

Leitura política de um projeto de leitura

Lectura política de un proyecto de lectura

NILTON JOSÉ DOS ANJOS DE OLIVEIRA¹

ROSANE KARL RAMOS²

RESUMO: Esse texto se propõe a descrever uma experiência de projeto de leitura desenvolvido numa unidade escolar da rede pública estadual do Rio de Janeiro, na região serrana, financiado pelo Governo Federal – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) – através do Programa Ensino Médio Inovador. Tal projeto se baseou, além dos documentos disponibilizados pela Secretaria, nas indicações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no que diz respeito às interlocuções e cooperações entre as Instituições de Educação Superior (IES) e a rede pública de educação básica. Inicialmente, o texto discute a relevância e as articulações para a efetivação de qualquer projeto escolar (de leitura), em seguida descreve sucintamente o projeto realizado. A questão de fundo é que tão importante quanto um projeto de leitura é a leitura político-administrativa do que está envolvido em sua execução.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; projeto político-pedagógico; políticas públicas.

RESUMEN: Ese artículo se propone a describir una práctica de proyecto de lectura desarrollado en un centro secundário público de la región serrana de la autonomía del Rio de Janeiro, financiado por el Gobierno Federal de Brasil – Secretaria General de Educación

1. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Básica del Ministério de Educación (SEB/MEC) – a través del Programa Ensino Médio Inovador. Este proyecto ha llevado en cuenta los documentos dispuestos por la SEB/MEC, pero también las indicaciones de la Coordinación de Mejoramiento Personal de Nivel Superior (Capes) respecto las interlocuciones y cooperaciones entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y la red pública de educación general básica. El artículo presenta inicialmente la relevancia de las colaboraciones para la efectuación de cualquier proyecto escolar (de lectura), y posteriormente describe sucintamente el proyecto ejecutado. El eje es lo siguiente: la lectura político-administrativa de como se hará el proyecto es tan relevante cuanto el proyecto de lectura.

PALABRAS CLAVE: Formación de lectores; proyecto político-pedagógico; políticas públicas.

CONTORNO POLÍTICO DO PROJETO

El libro, considerado en su función integral, es mucho más que un instrumento de trabajo de los intelectuales. Tiene el primer lugar entre los factores de educación pública.

JOSE CARLOS MARIÁTEGUI

Este artigo é fruto de uma experiência desenvolvida durante três anos no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Cândido Portinari³, entretanto, as reflexões a seguir antecederam e alimentaram tal experiência.

Esta Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi uma das escolas escolhidas para participar do Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação (BRASIL, 2009) em parceria com as secretarias de educação estaduais. A proposição deste Programa ocorreu a partir da constatação de que as unidades escolares vinculadas às redes estaduais eram as mais frágeis no processo de formação dos educandos, tendo como consequência aterradora um número considerável de evadidos, cuja motivação principal não era, como outrora, a absorção pelo mercado de trabalho, mas um motivo tão evasivo quanto a própria evasão: o desinteresse pela escola, ou pelo modo como as escolas conseguem sê-lo preponderantemente (NERI, 2009). O que o Programa Ensino Médio Inovador

3. Localizado em Itaipava/Petrópolis/RJ. Possuía por volta de 1100 alunos matriculados (90% no Ensino Médio), e contava com 70 professores, distribuídos por três turnos.

vislumbrava, dentre outras coisas, era a possibilidade de repensar a estrutura curricular, de maneira que as unidades escolares tivessem autonomia para criar algumas disciplinas que, voltadas para as necessidades específicas de cada contexto sócio-cultural e econômico, pudessem renovar o interesse do corpo discente (e docente) pelo próprio ambiente escolar.

