundo Sander (2007), do Descobrimento até a Primeira República, um terço dos títulos das publicações brasileiras sobre educação, organização e gestão do ensino foram memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. Ao longo do século XVIII, aconteceram tentativas pedagógicas como a educação pública de Marquês de Pombal que buscavam mudar os rumos da política educacional. Mas se surgem mudanças, com certeza, elas

acontecem devido à nova ordem do liberalismo econômico chamada *Clássica* que passa a ditar os novos rumos de outra fase histórica, a da Revolução Industrial.

Durante o período Colonial foram mais de trezentos anos sem destaque na área educacional. A Primeira Revolução Industrial ocorre na segunda metade do século XVIII com a descoberta e utilização da energia a vapor, o que quer dizer substituição da força humana pela energia, passando a sociedade agrária para industrial, que requeria mão-de-obra preparada. E a partir daí, a escola passou a ser exigência sócio-econômica.

No início do século XIX, com a Família Real, veio o ensino superior profissional, também há de se ressaltar as novas práticas educacionais advindas das tradições pedagógicas dos imigrantes com a política imigratória imperial. Contudo, mesmo com a vinda da Biblioteca e da Imprensa Real não houve disponibilidade de informação para toda a sociedade. Durante o Segundo Império, mesmo diante da sensibilidade política e cultural do Imperador Dom Pedro II, também não houve uma política educacional popular, o que levou Rui Barbosa a liderar um movimento de reação contra a ausência de uma política educacional e de uma tradição pedagógica, e é óbvio, continua o silêncio da leitura, das bibliotecas.

Foi a partir de meados do século XIX, com a Segunda Revolução Industrial, (da energia elétrica), que o Estado começou a se responsabilizar pela educação em massa, preparar mão-de-obra para as fábricas. Como consequência, a administração da escola foi fortemente influenciada pela administração empresarial.

A Revolução Industrial planejou uma escola com o objetivo de formar para a obediência; o sistema educacional passou a enfatizar a formação dos hábitos de pontualidade e do trabalho repetitivo, muito bem retratado no livro *A Terceira Onda* do americano Alvin Toffler. Neste período, duas conhecidas teorias marcaram presença em nossas escolas: o Anarquismo e o Positivismo. A primeira aportou-se, especialmente, com os imigrantes italianos e foi responsável pela criação de sindicatos, influenciou os movimentos trabalhistas e socialistas além de fornecer suporte teórico para a fundação de escolas. As ideias autogestionárias de Bakunin (1998) tiveram pouco respaldo junto à sociedade brasileira, visto que a elite intelectual era da nobreza latifundiária.

A pedagogia anarquista, (anticlerical e antiestatal), defendia as escolas comunitárias - a gestão das escolas deveria ser da comunidade, sem prêmios e sem castigos, pois estes fomentavam a competição entre os alunos, desejável apenas para a manutenção da sociedade

capitalista. Outra novidade foi a coeducação tanto entre os sexos quanto a coeducação social. A educação transformadora se faz com mulheres e homens juntos. E sem romper as diferenças hierárquicas entre mulheres e homens não se pode avançar para uma sociedade mais justa, uma sociedade anárquica. A construção coletiva da liberdade é conquistada e construída de forma social e paulatinamente.

Já o Positivismo se fez presente, nas últimas décadas do século XIX, tanto na formação da elite quanto em movimentos como a Proclamação da República. Deu suporte, no limiar do século XX, às teóricas clássicas de administração (o *fayolismo* dos franceses, o *taylorismo* e o *fordismo* norte-americanos e ao modelo burocrático *weberiano* alemão), sendo também alicerce da administração do ensino. O *taylorismo* constituiu uma das marcas dominantes em vários aspectos da organização escolar.

