

BIBLIOTECA E CIDADANIA

Ana Ligia Silva Medeiros

ESCOLA E SAMBA: SILÊNCIO DA BATUCADA?

Augusto César Gonçalves e Lima

O BRASIL, A POBREZA E O SÉCULO XXI

Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky

O MERCADO DE TRABALHO METROPOLITANO BRASILEIRO EM 2009

Lauro Roberto Albrecht Ramos

LINGUAGEM, PENSAMENTO E MUNDO

Ludovic Soutif



SINAIS SOCIAIS

v.4 nº13

maio > agosto | 2010

SESC | Serviço Social do Comércio
Administração Nacional

ISSN 1809-9815

SINAIS SOCIAIS | RIO DE JANEIRO | v.4 nº13 | p. 1-156 | MAIO > AGOSTO 2010

SESC | Serviço Social do Comércio | Administração Nacional

PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL

Antonio Oliveira Santos
DIRETOR-GERAL DO DEPARTAMENTO NACIONAL
Maron Emile Abi-Abib

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gerência de Estudos e Pesquisas / Divisão de Planejamento e Desenvolvimento
Mauro Lopez Rego

CONSELHO EDITORIAL

Álvaro de Melo Salmito
Luís Fernando de Mello Costa
Maurício Blanco
Raimundo Vóssio Brígido Filho

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Mauro Lopez Rego

ASSESSORIA EDITORIAL

Andréa Reza

EDIÇÃO

Assessoria de Divulgação e Promoção / Direção-Geral
Christiane Caetano

PROJETO GRÁFICO

Vinicius Borges

ASSISTÊNCIA EDITORIAL

Duas Águas editoração e consultoria

REVISÃO

Clarissa Penna

Roberto Azul

REVISÃO DO INGLÊS

Luiz Frazão

DIAGRAMAÇÃO

Susan Johnson

Sinais Sociais / SESC, Departamento Nacional - Vol. 1, n. 1 (maio/

ago. 2006) - . - Rio de Janeiro : SESC,

Departamento Nacional, 2006 - .

v.; 30 cm.

Quadrimestral.

ISSN 1809-9815

1. Pensamento social. 2. Contemporaneidade.
3. Brasil. I. SESC. Departamento Nacional.

*As opiniões expressas nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
As edições podem ser acessadas eletronicamente em www.sesc.com.br.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO5

EDITORIAL7

SOBRE OS AUTORES8

BIBLIOTECA E CIDADANIA10

Ana Ligia Silva Medeiros

ESCOLA E SAMBA:
SILÊNCIO DA BATUCADA?46

Augusto César Gonçalves e Lima

O BRASIL, A POBREZA
E O SÉCULO XXI78

Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky

O MERCADO DE TRABALHO METROPOLITANO
BRASILEIRO EM 2009104

Lauro Roberto Albrecht Ramos

LINGUAGEM, PENSAMENTO E MUNDO128

Ludovic Soutif

APRESENTAÇÃO

A revista *Sinais Sociais* tem como finalidade precípua tornar-se um espaço de debate sobre questões da contemporaneidade brasileira.

Pluralidade e liberdade de expressão são os pilares desta publicação. Pluralidade no sentido de que a revista *Sinais Sociais* é aberta para a publicação de todas as tendências marcantes do pensamento social no Brasil hoje. A diversidade dos campos do conhecimento tem, em suas páginas, um *locus* no qual aqueles que têm a reflexão como seu ofício poder-se-ão manifestar.

Como espaço de debate, a liberdade de expressão dos articulistas da *Sinais Sociais* é garantida. O fundamento deste pressuposto está nas *Diretrizes Gerais de Ação do SESC*, como princípio essencial da entidade: “Valores maiores que orientam sua ação, tais como o estímulo ao exercício da cidadania, o amor à liberdade e à democracia como principais caminhos da busca do bem-estar social e coletivo”.

Igualmente, é respeitada a forma como os artigos são expostos – de acordo com os cânones das academias ou seguindo expressão mais heterodoxa, sem ajustes aos padrões estabelecidos.

Importa para a revista *Sinais Sociais* artigos em que a fundamentação teórica, a consistência, a lógica da argumentação e a organização das ideias tragam contribuições além das formulações do senso comum. Análises que acrescentem, que forneçam elementos para fortalecer as convicções dos leitores ou lhes tragam um novo olhar sobre os objetos em estudo.

O que move o SESC é a consciência da raridade de revistas semelhantes, de amplo alcance, tanto para os que procuram contribuir com suas reflexões como para segmentos do grande público interessados em se informar e se qualificar para uma melhor compreensão do país.

Disseminar ideias que vicejam no Brasil, restritas normalmente ao mundo acadêmico, e, com isso, ampliar as bases sociais deste debate, é a intenção do SESC com a revista *Sinais Sociais*.

Antonio Oliveira Santos
Presidente do Conselho Nacional

EDITORIAL

A prática social responsável exige de indivíduos e organizações a permanente revisão das concepções que fundamentam seu modo de agir, seja para confirmá-las, seja para alterá-las. Tão importante quanto asserções tomadas por verdadeiras, é a atitude de abertura ao seu questionamento e a disponibilidade para a apreensão da realidade sob novos olhares.

Fiel à missão de veicular um pensamento que contribua para compreender e transformar a realidade brasileira, a *Sinais Sociais* em sua 13ª edição traz recortes que iluminam aspectos essenciais da concepção e da prática social.

O artigo de Ana Lígia Medeiros discute historicamente o conceito de biblioteca pública e seu papel na promoção da cidadania. Augusto Cesar Gonçalves e Lima aborda a tensão e a permeabilidade entre a cultura escolar/cultura de escola e a cultura do samba, esta última tão difundida no Rio de Janeiro e em outras cidades brasileiras.