Somado a isso, tal Programa propunha-se a ser uma experimentação de futuras políticas públicas para a educação da escola (em tempo) integral – mencionado inclusive no recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE) como uma de suas metas (BRASIL, 2014). Quanto a isso, desenvolveu-se uma interessante discussão a propósito da diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Para o primeiro caso, percebeu-se um grande oco na formação dos professores, já que, por terem sido formados em cursos universitários segmentados, tinham muita dificuldade em desenvolver o conteúdo de suas respectivas disciplinas de modo *integrado*. Tal característica, por ter sido adquirida no período de graduação universitária, apontava para a mudança curricular das próprias licenciaturas, já que estas acabam fortalecendo ainda mais a segmentação. E, com um agravante, as licenciaturas não estariam cumprindo sequer sua função primordial, qual seja, adaptar conteúdos aprofundados no ambiente da Educação Superior para o contexto da Educação Básica. Noutras palavras, de um modo geral, os professores formados nas licenciaturas saíam com uma enorme defasagem em relação às estratégias pedagógicas que lhes possibilitariam desenvolver um trabalho mais significativo e eficaz na educação básica, nesse caso, no Ensino Médio.

Talvez não seja exagerado supor que o profundo desinteresse pelo Ensino Médio tem como uma das consequências mais funestas a diminuição do interesse em se tornar um futuro profissional da educação. Não são somente as pífias condições de trabalho e os baixos salários que afugentariam sobremaneira os jovens do magistério (FERREIRA, 2004), mas a experiência recente como alunos os fariam se afastar, consciente ou inconscientemente, daquele lugar chamado escola. Como boa parte dos encantamentos e desencantamentos nas relações desenvolvidas no âmbito escolar é fruto da relação professor-aluno, não seria fora de propósito afirmar que este, ao compreender a escola como aula, e aula como o professor responsável por ela, criaria o seguinte ciclo vicioso: “não gosto da escola, logo não gosto dos professores”, por conseguinte, “não me sinto apto a ou não quero ou não tenho aptidão para ser o que não me interessava até há pouco tempo”. Visto assim, o desinteresse pelo magistério por parte dos jovens brasileiros teria um fundo crítico, mesmo que

não suficientemente articulado, já que se apresentaria como uma recusa a reproduzir o que não funciona, desperta ou encanta. O ambiente escolar, para além das propagandas oficiais e das produções acadêmicas que insistem em idealizá-lo, é, nas atuais circunstâncias, e para a grande maioria dos agentes envolvidos, um ambiente asfixiante. Retirar-se dele ou criar defesas enquanto se está nele é, para essa grande maioria, questão de sobrevivência, seja psíquica, e em muitos casos, corpórea – os constantes pedidos de exoneração envolvendo professores, principalmente nas redes estaduais de ensino, e as terríveis ocorrências de indisciplina e violência escolar indicam o campo (de batalha) em que muitas escolas se tornaram. Ainda quanto isso, e curiosamente, nas escolas públicas (geralmente federais) em que os alunos recebem, segundo os critérios oficiais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB etc.) e/ou reconhecidos (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA etc.), uma formação de ‘excelência’, o dado salarial entraria como motivo principal do desinteresse do aluno em se tornar futuramente um profissional da educação, justo porque teria a possibilidade de seguir uma carreira mais “promissora” economicamente. Assim, em relação ao magistério, teríamos: para o primeiro caso, desistentes do magistério por falta de presente-futuro; e para o segundo, desmotivados para o magistério por quererem outro futuro.

Quanto ao período de tempo integral, tal implementação esbarraria num problema não só pedagógico, mas também político-administrativo. No melhor dos cenários ela exigiria a duplicação não só da infraestrutura, mas também dos recursos humanos. Toda a atual política governamental tem focado no aumento do número de matrículas, e todos os esforços, desde os mais honestos até os mais interesseiros – incluindo o aumento do repasse do governo federal para as outras esferas administrativas – têm sido nesse sentido. Contudo, como dobrar o número de unidades escolares num contexto em que os atuais sequer respondem, em sua grande maioria, às mínimas condições estruturais (salas de aula apropriadas, biblioteca, pátio, quadra etc.)? De igual maneira, como duplicar o número de professores num contexto em que o interesse por esta carreira tem diminuído anualmente? Portanto, a proposição e execução de qualquer projeto que viabilize a duplicação do tempo de formação no ambiente escolar tem que levar em conta o montante de recursos para a construção de um número significativo de unidades escolares, a reforma e/ou ampliação das unidades existentes; quanto aos recursos humanos, deve considerar a ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura da Educação Superior e a reformulação dos currículos desses cursos para que o trabalho se torne mais eficaz e eficiente; e a melhoria das condições de

trabalho, inclusive, salariais, já que nem todos os entes públicos concluíram sequer a regulamentação do plano de cargos e salários.