Nesta mesma perspectiva, Licínio Lima citado por Costa (1996, p.32), diz: “os que utilizam a imagem empresarial num discurso descritivo e explicativo assemelha a escola à fábrica, as aulas à linha de montagem, os alunos à matéria-prima, os tempos, os espaços e os currículos a tecnologias padronizadas, os diplomas a produtos standardizados”. Todas essas analogias foram sintetizadas por Martín-Moreno e elencadas por Costa (1996) como características de uma organização escolar *taylorista*: uniformidade curricular, métodos de ensino uniformizados, turmas de iguais, posicionamento insular dos professores, escassez de recursos materiais, uniformidade na organização dos espaços educativos e de horários, avaliação descontínua, disciplina formal, direção unipessoal, insuficientes relações com a comunidade.

Também a teoria da burocracia de Weber (1979), *apud* Costa (1996) caracterizada pelo seu legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia, ocupou lugar de destaque na organização administrativo do ensino. Clark e Meloy *apud* Costa (1996, p.53), escrevem: “Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo”.

Nota-se forte entrelaçamento entre a administração pública, empresarial e burocrática e a área educacional. Tanto assim é que a reforma educacional liderada por Benjamim Constant foi fundamentada nos princípios positivistas, conforme escreve Sander (2005, p.96):

Os princípios filosóficos do positivismo francês juntos com as idéias liberais norte-americanas inspiraram o movimento político brasileiro do século 19, influenciou na organização do sistema educacional da Primeira República. O autoritarismo centralizador da administração pública se repetiria na administração escolar. O positivismo se manifestou na concepção de um conteúdo universalista transmitido por

um currículo enciclopédico, metodologia empírica e quantitativa. A administração escolar, desta época, revela uma preocupação prioritária com a manutenção da ordem, do respeito e da harmonia da sala de aula, no funcionamento das escolas e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino.

De tempo em tempo deparamos com outra fase histórica, a República. E a primeira Constituição republicana foi omissa ao que tange à educação. Os métodos tradicionais continuaram firmes na pedagogia da memorização e na verdade dos textos clássicos. Tamanho é o discurso das certezas que Milanesi (1983, p.47) escreve: A escola que o brasileiro cursa (quando o faz) é discurso de certezas. Ela está plena de!!! E por isso estão em faltas as??? [...] Quando a escola fecha o campo da dúvida, cria barreiras à prática da busca.

Se a época da Independência, em 1822, havia no país mais de oitenta por cento de analfabetos, sem contar os índios e os escravos, no começo do século XX, o índice de alfabetizados não chegava a trinta por cento. Quem lia no Brasil neste período? Com certeza os padres, os bacharéis, alguns profissionais liberais e estudantes. Nas bibliotecas, o que os alunos faziam era transcrição de trechos de livros, na verdade, o aperfeiçoamento do ditado. E essas atividades mecânicas eram identificadas na escola como “pesquisa”, porém como esperar outra realidade se os professores sequer tinham prática de pesquisa. E assim continua o silêncio da leitura.

Nas três primeiras décadas do século XX, continuam o enfoque da gestão empresarial e burocrático com a preocupação central no funcionamento eficiente, econômico e produtivo das organizações, cujo melhor exemplo é o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. A partir da terceira década, deu-se conta que existia o ser humano na empresa, enfoque comportamental, uma dimensão humana da administração nas fábricas, nas organizações governamentais e nos estabelecimentos de ensino, com base nos suportes teóricos das relações humanas, protagonizado por Mayo. Com isso, chegaram às empresas, novos técnicos - os psicólogos e sociólogos das organizações e novos espaços de intervenção que proporcionaram o desenvolvimento de novas tecnologias, a dinâmica de grupo, a formação de líderes, a participação nos processos de decisão e a teoria de sistemas.

A perspectiva agora era o culto do grupo, interação constante uns com os outros e não mais a forma individualista como propunha o taylorismo, mesmo tendo a eficiência e a rentabilidade como foco central, sem esquecer, é claro, que os enfoques anteriores, desde a época

colonial, também continuaram arraigados, a teoria das relações humanas constitui a fundamentação teórica para a escola democrática. E um dos autores marcantes da teoria das relações humanas para o desenvolvimento democrático da escola foi Dewey, notável pedagogo do movimento da Escola Nova. Para ele, os educandos precisavam ter mais oportunidades de atividades em conjunto nas escolas. Dentre as inúmeras características de educação democrática, para Dewey, é importante elencar a participação dos quatro co-gestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projeto educativo comum.