Célia de Andrade Lessa Kerstenezky dá importante contribuição ao debate sobre a pobreza, ressaltando como as análises restritas à renda são insuficientes para sua correta compreensão. Também com recurso a dados quantitativos, Lauro Roberto Albrecht Ramos descreve o mercado de trabalho metropolitano no Brasil e o impacto sofrido em 2009 devido à crise econômica mundial de 2008.

Finalmente, Ludovic Soutif aborda filosoficamente a distinção entre linguagem, pensamento e mundo; e como o contato do pensamento com o mundo é possível, algo fundamental para os que – como os leitores da *Sinais Sociais* – se dedicam a interpretar a realidade para nela atuar.

Maron Emile Abi-Abib
Diretor-Geral do Departamento Nacional

SOBRE OS AUTORES

Ana Ligia Silva Medeiros

Mestre em Ciência da Informação pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Biblioteconomia, com formação em História. Iniciou sua carreira no Centro de Pesquisa em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), onde chefiou a biblioteca. A convite do professor Darcy Ribeiro, coordenou a construção da Biblioteca Pública do Estado e a implantação de mais de 400 bibliotecas dos Cieps. Foi diretora do Departamento Geral de Bibliotecas e superintendente de Bibliotecas do Estado. Presidiu a Comissão de Implantação da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional e chefiou a Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas. Produziu diversos eventos e coordenou numerosos projetos ligados à história do Rio de Janeiro. Foi comentarista do programa *Vox Populi* da Rádio Catedral. É professora convidada na UFRJ e trabalha na Fundação Casa de Rui Barbosa, onde coordena o projeto de Biblioteca digital. É membro de diversos conselhos, como o Conselho Estadual de Cultura, do qual é vice-presidente, mesmo cargo que ocupou no Conselho Estadual de Leitura. É ainda membro dos conselhos da Fundação Darcy Ribeiro e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, entre outros. Tem diversos artigos e livros publicados, entre os quais: *Vargas e os anos cinqüenta*, em parceria com Maria Celina d'Araújo, e *Persona*, de contos.

Augusto César Gonçalves e Lima

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Cândido Mendes (Ucam), é mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professor adjunto no Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia Educacional, Sociologia da Educação, Economia da Educação e Organização da Educação Brasileira. É um dos organizadores do livro *Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica* (Quartet, 2009), e autor de *O espaço educativo da cultura do samba* (Quartet, 2009), *O samba no bairro de Oswaldo Cruz: construindo conhecimentos* (Quartet, 2009), *Cultura escolar/cultura da escola e a questão racial numa escola pública de subúrbio carioca* (7 Letras, 2006), *Escola dá samba? O que dizem os compositores de samba de Oswaldo Cruz e da Portela* (Vozes, 2002) e *Samba e cultura brasileira* (Revista Nuevamerica, 1999).

Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky

Celia Kerstenetzky é economista e cientista política, com Ph.D em Ciência Política pelo European University Institute. Atualmente é professora titular em Teoria Econômica da Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisadora do CNPq, catedrática da Cátedra Celso Furtado para o Desenvolvimento (Ipea), diretora do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (Cede), membro do Consiglio Ordinario di Docenti do programa de doutorado em Economia Política da Università di Siena e pesquisadora associada do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Recentemente, sua biografia foi incluída no volume *Who's Who in the World (Who's Who Marquis) 2010*. Foi editora-chefe da *Revista Econômica*, entre os anos 2001-2007, onde organizou 14 dossiês temáticos sobre questões econômicas de interesse público. Publicou dezenas de artigos, com destaque para as revistas *Cambridge Journal of Economics, Rationality and Society, Journal of Human Development and Capabilities, Dados, Revista Brasileira de Ciências Sociais* e *Revista de Economia Política*. Seus interesses de pesquisa atuais incluem a análise normativa das desigualdades, o estudo comparado dos Estados do Bem-Estar Social, a análise do Estado de Bem-Estar Social Brasileiro, tópicos em teoria política contemporânea, em especial teoria da democracia, filosofia econômica e história do pensamento econômico.

Lauro Roberto Albrecht Ramos

Graduação em Engenharia Eletrônica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) (1978), mestre em Engenharia de Sistemas pela UFRJ (1981) e doutor em Economia pela University of California, Berkeley (1990). Atualmente é técnico de pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Tem experiência na área de economia do bem-estar social, atuando principalmente nos temas ligados ao mercado de trabalho, à distribuição de renda, à educação e salários e à pobreza e demografia.

Ludovic Soutif

É professor assistente no Departamento de Filosofia da PUC-RJ. Possui *agrégation* em Filosofia (Université Paris 10, França), mestrado (Université Paris 1, França) e doutorado em Filosofia (Université Paris 1, 2005). Foi *visiting fellow* com bolsa Fulbright e Arthur Sachs na Harvard University (2000-2001), *pensionnaire* com bolsa Lavoisier na Maison Française d'Oxford e Oxford University (2001-2002), pesquisador da União Europeia em Wittgenstein-Archives (Bergen, 2002, 2003, 2004) e pós-doutorando com bolsa Fapesp na Universidade de São Paulo (2008-2010). Tem experiência em filosofia da linguagem, da mente e da lógica.

BIBLIOTECA E CIDADANIA

Ana Ligia Silva Medeiros

O acesso ao conhecimento é ponto crucial na formação do cidadão, e uma das instituições responsáveis por esse processo, que deve ser democrático e irrestrito, é a biblioteca pública. Tal função, definida pela Unesco, é hoje aceita internacionalmente. A visão tradicional de biblioteca pública mudou e ampliou-se sobremaneira. Não é mais um mero “depósito de livros”, como pode ter sido vista no passado, mas um centro de informação, cultura e lazer, destinado a uma posição ativa na sociedade. Exemplos de bibliotecas-cidadãs encontram-se em diversos pontos do planeta. No Brasil, constituem o equipamento cultural mais presente nos nossos municípios, embora seu papel ainda seja quase invisível tanto para os formuladores de políticas públicas quanto na percepção da sociedade. O presente trabalho tem por objetivo analisar a situação dessas instituições expondo fatores que as impossibilitam de ocupar seu lugar de difusoras de conhecimento, aliadas fundamentais do desenvolvimento educacional, social e político do indivíduo e do coletivo.