O novo Plano Nacional de Educação parece sinalizar para a indicação e empenho desses recursos, contudo, o gargalo da gestão de tais recursos se apresentará de modo urgente. Noutras palavras, sua possível presença é inicialmente alentadora, mas sua gestão demandará um grande esforço para que sejam corretamente executados. A dificuldade em administrar os recursos públicos voltados para a educação é um problema não só da administração direta, mas também dos gestores das verbas nas unidades escolares. Portanto, é uma dificuldade a um só tempo geral e localizada. Em todos esses âmbitos ignoram-se os detalhes e minúcias das regras de execução tanto jurídicas quanto administrativas, e isso repercute num corpo docente despreparado para dar e prestar conta, impedindo que os projetos sonhados se efetivem. Tal processo de (in-) formação administrativa já encontra resistência, alegando-se que os professores não deveriam ter isso como mais uma de suas atribuições, e que tais tecnicidades deveriam ser realizadas pelos entes responsáveis diretamente pela administração pública. Por um lado, tal perspectiva parece correta quando se vislumbra idealisticamente o papel do professor, qual seja, o de fomentar práticas pedagógicas transformadoras; por outro, dentro do contexto de Estado sucateado que vivemos, o desinteresse pelo planejamento, captação e execução das verbas públicas faz com que elas sejam manejadas ou por técnicos administrativos – não necessariamente conhecedores das demandas pedagógicas – ou por representantes de grupos partidários, que ao assumirem cargos comissionados, seja nas secretarias e/ou coordenadorias regionais, fazem a indicação da utilização das verbas a partir e através de seus interesses político-partidários. Por tudo isso, o que objetivamos não é aumentar a responsabilidade dos professores em forma de sobrecarga, mas arrefecer a articulação político-partidária no âmbito do Estado. Como apontado por Simon Schwartzman (2007, p. 22) em seu texto – elaborado para o Seminário sobre a Qualidade da Educação Básica promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados –, o caso do Chile é emblemático nesse aspecto, já que uma das estratégias para a melhoria dos níveis de educação daquele país foi justamente um pacto (ainda não realizado e sequer vislumbrado em terras brasileiras) de fazer da educação uma política de Estado e não de governo. Enquanto um pacto similar não se instaura no contexto político-administrativo de nosso sistema público nacional, o que se pretende é a afirmação da relevância no manuseio das verbas públicas pelos profissionais da educação, com a intenção de que somente esse conhecimento pode, provisoriamente, diminuir ou impedir que

o loteamento do Estado através de cargos comissionados – que, em alguns casos, assessoram o ente público, mas majoritariamente contribuem para a sua deterioração – reproduza, dado serem eles sim provisórios, a irresponsabilidade com a educação. Dessa forma, o conhecimento a respeito da administração das verbas públicas não deve ser compreendido como uma atribuição a mais do fazer pedagógico, mas como uma responsabilidade que é o cerne da cidadania, no momento mesmo em que, desde a Revolução Francesa, o Estado foi compreendido como a instituição propositora e executora do bem público, dentre os quais, o direito à educação.

Esse último tópico aponta para uma fragilidade de nosso sistema educacional, um profundo desinteresse que não é de cunho estritamente particular, mas genuinamente político: a reprodução no âmbito educativo de um modelo de democracia representativa (e não participativa) por boa parte dos educadores sobre a gestão dos recursos públicos para a educação, desde o modo como eles são repassados até como podem ser investidos, e de que maneira podem ser captados e executados pela unidade escolar.