Diferindo do sistema burocrático que se caracteriza pelo fosso entre docente e discente, no espaço democrático, professores e alunos são iguais e as tomadas de decisões são conjuntas, com base num processo de consenso. E esses ideais chegaram à América Latina.

No Brasil a inquietação política e intelectual provocou inúmeros movimentos na administração do Estado e na gestão da educação. Aqui só se fazia cópia das artes e do que os países desenvolvidos apresentavam na época. Assim, afloraram momentos importantes como a Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, quando os intelectuais passaram a criticar as cópias e importados e a defender uma cultura compatível à realidade brasileira, como poetisa Bandeira (2007), em Poética: “Não quero mais saber do lirismo que não é libertação”, ansioso por libertar, criar, descobrir, inventar, sonhar, romper barreira.

Outro momento significativo foi o da Escola Nova, em 1928, no Rio de Janeiro, que abriu caminho para outras teorias e para novas práticas educacionais. Imprescindível foi o momento do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, tido como referência obrigatória até hoje para uma visão de educação pública comprometida com a promoção e a defesa dos interesses nacionais latino-americanos, o que vale ressaltar os autores Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo. A produção acadêmico-teórica destes autores diferencia-se dos primeiros teóricos brasileiros da administração escolar que inspiraram sua produção intelectual nos movimentos positivista e funcionalista.

Para Sander (2007b), “a produção intelectual de Anísio Teixeira teve particular influência no campo das políticas públicas e da gestão do ensino, marcando profundamente o pensamento pedagógico desde os anos trinta até a década de setenta” e Brzezinski (2007, p.1) escreve que nos idos de 1930, Anísio Teixeira declarou que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.

Por causa dos movimentos intelectuais da época, foi inaugurada a Biblioteca Pública Municipal Mário de Andrade, em São Paulo, em 1926, que se transformou em marco importante da cultura brasileira e um exemplo para a América Latina. E aqui precisamos voltar às palavras de Guimarães Rosa (2007) em epígrafe “A biblioteca é o testemunho radical das oposições do pensamento. Passar por ela é uma experiência de conflito (...). Se não houver conflito, é provável que não haja criação. E como disse Brzezinski (2007): “o conflito é o que se paga pela democracia” Eis uma criação democrática. Mário de Andrade (1957, p.7) assim se expressou a respeito:

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 do 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.

Criou-se ainda, em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL). Dois fatos foram responsáveis pela criação do INL. Primeiro em resposta à crítica ferrenha dos intelectuais, durante a Semana de Arte Moderna, ao governo federal pela falta de política cultural. O outro, com o *boom* da industrialização, teria de ter uma política de leitura, via biblioteca para atender à nova classe operária.

Nas décadas de trinta a cinquenta, o governo promovia a edição e a distribuição do que considerava patrimônio bibliográfico, porém o livro não foi considerado um instrumento valioso de disseminação cultural. A falta de bibliotecas e o custo do livro adiam a formação do leitor. Além do mais, o elevado número de leigos atuando como professor, sem consciência da importância da leitura, fazia a biblioteca escolar ser sempre excluída das prioridades, e nem fazia parte da estrutura organizacional da escola. Assim sendo, os professores formados, principalmente por escolas normalistas não tinham e nem todos têm, hoje, vocação para a leitura e/ou para formar leitores conscientes da realidade do país.

A década de sessenta trouxe a era militar, com uma carga maior ainda de obediência. Pelo AI-5, o Presidente da República “*poder tudo*”. Práticas anti-sociais baseadas na obediência, na exclusão, na negação, na cassação dos direitos individuais e coletivos são características marcantes da época. O poder passa a ser propriedade adquirida, ou poder de direito e não uma ação estratégica de dominantes sobre dominados, efeito ideológico das instituições.