Palavras-chave: biblioteca pública, políticas públicas de bibliotecas

Access to knowledge is crucial to building citizenship. And one institution standing behind such ideally nonrestrictive democratic process is the public library – an internationally accepted function today as defined by UNESCO. The traditional view of public libraries has changed and expanded dramatically over the years. Public libraries are no longer seen as mere “book depots” as they once were, but informational, cultural and recreational centers that have increasingly taken an active role in society. Examples of citizenship-based libraries can be found all over the world. In Brazil, the model is the most prominent cultural feature across the country, despite its almost invisible role in the eyes of both public policymakers and society at large.

This paper is intended as an objective analysis of the current scenario involving public libraries and the factors that keep them from playing their role as knowledge-spreading bodies and critical allies to both individual and collective educational, social and political development.

Keywords: public libraries, public policies for libraries

INTRODUÇÃO

As bibliotecas públicas no Brasil sempre se defrontam com uma questão endêmica: a quem elas servem? Uma análise do quadro das bibliotecas existentes revela um grande paradoxo. Elas são as instituições culturais mais presentes nos municípios brasileiros: menos de 10%, apenas, não as tem. Trata-se, no entanto, de uma cifra ilusória. Muitas dessas instituições, na verdade a grande maioria delas, não podem ser consideradas bibliotecas públicas. Conforme conceito aceito internacionalmente, a biblioteca pública é considerada hoje como o “centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros” (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. A biblioteca pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais (UNESCO, 1994, p. 1).

O conceito de biblioteca pública no Brasil é fluido. Instituições ligadas à saúde, à educação, ao transporte, e tantas outras, possuem identidade definida. A população conhece de antemão o que se espera dessas instituições, há um *modus operandi* que perpassa todas elas, independentemente da qualidade do serviço. Da biblioteca pública, no entanto, não se sabe o que esperar. As bibliotecas públicas brasileiras não têm face; nem para as autoridades, nem para o público e nem até mesmo para os funcionários. É uma instituição que sofre, historicamente, de crise de identidade. Da mesma forma, os prédios, as atividades, os acervos e o corpo técnico, salvo raras exceções, não atendem ao preceito de serviço público voltado para

o atendimento das necessidades de informação e conhecimento da comunidade.

A comparação com experiências estrangeiras comprova tal afirmativa. Em muitos países do exterior, as bibliotecas públicas representam instituições vigorosas, consideradas basilares na organização social. São as bibliotecas públicas que fornecem o acesso ao conhecimento sem restrição a qualquer pessoa, e sem qualquer distinção. Trata-se de instituições, aliás, que neste momento discutem novos caminhos a partir do impacto das tecnologias e das novas expectativas do público. São instituições que se aproximam cada vez mais da condição de espaços plurais, oferecendo serviços que atendam à diversidade social e cultural de seus países. Elas acompanham as expectativas da comunidade e as suprem no acesso ao conhecimento, cuja necessidade muitas vezes não tinha sido sequer detectada pelo cidadão nesta nova sociedade da informação.

Cabe ressaltar que neste trabalho não tratamos da Biblioteca Nacional. Embora mantida com recursos públicos e de acesso aberto, ela não é, conceitualmente, uma biblioteca pública. A Biblioteca Nacional pode ser considerada o “arquivo” da produção editorial brasileira, necessitando de todos os cuidados da guarda do acervo, pois representa a memória do país. Deste modo não pode, nem deve, permitir a consulta totalmente livre. Essa função de divulgação e acesso irrestrito ao livro e a outros suportes documentais é objeto das bibliotecas públicas. Também não consideraremos as bibliotecas universitárias ou de instituições vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal. Elas também não se enquadram no conceito de biblioteca pública. Neste caso, devido ao público, que é mais restrito, bem como ao acervo, que é especializado, fugindo do preceito da composição de cunho universal do conhecimento das bibliotecas públicas. Nosso recorte é o da biblioteca pública conforme as diretrizes conceituais da Unesco, que arrolaremos a seguir.

O conceito de biblioteca pública restringe-se à instituição mantida financeiramente pelo governo federal, estadual ou municipal, preferencialmente. Nesse quadro, algumas inquietações afloram. Por que no Brasil as bibliotecas públicas não deslançam como instituições basilares da democracia, ocupando o seu digníssimo papel de acesso ao conhecimento? Por que continuam a não ter identidade própria?

Por que são consideradas instituições “caixa-preta” entre as instituições culturais? Por que não se profissionalizam? Por que são consideradas extensões da sala de aula? Por que são vistas como lugares para convéscotes de literatos ou então como meros depósitos de livros? Enfim, por que não ocupam o papel que lhes cabe na organização social do Brasil?

O presente artigo pretende trazer subsídios para a compreensão dessa área estratégica para as políticas públicas de cultura e educação. Divide-se em breves considerações sobre os conceitos de biblioteca e cidadania, história institucional, incluindo os planos e projetos de governo, experiências bem-sucedidas e algumas sugestões, entre outros tópicos.

1 CIDADANIA E BIBLIOTECA

A história nos mostra que o conceito de público se transformou com o passar do tempo. Mostra também que a biblioteca, uma das mais antigas instituições do mundo, modificou-se ao longo de milênios, sem no entanto deixar de ser a guardiã da memória produzida pela humanidade. Assim como o conceito de cidadania, ou possivelmente como o reflexo dele, a noção foi sendo modificada ao longo dos séculos. Outros acervos, serviços e funções ampliaram seu espectro institucional.

As bibliotecas, ao longo dos séculos, têm sido o meio mais importante de conservar nosso saber coletivo. Foram e ainda são uma espécie de cérebro universal onde podemos reaver o que esquecemos e o que não sabemos (ECO, 2003, p. 1).