BREVE RELATO DE UM PROJETO DE LEITURA

Assim, quando vislumbramos a possibilidade de realizar um projeto no CIEP Cândido Portinari partiu-se de duas perguntas: quais condições (ou a falta delas) dificultavam a execução de qualquer projeto? Que projeto teria o sentido mais abarcador a ponto de envolver e contribuir para o maior número de disciplinas e projetos escolares já em execução? Tais perguntas foram direcionadas tendo simultaneamente um interesse político-administrativo e pedagógico. Muitas nuances devem ser levadas em conta na execução de qualquer projeto: atores envolvidos, proposição ou confecção do projeto, modo, objetivos e estratégias de execução etc. Dentre os desafios, elencamos alguns: como ele poderá deixar de ser um projeto pontual para se constituir num projeto readaptável, mas permanente? Ou melhor, como realizar um projeto que seja pontual quanto ao enfoque, mas não quanto à duração? A ideia é que uma resposta viesse acompanhada da outra, de maneira que o projeto fosse pensado para durar. Assim, a proposição de durabilidade envolveria um planejamento pedagógico mais elaborado, que por sua vez exigiria a busca de recursos humanos e de infraestrutura para sua boa execução.

Após uma série de conversas entre os gestores, os profissionais de apoio e os professores, optou-se pela elaboração de um projeto que envolvesse a leitura,

entendida aqui em sentido amplo –não limitada a leitura de textos, mas abrangendo a tessitura do próprio contexto do projeto. Além disso, não estaria circunscrito às tecnologias da escrita, já que no desenvolvimento do projeto se aproveitariam as cores, formas, imagens fotográficas e cinematográficas, a linguagem corporal da dança, bem como todo gestual cotidiano, mesmo que o estopim para esse processo fosse a palavra escrita.

Em se tratando de uma Unidade Escolar com uma arquitetura projetada por Oscar Niemeyer, já havia um espaço interessante para a biblioteca. Portanto, o espaço físico não era propriamente o problema, mas o modo de sua (in-) utilização, sim. Tampouco a falta de títulos constituía-se numa questão urgente, já que além das doações, a escola recebia regularmente os livros enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, havia os livros e o espaço, mas persistia a dificuldade de acesso a eles, por quatro motivos fundamentais: primeiro, a biblioteca não ficava permanentemente aberta, ou, para ser mais exato, ela ficava aberta nos horários de aula; segundo, a funcionária responsável pela biblioteca tinha sido remanejada para a função (readaptada); terceiro, apesar de possuir títulos interessantes, o acervo era basicamente constituído por livros paradidáticos e didáticos, e, numa outra ponta, por aqueles que são denominados comumente como clássicos, principalmente na área de humanidades; por fim, os livros não estavam catalogados.

Em relação ao horário de abertura, notou-se que a biblioteca estava acessível aos alunos e professores no período das aulas. Isto ocorria porque ela servia, por vezes, para a realização limitada de alguns trabalhos sob a orientação de algum professor. Ou seja, se o aluno não fosse conduzido pelo professor, ele não iria e nem era permitido que fosse por si mesmo. A partir disso, foi repensada a estratégia de acesso aos livros, pois seria necessário que a biblioteca estivesse aberta justamente no momento que tanto os alunos quanto os professores pudessem consultar os livros sem a *obrigação* de fazê-lo. Noutras palavras, era necessário criar um ambiente de leitura espontânea, e precipuamente de leitura e não somente de consulta/cópia para a feitura de trabalhos solicitados pelo professor. Punha-se, portanto, a seguinte questão: quais os horários em que alunos e professores estariam livres para consultar a biblioteca por desejo próprio? Justamente nos horários em que as aulas não estivessem ocorrendo, ou seja, nos horários de recreio e saída dos três turnos. A ideia era tentar desvincular leitura de obrigação, portanto, ofertá-la como uma possibilidade a mais. Assim, relacioná-la a recreio e saída era não só um plano de execução, mas a vivência de uma metáfora: leitura como recreio, leitura como saída (e, por conseguinte, como outro