Para Orlandi (1992), a censura é outra forma de silêncio que se estabeleceu ao longo das histórias políticas de dominação, ditaduras, golpes militares. Em épocas ditatoriais há predominância do “silêncio imposto”, quando o regime proíbe palavras que depõem contra os interesses do governo ditador. Um dos “efeitos de sentido” que o silêncio imposto por uma ditadura pode provocar entre os sujeitos de uma sociedade é o medo que leva as pessoas a terem medo até de pensar, como lembra o poeta Carlos Drummond (2007): “E fomos educados para o medo./Cheiramos flores de medo./Vestimos panos de medo./De medo, vermelhos rios/vadeamos”. Explica-se, assim, tamanho silêncio por parte do povo brasileiro em todas as épocas no que se refere ao silêncio das bibliotecas.

Entrelaçados aos militares estavam os economistas da administração, com vez e voz enquanto os outros nada podiam. Isto quer dizer que entre ruptura e continuidade, passamos para outro enfoque - o *desenvolvimentista econômico* -, um compromisso com a elaboração e com a implementação de metas econômicas e sociais de desenvolvimento.

Este enfoque visualiza a educação como uma peça ímpar para o desenvolvimento econômico, para o progresso técnico, como meio para a ascensão social. O que se comprova por Carvalho (1996), quando divulgou os salários dos professores daquele Estado da 1ª a 4ª série, conforme dados da Apeoesp; no ano de 1963 o salário por uma jornada semanal de vinte horas era de Cr\$1.042,61, em 1996, era R\$ 238,55.

O objetivo de melhores salários em 1963? Lógico, não foi um reconhecimento da importância da educação. Assim como hoje, o FMI está sempre por traz, ou melhor, à frente das exigências educacionais, os organismos internacionais, daquela época, não foram diferentes, os programas de modernização eram para atender às necessidades da industrialização que avançava irreversivelmente; a função da educação era preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho que exigia trabalhadores eficientes e produtivos.

*O este é um país que vai pra frente* ficou no *slogan*, como ficou no quantitativo os sistemas de ensino, apontados pelas estatísticas. Foram-se os recursos financeiros, veio a dívida externa, a educação não trouxe a tão esperada ascensão social econômica nem o desenvolvimento humano. O sistema educacional como alavanca de transformação tendo educação e professor como fontes de progresso foi mera ilusão/desilusão. A dimensão econômica não foi suficiente. Isto mostra que investimento na educação tem de ser em longo prazo se quiser acompanhar o desenvolvimento tecnológico, quiçá humano e justiça social.

As políticas públicas referentes à organização e administração educacional tinham como suporte poderosos movimentos internacionais para o desenvolvimento do capital humano. Os técnicos norte-americanos, por meio do Acordo MEC/ *United States Agency for International Development (Usaid)*, vieram ensinar a nova moda educacional, o tecnicismo, mas pelo seu reducionismo pedagógico de natureza desenvolvimentista, teve resistência pelos intelectuais de vanguarda e pelas entidades da educação. O que faltou durante esta fase foi o compromisso com a formação para a cidadania.

Nesta fase militar, com a Reforma do Ensino - Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, as bibliotecas públicas foram transformadas precariamente em bibliotecas escolares, quando decretou, oficialmente, a “prática da pesquisa” na escola. A biblioteca passou a ser procurada pelos estudantes da educação básica nas condições apontadas por Milanesi (1983:54) “felizmente o município tem uma, funcionando no antigo prédio da cadeia pública. Só abre às 9 horas e fecha às 17. Horário de funcionário público e não de leitor. À noite, não funciona”. Confirmado também por Silva (2003, p.15) ao escrever:

Às vezes a “biblioteca” é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo quando a chave é localizada. Outras vezes, funciona em horários breves e irregulares. [...] E na melhor das hipóteses, ou na pior, a biblioteca é o espaço onde os alunos vão copiar verbetes, trechos ou parágrafos dos mesmos livros “receitados” pelos professores.

Se por um lado, os livros didáticos do professor da educação básica vinham com as questões respondidas de vermelho indicando a evolução do silêncio da leitura, por outro, é preciso ressaltar que durante os anos sessenta e setenta, foram significativas a ação das associações profissionais de educadores; destaca-se o pioneirismo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação ANPED dentre outras.

As mudanças políticas e econômicas trouxeram o enfoque sociológico, com as contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas. Para Costa (1996, p.78),

As organizações são como miniaturas dos sistemas políticos globais e assim sendo, em função de interesses individuais ou grupais estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos.