Cabe refletir que a noção de cidadania surgiu na Antiguidade, como também, possivelmente, as primeiras bibliotecas públicas. O conceito de cidadania – não o conceito iluminista de cidadania – fortaleceu-se na Grécia, assim como as instituições de que tratamos. Ao longo da história acompanhamos, portanto, a trajetória de uma instituição que desde seu nascimento mistura-se aos preceitos de cidadania e reflete tal concepção.

As primeiras bibliotecas conhecidas datam, aproximadamente, de 3.500 anos atrás, e não poderiam ser consideradas públicas. Pertenciam à casa real ou ao corpo sacerdotal. Porém, em Atenas, encontramos indícios de uso público em uma biblioteca da qual sobrou apenas

uma tabuleta com a inscrição “é proibido levar obras da biblioteca”. Denotando usos regulamentares por demais conhecidos na nossa época, a tabuleta informa também que a instituição ficava aberta “da primeira à sexta hora”. Em Roma, já encontramos a tendência de tornar público o conhecimento. Consta que a cidade possuía uma rede de 28 bibliotecas abertas a todos no começo da era cristã. Mais do que temos hoje, aliás, no município do Rio de Janeiro.

Diz a lenda que Júlio César, depois de conhecer a Biblioteca de Alexandria, através de Cleópatra, idealiza a criação de bibliotecas públicas romanas. “Ora, para o homem que achava útil escrever era indispensável que existissem leitores; para o homem que procurava o apoio popular contra as oligarquias era interessante que esses leitores fossem o povo” (MARTINS, 1975, p. 80). Alexandria foi a maior e mais famosa de todas as bibliotecas. Sua destruição simboliza até hoje o poder de destruição iconoclasta do próprio homem contra um bem cultural precioso por ele próprio erguido. Fundada em 331 a.C., sofreu três incêndios, o último em 642 d.C., ordenado pelo califa Omar I. Com isso, se perdeu boa parte da história da humanidade. O acervo, que para alguns estudiosos chegava a 500 mil rolos e para outros, a 700 mil, era consultado por sábios do mundo inteiro. Tudo isso foi transformado em pó. Manguel cita a frase do poeta Francisco Quevedo, no começo do século XVII, que expressa a perda inigualável: “Serão pó, mas pó enamorado.”

O conceito de público, como o entendemos hoje, é no entanto bem mais recente. Data do período da Revolução Francesa e da Revolução Americana. É nesse período que surge a noção moderna de biblioteca pública. Marshall elaborou o conceito de cidadania clássico que identifica três elementos básicos: o civil, o político e o social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé. (...) Por elemento político se deve entender os direitos de participar no exercício do poder político. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito por completo na herança social e de levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (...). (MARSHALL, 1967, p. 66).

A definição desses elementos foi pensada segundo a perspectiva da sociedade inglesa e necessita, de acordo com diversos autores, ser ampliada para atender às novas demandas produzidas pelas relações cada vez mais complexas da sociedade. Assim, encontramos diversas correntes que citam a necessidade de ampliação dos direitos do cidadão, incluindo, entre outros, o direito à informação, à cultura e à memória. Outros autores consideram que boa parte desses direitos estão incluídos nos direitos sociais. “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2005, p. 12). Turner define a perspectiva sociológica da seguinte forma:

Um conjunto de práticas que constituem os indivíduos como membros competentes de uma comunidade. (...) Nesta perspectiva, a cidadania cultural consiste nas práticas sociais que habilitam um cidadão competente a participar em plena cultura nacional (TURNER, 1994, *apud* CORREIA, 2010, p. 4).

A história desses direitos no Brasil é cada vez mais objeto de estudo, e sua aplicação em diversas áreas e em diversas instituições vem crescendo a cada dia. A produção intelectual de algumas instituições acadêmicas comprova essa tendência. Já se encontram publicados diversos estudos na área, que vão desde os direitos das minorias aos direitos garantidos pelas instituições públicas. Cada vez mais a cultura é considerada como um direito do cidadão. E para tal é necessário o estabelecimento de políticas públicas para a área.

No entanto, como expôs um comentarista, os direitos culturais são as “Cinderelas da família dos direitos humanos” (FILIBEK, 1995, p. 75 *apud* YUDICE, 2004, p. 41), pois sua definição ainda é ambígua – a lista completa do que deve ser incluído em “cultura” ainda não está clara, e nem é fácil conciliar aplicabilidade universal ao relativismo cultural (NIEC, 1996, p. 5 *apud* YUDICE, 2004, p. 41).

A Fundação Casa de Rui Barbosa, com as pesquisas dos especialistas Lia Calabre e Maurício Siqueira, defende esta tese. A pesquisadora considera política cultural como um conjunto ordenado e coerente

de preceitos e objetivos que orientam linhas de ações públicas mais imediatas no campo de cultura (CALABRE, 2005). As bibliotecas públicas fazem parte da área cultural. Porém, pouco se tem escrito sobre a história e o papel social das bibliotecas públicas no Brasil vistas como um espaço de cidadania. A análise da real função, bem como as questões teóricas de como tal instituição se insere na organização social são escassas. Há poucos anos as universidades começaram a elaborar trabalhos sobre as políticas públicas do governo federal na área de livros, leitura e bibliotecas. Cabe a ressalva de que encontramos material significativo em relação à técnica biblioteconômica, mas não é este o campo de nosso interesse. Segundo a especialista portuguesa Zita Correia:

A biblioteca pública, pelas suas características únicas, emerge como um espaço de cidadania, na medida em que se configura um espaço profundamente democrático de fruição da cultura, aberta a todos, independente da condição social e do grupo etário. Quanto mais próxima estiver da comunidade que serve, mais probabilidades terá de cativar todos os seus membros, desde tenra idade e ao longo de toda a vida, sem impor uma ruptura com o contexto familiar. Ao mesmo tempo em que propicia a socialização em torno de práticas culturais mais próximas da cultura erudita, a biblioteca pública pode ainda desempenhar um papel importante no desenvolvimento das competências indispensáveis à plena participação de todos os cidadãos na sociedade (2010, p. 13).