tipo de entrada). Mas, esse novo horário de acesso criava outros problemas, pois seria necessário ‘convencer’ a auxiliar de biblioteca, ou remanejar outro profissional interessado pelos desafios desse projeto. Quanto à primeira possibilidade (“do convencimento”), estava claro que ele não poderia passar pela lógica do reordenamento, qual seja, não poderia vir de uma decisão da gestão da unidade sobre como a servidora remanejada para a biblioteca deveria passar a se comportar. Tal convencimento não deveria ser uma decisão unilateral, pois o que se buscava era um engajamento no projeto, e não sua execução a qualquer custo. Para isso, foi proposto e desenvolvido um trabalho de formação específica com a funcionária para que ela pudesse compreender a relevância da leitura para todos os atores envolvidos no fazer escolar, inclusive, para ela. Era preciso que ela tomasse ciência do valor de sua função e que participasse efetivamente do processo de transformação que a leitura possibilitaria – ao modo fenomenológico de um ‘dar-se conta’ para que reconhecesse que, diante dela, não tinha somente livros não catalogados, mas mundos possíveis prontos para serem (re-) descobertos. Dentre as estratégias de formação da referida funcionária poderíamos citar: conversas regulares com uma das professoras de literatura que já realizava um interessante projeto de leitura, participação num curso de formação de leitores proposto pela coordenaria regional (Serrana III) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em parceria, para o caso de Petrópolis, com a Universidade Católica de Petrópolis⁴, e participação direta em todos os eventos realizados na escola

4. A percepção da necessidade de formação da servidora conduziu à busca pela compreensão da condição dos outros auxiliares de biblioteca das outras unidades escolares estaduais da Coordenadoria Região Serrana III – nas cidades de Petrópolis, Teresópolis e São José do Vale do Rio Preto. Caso se tratasse de um problema naquela unidade escolar, seria proposto um trabalho de formação específico para aquela servidora. Mas se fosse diagnosticada uma demanda comum a toda região, seria proposto, como foi, à coordenadoria regional um Projeto de Leitura voltado para todos os auxiliares. Na primeira fase do Projeto realizamos um Mapeamento das Bibliotecas, em que 26 das 28 escolas da Coordenadoria responderam o questionário proposto. Posteriormente, foi feito um levantamento com as auxiliares de biblioteca para sabermos por quais cursos elas se interessariam. A partir das respostas iniciamos contatos com as universidades da região que tivessem cursos na área de Letras e/ou Pedagogia. Para as auxiliares de biblioteca lotadas nas escolas de Teresópolis e São José do Vale do Rio Preto fez-se uma parceria com a Faculdade de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Feso); já para os funcionários lotados nas escolas de Petrópolis a parceria foi feita com o Programa de Pós-Graduação em Educação e com a Faculdade de Letras da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). A contrapartida da Unidade Escolar seria a de liberar semanalmente seu auxiliar de biblioteca para participar do curso de formação financiando-o através das verbas repassadas para tal fim pelo governo federal às unidades escolares. A contrapartida das IES envolvidas seria a de baratear ao máximo o valor do curso e disponibilizar o certificado de participação ao final para todos aqueles que o concluíssem a contento. Por fim, a contrapartida da coordenaria seria permitir oficialmente a liberação dos auxiliares que pudessem sair no horário de expediente, impedindo assim qualquer prejuízo ao servidor e à

que estivessem relacionados com a leitura, como, por exemplo, o Festival de Poesia. Entendíamos que era importante que a servidora participasse efetivamente de todos esses processos para que ela pudesse ou se engajar ainda mais, ou demonstrar prontamente seu desinteresse. Quanto a isso, mantinha-se a proposta inicial de fazer da leitura uma possibilidade, e não uma obrigação. Ao participar mais efetivamente do processo, a própria servidora foi percebendo o quanto o bom funcionamento da biblioteca poderia contribuir para o fortalecimento de outros projetos mais pontuais. Ao ir se envolvendo com o projeto de revitalização da biblioteca, mostrou-se cada vez mais (pré-) disposta a deixar a biblioteca aberta nos horários de recreio e saída dos turnos.