Assim sendo, os sistemas escolares e as escolas como organizações políticas (micropolítica) têm como ideias-base – interesses, conflito, poder, negociação. E é um campo de luta como qualquer outra organização. E segundo Bush, 1996 *apud* Costa (1996, p.84), os

responsáveis pelas escolas exercem cinco diferentes formas de poder: “o poder de posição oficial, o poder de especialista, o poder pessoal, o poder de controlo das recompensas e o poder coercivo”. Mas, além dos gestores escolares, os professores também usam diversas formas de poder que as utilizam nos momentos conflituosos e/ou nas formas de decisões. E pela leitura de Formosinho (1990) *apud* Costa (1996, p.84), os professores exercem sobre os alunos seis tipos de poderes: “o poder *físico*, o poder *remunerativo*, o poder *pessoal*, o poder *cognoscitivo*, o poder *normativo* e o poder *autoritativo*”.

O enfoque sociológico desconstrói a imagem de poder deixada pelas teorias da escola empresarial e burocrática que trazem, numa posição verticalizada, no topo, os diretores ou gestores como os donos, os titulares do poder. Usam do poder de autoridade e de influência na hora da decisão, nos momentos de conflitos. Mesmo os grupos tidos como mais fracos do ponto de vista da autoridade ou da influência terão diversas formas de contestação, nunca numa posição de ausência total de poder.

Escreve Bush, 1996, *apud* Costa (1996), que a inovação ocorre nas escolas não por meio da aplicação da autoridade, mas sim por meio de um processo de negociação, de troca. Hoyle também faz referência aos bens de troca, como por exemplo, entre o diretor da escola e os professores:

Entre os bens de troca do primeiro aponta a distribuição dos recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da auto-estima destes, a autonomia e a aplicação flexível das regras; por seu lado, os professores podem oferecer bens de troca tais como: a estima ao director, o apoio aos seus objectivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola. (HOYLE, 1990 *apud* COSTA, 1996, p.85).

É preciso ter compreensão das situações e dos contextos educacionais para que também se possa colocar em negociação, como bem de troca, a biblioteca escolar.

Nos anos sessenta, houve o renascimento notável das ideias anarquistas nos movimentos da Nova Esquerda, mas nem sempre reconhecidas assim. No período de transição, por volta dos anos oitenta, o contexto é auto-gestão-libertário, a *anarquia* propõe desvinculação aos aspectos prescritivos ou normativos, rompe com as teorias anteriores, a racionalidade, previsibilidade e clareza contrapõem a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. A tomada de decisão recusa a concepção hierárquica das decisões e da autoridade na escola. Um desafio à ordem e ao modelo racional-burocrático, do consenso

participativo e político anterior. Anarquia não quer dizer desordem, ela é organizada. Há ordem diferente das tradicionais.

Cohen e March, citados por Costa (1996), apresentam quatro tipos de ambiguidade com que se confronta o líder formal numa organização escolar: ambiguidade das intenções, do poder, da experiência e do êxito. Dentre elas, destacamos a ambiguidade do poder, sobre a qual os autores dizem que ocupar um lugar no topo da estrutura hierárquica não significa dispor sempre de um poder superior, é ambíguo, porque se confronta com outros poderes e se sujeita a decisões que nem sempre são as suas. Na educação, o vanguardista mais influente da época foi Freire que hoje é referência para os estudiosos internacionais.

A construção democrática chega ao final da década de 1980, com a consolidação da sociedade científica da informação, com a mobilização da sociedade civil em defesa da escola pública, profissionalização dos educadores, das novas perspectivas teóricas e novas práticas de administração da educação no país e dos intensos debates. Também deveria estar voltada para o compartilhamento dos recursos para o bem-estar social, em defesa do meio ambiente, porém, ocorre o inverso com a chegada da teoria de origem *empresarial* de influência das empresas japonesas que traz como palavras-chave – qualidade e excelência. Nas empresas japonesas o tipo de cultura (valores, mitos, heróis) é o indicador de sucesso.