2 DOCUMENTO NORTEADOR

A política para bibliotecas públicas está internacionalmente baseada no Manifesto da Unesco. Esse documento, de teor extremamente democrático, foi produzido após discussões entre os maiores representantes da área de biblioteconomia. A primeira versão foi produzida após o fim da Segunda Guerra, em 1949, e destacava a função educacional da biblioteca pública, vista como um centro de educação popular. A versão de 1972 amplia a atuação para as áreas de cultura, lazer e informação. Esta versão despertou ampla discussão nos países latino-americanos, pois abria frente para um papel político efetivo na

luta em favor das classes menos favorecidas nas áreas rurais e nas periferias das grandes cidades.

A versão atual, de 1994, incorpora as questões da propalada Sociedade do Conhecimento, acrescentando ao papel anterior a função de acesso às novas tecnologias. Incorpora ainda as sugestões apresentadas pelos países latino-americanos. É um documento primoroso, pois arrola as missões da instituição vistas como fundamentais ao processo de formação da cidadania. Essa proposta apresenta o verdadeiro alcance dessas instituições:

Os serviços fornecidos pela biblioteca pública baseiam-se na igualdade de acesso para todos, independente de raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou status social. (...) O acervo deve refletir as tendências atuais e a evolução da sociedade, assim como a memória das conquistas e imaginação da humanidade. Coleções e serviços não podem ser objeto de nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa, nem pressões comerciais (UNESCO, 1994, p.1).

O documento apresenta, ainda, doze missões das bibliotecas públicas:

1. Criar e fortalecer o hábito de leitura nas crianças desde a mais tenra idade;
2. Apoiar tanto a educação individual e autodidata como a educação formal em todos os níveis;
3. Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento criativo pessoal;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento da herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Propiciar acesso às expressões culturais das artes em geral;
7. Fomentar o diálogo intercultural e favorecer a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Garantir acesso aos cidadãos a todos os tipos de informação comunitária;
10. Proporcionar serviços de informação adequados a empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da informação e da habilidade no uso do computador;

12. Apoiar e participar de atividades e programas de alfabetização para todos os grupos de idade e implantar tais atividades se necessário.

Esse documento é o norteador das ações para todas as bibliotecas públicas em qualquer parte do mundo, o que vem gerando uma maior identidade institucional. Essa visão mais participativa e voltada para a comunidade tem produzido a abertura ou a modernização de bibliotecas adequadas a uma sociedade em constante transformação. Em maior ou menor escala, as bibliotecas têm se adaptado às diretrizes da Unesco.

3 ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS

3.1 ILETERACIA

O cidadão tem o direito à informação e ao conhecimento. Este é um dos direitos mais antigos da humanidade e a mola propulsora de todos os avanços, seja em que campo for. Hoje, com a explosão informacional gerada pela informatização, em especial pela *web*, discute-se se não nos encontramos no limiar de uma nova era. Novas questões estão surgindo neste momento. Uma das mais relevantes diz respeito a uma antiga chaga que é o analfabetismo funcional, ou ileteracia. É incontestável que a alfabetização é um direito de todo cidadão, que está presente, inclusive, em nossa Carta Constitucional. Porém, a sociedade atual requer mais que níveis rudimentares de leitura. Em pesquisa do Instituto Paulo Montenegro, do Ibope¹, atualizada em 2009, os números relativos à situação brasileira são preocupantes: analfabetos, 7% da população; alfabetizados rudimentares, considerados os que localizam informações em textos curtos e familiares, 21%; alfabetizados básicos, que compreendem textos de média extensão, 47%, e alfabetizados plenos, aqueles que comparam e interpretam textos, apenas 25% da população.

Esses índices têm mostrado avanços ao longo dos anos, porém, é sem dúvida um dos grandes nós que precisam ser desatados por quase

.....
¹ Para detalhamento ver www.ipm.org.br.

todas as nações, inclusive as desenvolvidas. Essa questão é considerada por muitos países como uma política prioritária e inclusiva. O cidadão que não conseguir dominar os novos códigos de leitura e escrita estará fora de um processo, será um não cidadão. Para alguns países, a ileteracia é identificada como um “problema social”, sendo considerada uma questão ligada à segurança nacional, à produtividade econômica, ao bem-estar social e à promessa de uma vida democrática (CORREIA, 2010). Acrescente-se que o termo deve ser ampliado para a ileteracia digital, que a cada dia se impõe nos termos de uma questão estratégica.

Dentro da organização social cabe à biblioteca pública, e somente a ela, ser o ponto de acesso ao conhecimento organizado sem exigir que os cidadãos sejam portadores de diploma escolar. Uma de suas funções é prover o indivíduo de acesso à educação continuada. Apenas como ilustração: anos atrás, visitando o estado da Flórida, que pode ser considerado um recorte do território latino nos Estados Unidos, nos deparamos com uma babel de línguas onde o espanhol predominava. Parte desses imigrantes não era alfabetizada nem em sua língua pátria. Ao chegar a uma grande biblioteca, tomamos conhecimento de um dos trabalhos que mais nos marcaram. Representava uma ação efetiva no sentido de transformar em cidadão um não cidadão. Numa grande sala, abastecida de computadores, os imigrantes eram alfabetizados em sua língua e em inglês, aprendiam concomitantemente noções de seus deveres e direitos. Como era uma biblioteca pública, os funcionários não precisavam saber nomes, endereços ou quaisquer outros dados comprometedores. Os imigrantes, na maioria ilegais, inseriam-se, assim, na sociedade letrada.

Esse exemplo demonstra que a biblioteca pública pode ser uma ótima aliada das diversas políticas de inclusão social do indivíduo, respeitando seu estágio de compreensão, constrangimento e mesmo de medo. Possibilitar o acesso sem perguntas, acolher, oferecer um leque de informações, espaço para o estudo e encontro, sem, claro, deixar de lado as funções precípuas de coleta, organização e divulgação do material.