Contudo, para que abrir a biblioteca se ainda não era possível dispor os livros corretamente aos potenciais usuários? De que valeria a simples entrada na biblioteca se não se organizasse os livros e os meios de consulta e empréstimo? O que tais interrogações indicavam, dentre outras coisas, era que a organização advém para potencializar uma prática, não tendo valor em si mesma. A partir do momento em que se percebeu a necessidade de organizar a biblioteca, não por uma deliberação qualquer, mas para permitir o desenvolvimento de uma dada prática de leitura, tomou-se a decisão de catalogar os livros e criar fichas de inscrição para seus futuros usuários.

Cabe ressaltar aqui que tais fichas modificavam a compreensão anterior do uso daquele espaço, pois anteriormente, como foi supradito, os livros eram utilizados tão somente para consultas tendo em vista a execução de trabalhos solicitados pelos professores. No entanto, essa função anterior esbarrava nos seguintes problemas: primeiro, pressupunha-se que os livros não poderiam ser retirados; segundo, ao limitar-se a essa função, percebeu-se que os alunos já não necessitavam tanto desse espaço para a confecção de seus trabalhos, já que a maioria passou a ter acesso a uma ferramenta mais ágil para isso, a internet. Era preciso descobrir um modo de aumentar o interesse pela leitura, e isso passava pela reavaliação do que, enfim, se queria com

direção das unidades escolares. A UCP disponibilizou 30 vagas para um curso de 80h (60h de aula e 20h de pesquisa); o curso da Feso também foi de 80 horas (40h de aulas e 40h de pesquisa). Contudo, diferente da proposta da UCP, não seria um curso de extensão, pois os auxiliares de biblioteca fariam parte de um dos Grupos de Estudos Independente (GEI) – que eram oferecidos em forma de disciplina eletiva para os alunos de graduação em Pedagogia. Foram disponibilizadas 12 vagas para os auxiliares de biblioteca no GEI. As 42 vagas geradas nas duas IES cobriu a demanda das 28 unidades escolares da região. Cabe ressaltar que esta interlocução entre IES e educação básica passou a ser uma das metas da nova Capes, a partir de 2007. Meta que passou a fazer parte do Programa Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, e que foi incluída no PNE 2014.

a biblioteca. Para tanto, passou-se a observar permanentemente como os usuários se comportavam diante do acervo disponível. Os livros foram disponibilizados para serem levados para casa e, com o auxílio das fichas, foram sendo produzidos relatórios que pudessem indicar quais os títulos mais procurados, se havia ou não relação com algum gênero literário etc. Vale dizer que parte dos organizadores desse processo de revitalização da biblioteca temia que os livros fossem liberados para empréstimo, em função de possíveis extravios e/ou destruição. Como o acervo era composto por títulos doados e tombados, foi necessária uma melhor compreensão legal que amparasse os coordenadores, caso houvesse algum dano ao patrimônio público. De todo modo, buscaram-se soluções para todas as demandas de modo que os usuários pudessem continuar levando os livros para casa. Possibilitar-lhes isso era pedagógica e politicamente importante, pois poderia fomentar direta e indiretamente a leitura, já que outros familiares poderiam visualizar esse livro, mesmo que por curiosidade passageira – tão relevante, uma vez que pode se constituir numa pergunta lançada ao leitor, e comichão para quem ainda não pode ler o texto inteiro –, como também contribuir para o processo de responsabilização em relação ao bem público.