Por volta de 1985, a ideia de escolas eficazes dispunha de cultura forte. Teixeira (2000), ao se referir à cultura organizacional, diz ser ela construída por vários elementos que integram aspectos de ordem histórica, ideológica sociológica e psicológica cujos princípios constituidores são os valores, as crenças, as normas, as comunicações, as histórias, os heróis, os símbolos, os ritos, os rituais, as cerimônias e os tabus. Para a autora, as instituições escolares fazem parte de uma cultura organizacional, portanto, fazem parte de um sistema escolar e este, de um sistema mais amplo que é a sociedade. Daí delinea-se o caráter de uma organização, a cultura organizacional revela como e o que se faz na escola.

E como sempre há uma relação da administração pública com a educação, visualiza-se nesta o quadro de *Total Quality Education (TQE -)* para os profissionais da educação.

A formação para a solidariedade, a consciência humana para a cidadania ocupa lugar secundário e a ênfase também passa à valorização da eficiência, da produtividade, da competição, do consumismo, de descentralização, de privatização, de qualidade total e de avaliação do desempenho, objetivando alcançar elevados níveis de desenvolvimento humano, com o único fim de competir

eficientemente na nova sociedade do conhecimento, desprovido da ética, da política e da cultura. Nesta lógica econômica, castigam-se os que precisam e recompensam-se os que menos necessitam.

Assim vale questionar: Por que os prédios que abrigam as instituições econômicas, da justiça dentre muitos, são frequentemente caros, muitas deles bem vistosos? Por que as bibliotecas não têm pelos menos funcionalidade? Sabe-se que, na prática, as instalações inadequadas levam sempre a um baixo rendimento. Sem dizer, é claro, que a biblioteca escolar também pode contribuir no combate ao autoritarismo do sistema escolar. Esta realidade revela nossa dificuldade de nos organizarmos a favor da biblioteca, a *leitura do silêncio*, com certeza, nos levará a resposta.

De Cabral a Cardoso ocorreram mudanças de tempo, de espaço de protagonistas. A *Globalatinização* de outrora cedeu lugar a *Globamericanização* de agora. Os colonizadores portugueses criaram a regra: *educar o povo é perigoso. Basta educar a elite*. Os colonizadores internos a reforça. Assim, em pleno século XXI, as estatísticas de analfabetismo são vergonhosas, sobretudo de adultos; 68% da população brasileira é analfabeta funcional, conforme pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (2006). A maioria dos 188.386.410 brasileiros (IBGE, 2007) não conta com escola pública de qualidade, Esses dados, com certeza, além do *silêncio da leitura*, está ligado ao fato de os estudantes brasileiros ficarem na 37ª posição na prova de leitura dos 41 países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado a uma amostra de adolescentes com quinze anos de idade em 2001.

Ao longo dos tempos, a cultura recebeu menor parcela orçamentária, e as bibliotecas, diante do teatro, da música e de outros têm recebido menor recurso pela Lei de Incentivo à Cultura. As verbas destinadas ao acesso, à informação continuam insignificantes. O que importa é o programa de ensino e a aula efetivada, fora disso, a cultura é considerada supérflua. Se as pesquisa apontam que a escola melhora a percepção dos direitos, que aumenta o senso crítico, que incentiva a participação política, que melhora a qualidade do voto, então está aí o motivo por que os métodos de ensino aprendizagem, as formas de organização e administração da educação não acompanharam os desenvolvimentos científicos e tecnológicos de outras áreas do conhecimento.

Como se nota, ao longo dos séculos, a prática educacional brasileira buscou formarmos para obedecer e não para questionar; fomos educados para permanecermos no mesmo lugar, e na mesma posição anos, décadas. Fomos emoldurados, padronizados com enormes

dificuldades para construirmos novas perspectivas. Contudo, no alinhavar do seu texto, Brzezinski (2007, p.2) nos anima dizendo que a principal forma de alcançar nossos objetivos está na luta coletiva e insiste: “democracia não é um sistema político que possa ser decretado, é conquista da mobilização do povo”. Pela mesma forma escreve Sander (2005b, p.136), “gestão democrática da educação não é uma concessão governamental [...]. Ao contrário, é uma construção histórica da sociedade civil organizada, que enriquece nossa memória educacional” como afirma Mészáros (2005, p.12) “a sociedade só se transforma pela luta de classes”, e fechamos a roda com Florestan Fernandes que diz que as transformações são conquistadas a duras penas.