3.2 TECNOLOGIA E AS NOVAS INSTITUIÇÕES

A tecnologia permitiu a criação de bibliotecas digitais que possibilitam a pesquisa de diversos acervos sem precisar sair de casa, do escritório ou da escola. Disponibilizam-se acervos raros ou desimpedidos de direitos autorais. Na verdade, a própria legislação não acompanhou o avanço tecnológico, impedindo o acesso irrestrito à cultura, um direito de todos e uma função das bibliotecas. Está em fase final de discussão a nova lei que pretende sanar temporariamente esse problema, até aparecerem novos a cada avanço tecnológico.

Klaus Ceynowa, diretor da Biblioteca Pública de Stuttgart, em uma apresentação na Fundação Biblioteca Nacional em 2020, previu o fim de certas bibliotecas físicas até o final de 2020, na Alemanha. As bibliotecas sobreviventes serão espaços patrimoniais e/ou espaços de encontro e troca de informação, cultura e lazer. Nem por isso os serviços de biblioteconomia acabarão, pois se voltarão para organizar o caos informacional, depurando e classificando a informação.

A consulta aos catálogos poderá ser feita por celulares ou por equipamentos similares que venham a aparecer. Boa parte dos documentos estará também disponibilizada na rede, em especial o material de referência tão utilizado pelos estudantes. O usuário de biblioteca pública já não é o mesmo de décadas atrás. Assim, vemos a necessidade de reformulação e adaptação institucional a uma nova sociedade. As instituições culturais, a modelo do que ocorre em outras áreas, precisam adaptar-se para aproveitar as novas tecnologias e servir melhor o cidadão. Um exemplo emblemático vem do Canadá, que uniu recentemente, em uma única instituição, a Biblioteca e o Arquivo Nacional.

É importante ainda pensar sobre os suportes documentais, pois a informação não está mais restrita à centralidade do livro, embora este continue sendo a joia da coroa. É preciso incorporar todas as outras formas de transmissão de conhecimento, inclusive em *bites* e *bytes*. Incorporar ainda a produção farta e inovadora dos escritores que se mostram na *web*, criar *blogs*, *facebook*s ou qualquer outro meio de encontro com a comunidade. Enfim, é uma nova biblioteca que está sendo gestada para acompanhar mais uma vez a noção atual do que é o cidadão.

4 BIBLIOTECAS BRASILEIRAS

4.1 OS PRIMÓRDIOS

Quando o Brasil foi descoberto, a Europa vivia um momento de transformação. Menos de meio século antes, Gutenberg tinha introduzido os tipos móveis que revolucionaram a maneira de se comunicar e pensar. Os livros, que anteriormente dependiam da produção de copistas, passam a ser impressos em escala, barateando o custo, aumentando o grau de alfabetização, fazendo circular ideias e iniciando uma nova fase da história da humanidade.

As bibliotecas floresciam na Europa². A Biblioteca Nacional de Paris, de 1565, e a de Lourenço de Médici, com as famosas escadarias de Michelangelo, de 1571, são exemplos da grandiosidade que essas instituições assumiam na época. Em 1627, surge o primeiro livro de biblioteconomia, escrito por Gabriel Naudé. Em 1726, Thomas Bray publica o primeiro plano de bibliotecas paroquiais para a Inglaterra e os Estados Unidos. Benjamin Franklin organiza a primeira biblioteca pública por subscrição na Filadélfia, em 1731. Alguns anos depois, em 1753, começa o trabalho de bibliotecas circulantes na Inglaterra. Aqui, entre palmeiras e índios, nossos colonizadores interessavam-se em contar como eram as terras americanas, surgindo daí os primeiros livros sobre o Brasil. No período colonial nascem os primeiros escritores brasileiros, mas que editavam seus livros na Europa, quando muito. A obra de Gregório de Matos atravessou anos apenas através da tradição oral. Aqui, por determinação da Coroa, era terminantemente proibido publicar qualquer obra.

No entanto, foram três séculos marcados pela efervescência na área editorial³, com o aprimoramento do formato do livro e o surgimento dos periódicos na Europa. Apesar de todas as restrições emanadas das cortes europeias, o Novo Mundo também passou a contar com tipo-

.....
² Antes da invenção da imprensa, a maior biblioteca ocidental era a Biblioteca Papal de Avignon, com dois mil livros, segundo Wilson Martins (1957).

³ O mesmo autor apresenta o surpreendente número de 3.313.760 de livros publicados entre 1536 e 1822, de acordo com os cálculos de Carlos Rizzi (p.187).

grafias, que surgiram no México, em 1535, no Peru, em 1583, e nos Estados Unidos, em 1640. A América Portuguesa não podia ter casas editoras. Mas as teve, mesmo ilegalmente, por um curto período. Há indícios da existência de tipografias aqui no século XVIII. A de Antônio Isidoro da Fonseca data de 1747, mas não teria sido a primeira a ser instalada em nossas terras.

As bibliotecas também eram poucas e fechadas ao público, pois ou eram particulares ou pertenciam a ordens religiosas. Eram formadas por obras importadas que passavam por diversos crivos de censura até aqui aportar. Nossas primeiras bibliotecas são as das ordens religiosas, em especial dos colégios jesuítas. Eram bibliotecas voltadas para o ensino e a catequese, compostas por breviários, bíblias, obras teológicas, livros didáticos em latim e clássicos da literatura latina e portuguesa. Mesmo assim, tivemos no período colonial bibliotecas particulares expressivas, como a do advogado José Pereira Ribeiro ou a do cônego Luiz Vieira da Silva, esta com 800 volumes. Luiz Vieira respondeu nos Autos da Devassa, sendo punido pela circulação de ideias revolucionárias. O pequeno acervo de Jacinta de São José, fundadora da Ordem das Carmelitas no Brasil, é também um marco, por ser de uma mulher instruída, o que na época era privilégio de poucas.