Retomando a questão dos títulos, chegou-se à seguinte conclusão: os livros didáticos continuariam servindo para consulta na biblioteca, os paradidáticos e os clássicos poderiam ser levados para casa. Contudo, ainda persistia um fosso, já que, por uma série de motivos, os textos clássicos, mesmo estando materialmente acessíveis, mantinham-se simbolicamente inacessíveis, sendo necessária, em muitos casos, a presença de alguém que “facilitasse” a compreensão deles. Ficou ainda mais claro que esta “facilitação” poderia ou deveria ser realizada pelos professores e por outras pessoas da comunidade local (acadêmica ou não) que estivessem dispostas a contribuir com esse processo de compreensão da obra literária. De todo modo, e ainda a partir das fichas, foi indicado que os novos títulos seriam adquiridos a partir das sugestões de toda a comunidade escolar. Quanto aos alunos, além de sugerirem, passaram a participar diretamente da aquisição, de maneira que alguns deles foram a algumas feiras de livros ou livrarias para, junto com os professores, escolher os títulos que mais lhes aproovessem dentro de um orçamento previamente disponibilizado. O intuito foi oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer uma feira de livros, bem como livrarias, e que eles assumissem o papel de representantes de outros colegas, o que lhes impediria de indicar títulos de interesse estritamente individual, dado que o objetivo era a aquisição de livros escolhidos pela maioria dos colegas; e, por fim, que eles tivessem noção do custo da compra, para que pudessem contribuir com o processo de

responsabilização pelo bem público. Contudo, a aquisição de títulos novos voltados para os professores teve uma abordagem um pouco diferente. Para isso, foi feito um pequeno mapeamento do corpo docente a fim de saber quem estava realizando ou em vias de realizar algum curso de aperfeiçoamento em pós-graduação, de modo que a prioridade de aquisição recairia sobre os títulos que pudessem contribuir diretamente para o processo de formação desses professores.

Apesar de a biblioteca possuir uma boa infraestrutura, apontou-se a necessidade de realização de pequenas readequações para que ela se tornasse um espaço ainda mais interessante para a permanência. Foram realizadas melhorias na iluminação e na refrigeração do local, que também recebeu um computador e sofás.

A revitalização da biblioteca provocou outras mudanças interessantes: uma delas foi o engajamento paulatino de outros professores, principalmente de áreas do conhecimento que tradicionalmente não são tidos como fomentadores da leitura. Percebeu-se não só que o fomento à leitura favorece todas as disciplinas, como também foi ampliado o próprio conceito de leitura, que deixou de se limitar aos textos. A partir dessa nova compreensão foram desenvolvidos outros projetos, voltados para a fotografia, produção de vídeos etc. O projeto matriz contribuiu, inclusive, para a remotivação do fazer pedagógico de alguns professores, que limitados ou limitando-se anteriormente à explanação repetitiva de um currículo obrigatório, com seus planos de aula que anualmente só tinham suas datas modificadas, encontraram nesse projeto a oportunidade de experimentarem novas estratégias pedagógicas; e também de alguns profissionais de apoio que, ao se sentirem desafiados administrativamente, acabaram se interessando em dar continuidade a seus estudos – parte deles foram financiados pela própria unidade escolar.

CONCLUSÃO

E assim chegamos a uma pequena conclusão a partir do título que sugerimos para esse artigo: um projeto de leitura tem que se tornar também a leitura de um projeto. Ou seja, para além dos fascínios e transformações que um projeto de leitura pode suscitar quanto ao franco exercício da imaginação, ampliação do conhecimento e do vocabulário, melhoria dos índices escolares e do processo de ensino-aprendizagem, é importante ressaltar que um projeto como esse deve potencializar a leitura que a escola faz de si mesma, bem como dos atores envolvidos, para que ele propicie uma repactuação do que é ou pode ser a escola atualmente, levando em

conta que ler não se limita a uma ‘melhor ou mais aprofundada’ compreensão de textos por si mesmos.