Esta ação participativa, na maioria das vezes, a duras penas, foi significativa no aspecto normativo; devido a ela, a gestão democrática se faz constar da Carga Magna de 1988 e, por meio dela, foram incluídas as leis de âmbito Estadual e Municipal, além da atual LDB (9.394/96), (artigos 12, 13 e 14), dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, dos projetos políticos pedagógicos das escolas e na práxis da educação escolar.

Novas leis vieram, no entanto, elas trazem no seu bojo marcas como a força da tradição do direito administrativo romano que se estende de Cabral a Cardoso o que nos mostra que rupturas e continuidade se mesclam, não rompem de uma vez por toda, deixam marcas anteriormente construídas, e o *silêncio da leitura* é a marca mais duradoura e doída, encoberta ou não, de forma autoritária ou não, gestores e professores, servidores administrativos precisam se desprender dos regimentos únicos, das simples funções burocráticas. Sair do silêncio-conformidade, do silêncio da leitura para a leitura do silêncio.

E para se chegar à educação emancipadora, os gestores precisam tornar a escola um espaço crítico e democrático que exige prever e prover, isto é, necessita de planejamento e verbas, indo muito além dos manuais e dos regulamentos, em longo prazo, pois não há mudança por decreto.

Diante desta realidade em que o PISA revela a situação crucial da leitura, conseqüentemente das bibliotecas, no ensino brasileiro, urge uma tomada de posição, especialmente, dos gestores educacionais e se isso significa que estamos diante de um mar escuro, o que precisamos então é ter a coragem dos navegadores para a travessia, somente ela nos leva ao porto de passagem, como diz Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas* que o real não

está na saída nem na chegada, mas no meio da travessia. É possível e necessário porque a história ainda não terminou e o caminho se faz caminhando.

**Nota:** Texto apresentado à Disciplina Gestão Educacional, ministrada pela professora Dra. Iria Brzezinski, no Curso Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC/GO.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *O medo*. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/Drummond/drummond20.htm>. Acesso em 20 jul.2007.

ANDRADE, Mário. *Bibliotecas populares*. *Revista Livro*, v. 2, n. 5, p. 7, 1957.

BANDEIRA, Manoel. *Poética*. <http://www.astormentas.com/bandeira.htm>. Acesso em: 20. jul.2007.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento marxista*. – editor, Guimarães Antonio Monteiro (org.brasileiro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar El. 1988.

CARVALHO, Mario Cesar. Salário em S. Paulo caiu a 1/4 do valor em 33 anos. *Folha de São Paulo*. Em 5 de maio de 1996, <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/5/05/brasil/11.html>. Acesso em: 18 jul.2007.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Portugal: Edições Asa, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 16 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. IBOPE/INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Analfabetismo funcional*. Disponível em <http://www.ipm.org.br>. Acesso em 17 jul. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, 280p.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática, participativa, colegiada: concepção da disciplina gestão educacional no programa de pós-graduação em educação da UCG*. Goiânia, 2007.

EZEQUIEL, Teodoro. Silva. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. 111p. (Coleção Leituras no Brasil).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANESI, Luís. *O que é biblioteca*. São Paulo: Brasiliense, 1983. – (Coleção primeiros passos: 94).

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1993.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas: e gestão democrática da Educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *História do pensamento administrativo na educação latino-americana*. Disponível em [http://www.bennosander.com/textos\\_detalhe.php?cod\\_texto=16](http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=16). Acesso em 10 jul.2007.

SILVA, Waldeck Carneiro de. *Miséria da Biblioteca Escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época: v.45).

TEIXEIRA, Lúcia Elena. *Cultura Organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar*. Revista Brasileira de Administração da Educação - ANPAE, Brasília: v.16, n.1, p.7-22, já./jun.2000.