Assim, poucas bibliotecas existiam e não eram abertas ao público em geral. O número de analfabetos alcançava, então, 80% da população. Tal situação começou a mudar com a chegada da Família Real portuguesa, que trouxe consigo uma das melhores bibliotecas europeias da época. O Brasil, em especial o Rio de Janeiro, sofreu grande transformação graças ao contato com os novos hábitos introduzidos pela corte portuguesa. A cidade acanhada e espremida no Morro do Castelo e em algumas ruas de seu entorno ganhou ares de capital do Reino de Portugal. Planos de urbanização, abertura dos portos para o comércio, criação de novas instituições como o Banco do Brasil e o Jardim Botânico, financiamento de missões artísticas estrangeiras transformaram a cidade. Uma das primeiras medidas de D. João VI foi a instalação da Imprensa Régia. A princípio, deveria cuidar da divulgação de documentos oficiais, porém ampliou sua atuação, por falta de outras tipografias. Desde sua fundação até a Independência, foram publicados 1.154 trabalhos, que vão desde documentos oficiais, periódicos de cunho político, a sermões, poesias, romances e peças de teatro.

Funda-se também, em 1810, a Real Biblioteca, atual Biblioteca Nacional, sendo aberta ao público em 1814. O acervo era europeu, sem nenhuma publicação brasileira. O acervo da Biblioteca foi composto basicamente da livreria do rei D. José, acrescido mais tarde por inúmeras doações. Esse acervo nuclear atravessou o Atlântico em três viagens, a última realizada em 1811 (FONSECA, 1979). Livros, documentos, pinturas, entre outros bens, compunham um dos mais preciosos acervos europeus, totalizando 60 mil itens. Aportou aqui, também, Joaquim dos Santos Marrocos, responsável pela Real Biblioteca, além de outros entendidos, que possibilitaram a introdução de técnicas de tratamento de acervo. Essa biblioteca, com exceção de boa parte dos documentos que retornaram a Portugal após a Independência, foi comprada, e bem comprada, pelo novo governo brasileiro por 800 contos de réis, nos termos da Convenção Adicional de Amizade e Aliança. Assim, a partir de 1825 a Real Biblioteca passou a pertencer ao Brasil.

Foi na Bahia, porém, que surgiu, em 1811, a primeira biblioteca pública. Essa biblioteca, reivindicada pelos cidadãos baianos ao Conde dos Arcos, era inspirada nas bibliotecas de subscrição que surgiram na Europa e nos Estados Unidos, no século XVIII. Para sua criação, foi apresentado o primeiro “plano para o estabelecimento de uma biblioteca”, segundo Edson Nery da Fonseca (1979), relatando de forma objetiva o que se pretendia com a nova instituição. Uma das metas era “remover o primeiro e maior obstáculo que se oferece à instrução pública, o qual consiste na falta de livros e notícias do estado das artes e das ciências na Europa”. O acervo inicial de quatro mil volumes foi formado por doações e por recursos obtidos com subscrições. Recebeu também obras em duplicata da Real Biblioteca. Foi na Bahia, também, que se publicou o primeiro catálogo de biblioteca brasileira, em 1818.

A nova fase do Brasil independente é refletida no lançamento de diversos jornais e folhetins. Surgem também inúmeras tipografias e editoras. As mais expressivas são as casas Laemmert (1838) e Garnier (1844), na capital, que não apenas vendiam, como passaram a editar livros, e a Garraux, em São Paulo. Surge também uma brilhante safra de escritores: Machado de Assis, Martins Pena, Joaquim Manuel de Macedo, Gonçalves de Magalhães e tantos outros. Novas bibliotecas

são criadas pelo país, em especial as públicas: no Maranhão (1830), em Sergipe (1848), em Pernambuco (1852), em Santa Catarina (decreto de 1854), no Espírito Santo (1855), no Paraná (1857), na Paraíba (1857), em Alagoas (1865), no Ceará (1867), no Amazonas (1870), no Rio Grande do Sul (1871), no Pará (1871), no Rio de Janeiro (1873) e no Piauí (1883).

A Biblioteca Nacional passa, em 1876, por uma grande reforma, levada a cabo por Ramiz Galvão, que beneficiou as áreas de aquisição, tombamento, classificação, conservação e empréstimo de livros e introduziu um serviço de assistência aos leitores. Ramiz Galvão promoveu também a Exposição de História do Brasil com um catálogo que se transformou em uma das obras mais relevantes para o conhecimento da cultura nacional.

O advento da República encontrou o Brasil ainda imerso em um baixo nível de alfabetização – menos de 30% da população estava alfabetizada. Além disso, mais de 80% da população morava no meio rural, enquanto no Rio de Janeiro a vida literária efervescia. Discutia-se, na época, se o Brasil era ou não um país de leitores, discussão que persiste até hoje. Um grupo de escritores entrou na luta para a construção de um novo prédio para abrigar a Biblioteca Nacional⁴. Quanto às bibliotecas, os dados divulgados no *Anuário Estatístico* de 1908/1912 mostram que existiam no Brasil 465 delas, sendo que 132 eram de “associações literárias, científicas e instrutivas”. As bibliotecas públicas somavam 47, sendo uma federal, 16 estaduais e 30 municipais. Novas bibliotecas públicas são abertas ao público: a Biblioteca Pública Estadual de Mato Grosso, em 1912, e a Biblioteca Municipal de São Paulo, em 1926.