Que seja parte de qualquer projeto de leitura uma ação desinteressada, em que ler valha por si mesmo, disso não discordamos; mas que tal projeto possibilite uma releitura do fazer escolar, e, somado a isso, potencialize uma nova participação e envolvimento com esse lugar chamado escola. Para que um projeto perdure, entendemos ser necessário compreender – também através da leitura – como são os meandros do financiamento e da captação de recursos para sua execução. *Ler* as regras de captação destes recursos públicos é uma forma não só de agregar o grupo de atores interessados nos mais diversos projetos escolares, como também de não se tornar escravo dos poucos editais de instituições privadas que, alardeando incerta responsabilidade social, na verdade cotejam sua marca em projetos aparentemente bem intencionados, além de deixarem de pagar uma série de impostos, alegando a supracitada responsabilidade social. Tal fenômeno já ocorre e está sendo alavancado principalmente por empresas vinculadas aos meios de comunicação e bancos (através de suas respectivas fundações) e ao mercado editorial, que tem no Estado o ente que o subsidia (descontando impostos) e o financia ao adquirir seus produtos. Assim, entender os meandros do financiamento público para projetos de leitura se constitui, nesses termos, uma forma de: fomentar a participação dos atores envolvidos nos projetos em que acreditam; aumentar a duração dos projetos; rechaçar a ‘bondade’ das instituições privadas que a uma só tempo capitalizam em cima de uma necessidade estrutural e têm o interesse em aumentar o tempo de formação dos alunos para diminuir sua carga tributária, propagandear suas marcas e captar futuramente novos recursos humanos (numa lógica meritocrática) para as próprias empresas, quando este aluno entrar no mercado de trabalho; e fortalecer o Estado – que ao final é quem tem o ônus do investimento. Portanto, os recursos públicos não são poucos, e aprender a captá-los ou *ler* os modos de sua captação é tão relevante quanto à leitura dos arranjos e consequências políticas para a execução de qualquer projeto.

Como sugestão final, no âmbito escolar, a função para tais procedimentos terá que recair necessária e inicialmente sobre aqueles atores que estão há mais tempo na escola e que possuem desde sempre a função de agregar professores e alunos, ou seja, o(s) diretor(es) e o(s) coordenador(es) pedagógico(s), pois dificilmente um professor com uma carga horária pequena no ambiente escolar terá condições de fazer uma leitura do todo escolar. Nas atuais circunstâncias, em que boa parte do corpo docente da educação pública salta de uma escola para outra para compor

sua carga horária, é muito difícil que um professor de uma dada disciplina tenha a possibilidade de pensar, mesmo quando deseja, todas as minúcias que envolvem a captação de recursos.

Resta ainda apontar para a relevância da publicação da prestação de contas para dirimir qualquer desconfiança sobre o correto manuseio dos recursos captados e empenhados. Para tal, será necessário contar, no quadro administrativo da Unidade Escolar, com alguém que domine os modos e regras de utilização desses recursos, seguindo à risca o que está previsto em cada edital de financiamento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 (Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI). *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 195, 13 de outubro de 2009. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=52&data=13/10/2009>>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- _____. *Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27, Caxambu. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Anped: 2004. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gto5/to518.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2011.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO - IPL. *Retratos da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: IPL, 2008. Disponível em <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso em: 17 set. 2008.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2011.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Temas de educación*. 16. ed. Lima: Amauta, 2003.
- NERI, M. (coord.). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em 14 de março de 2010.
- SCHWARTZMAN, S. *Chile: um laboratório de reformas educacionais*. Brasília, 2007. Disponível em: <https://archive.org/stream/ChileUmLaboratrioDeReformasEducativas_261/2007paperChile#page/n21/mode/2up>. Acesso em: 18 mar. 2010.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

SOBRE OS AUTORES

NILTON JOSÉ DOS ANJOS DE OLIVEIRA é doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com pós-doutorado em Ciência da Literatura pela UFRJ e Universidad de Salamanca e professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: niltanjos@yahoo.com.br.

ROSANE KARL RAMOS é mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Bolsista Capes.

E-mail: rokarl35@yahoo.com.br.

Recebido em 17 de abril de 2014 e aprovado em 07 de julho de 2015.