O mundo tinha mudado após a Primeira Guerra Mundial. No Brasil, a Semana de Arte Moderna, de 1922, foi um marco da cultura nacional, renovando manifestações artísticas e culturais. Boa parte do grupo de intelectuais que participaram do movimento engajou-se depois na administração pública municipal, estadual ou federal. Por outro lado, surge um movimento capitaneado por Anísio Teixeira,

.....
⁴ Para conhecer detalhes, ler o capítulo XV de *A Vida literária no Brasil*, de Brito Broca. O autor comenta ainda sobre os hábitos de leitura dos frequentadores da Biblioteca Nacional.

que defende um novo sistema educacional, baseado em John Dewey, famoso educador americano. Essa proposta educacional influenciaria a política de educação do país e, conseqüentemente, a política de bibliotecas. O pensamento de Teixeira marcou diversas gerações de educadores, tendo como um dos seus defensores Darcy Ribeiro, que décadas depois desenvolveria uma experiência interessante no Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundada em São Paulo a Biblioteca Municipal, depois chamada Mário de Andrade. É a maior biblioteca pública do país e a segunda em quantidade de acervo. A primeira era, e continua sendo, a Biblioteca Nacional. Essas experiências serão revistas mais adiante.

4.2 POLÍTICA DE BIBLIOTECAS

O marco de uma política para a área de cultura surge efetivamente no Ministério de Capanema, durante o governo Vargas. Curiosamente, a política cultural nasce em um momento de exceção, em pleno Estado Novo. Assim, a partir de 1937 organiza-se a área cultural por meio da instalação de uma estrutura guiada por diversos e importantes intelectuais, como Carlos Drummond de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade e Mário de Andrade. Cria-se o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), o Museu Nacional de Belas Artes, o Serviço Nacional do Teatro e o Instituto Nacional do Livro (INL). Pode-se falar, aí, no advento de uma política específica para o setor de bibliotecas.

O INL, criado pelo Decreto nº. 93, de 21 de dezembro de 1937, surge com a finalidade de elaborar a *Enciclopédia Brasileira* e o *Dicionário da Língua Nacional*, editar obras raras ou de interesse cultural, além de um serviço voltado a incentivar a criação de bibliotecas públicas no Brasil. Capanema tinha especial apreço pelo livro e considerava importante a criação de bibliotecas dentro de uma visão cultural e de autoformação. Mário de Andrade, após experiência bem-sucedida à frente do Departamento de Cultura de São Paulo, é convidado a participar do Ministério. Escolhe engajar-se no projeto do INL. Possivelmente, foi um dos principais mentores da necessidade de uma ação efetiva para a área.

A criação de bibliotecas populares me parece uma das atividades mais necessárias atualmente para o desenvolvimento da cultura brasileira. Não que essas bibliotecas venham a resolver qualquer dos dolorosos problemas da nossa cultura, o da alfabetização, 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 desprovida de outras forças de unificação (ANDRADE, 1957, p. 7).

Posteriormente, é criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que tinha como finalidade controlar todas as formas de expressão e comunicação, inclusive o livro. O DIP, dirigido com mão de ferro por Lourival Fontes, não podia deixar de ter uma visão diferente do grupo dos intelectuais do INL em relação a publicações e distribuição de livros. Para o DIP, o livro representava antes de tudo um importante meio de difundir a ideologia estado-novista. A dupla responsabilidade na área de cultura seria resolvida com o estabelecimento de uma divisão de campos de atuação: ao Ministério da Educação caberia a cultura “erudita”; ao DIP, a cultura popular. Essa divisão enfraqueceria a atuação do INL, mas, de qualquer forma, o INL controlou durante muito tempo o mercado editorial brasileiro, tanto por meio das coedições como por meio das compras para serem distribuídas nas bibliotecas. Influenciou, também, o desenvolvimento dos profissionais que trabalhavam nas bibliotecas, especialmente com publicações técnicas. Suely Braga da Silva, estudiosa da trajetória do INL durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, desde a sua criação, em 1937, até 1945, observa:

Quanto às bibliotecas, sabemos que apesar de serem consideradas por Capanema centros de formação de personalidade, de compreensão do mundo e de autoeducação, continuaram sendo até os nossos dias apenas locais onde as pessoas encontram livros. A ideia de biblioteca enquanto espaço vivo de trocas, de debates, de crescimento individual e coletivo dos membros da comunidade a que ela atende ainda não se consolidou em nossa sociedade (SILVA, 1995, p. 57).

Cabe ainda lembrar a *Revista do Livro*, que, criada em 1956, representou um importante instrumento de divulgação de artigos e ensaios sobre o livro. Essa publicação foi interrompida em 1970, sendo relançada depois pela Fundação Biblioteca Nacional sob a direção de Eduardo Portella. Em 1962 é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas no Ministério da Educação e Cultura, que foi incorporado em 1968 ao Instituto Nacional do Livro. A partir daí, registra-se um incremento das ações na área, em especial com o fortalecimento da malha de bibliotecas por meio da assinatura de convênios com os municípios. Uma outra ação que influenciou as bibliotecas foi o estabelecimento da política de coedições, em detrimento da aquisição de livros. Essas obras abasteciam anualmente os acervos dessas instituições.

A Reforma do Ensino do 1º e 2º graus, estabelecida na Lei nº 5.692/71, influenciou mais uma vez a política de bibliotecas. Com ela ocorre o fenômeno da escolarização dessas instituições, devido ao fortalecimento dos livros didáticos e da obrigatoriedade da pesquisa escolar. Como não havia – e ainda não há – bibliotecas na maioria das escolas brasileiras, as bibliotecas públicas ocuparam este espaço, em franco detrimento de sua função precípua de atender a todos os segmentos da sociedade. Assim, as bibliotecas públicas perderam seu foco, transformando-se em mais um espaço para a educação formal quase que exclusivamente. Um ciclo fechado: comprava-se acervo voltado ao atendimento escolar, pois era seu público prioritário, e afastavam-se outros grupos da leitura. Os profissionais transformaram-se em explicadores, ajudando na elaboração das pesquisas escolares. É interessante notar que os professores não receberam a devida capacitação para solicitar as pesquisas aos estudantes. Assim, era comum encontrar pesquisas em nível de doutorado para alunos de 1º grau. Reflexo desse quadro foi a invasão das mães nesses espaços. Penalizadas pela quantidade e complexidade das pesquisas, tornavam-se extensão dos alunos, elaborando elas mesmas os trabalhos escolares. Outra característica negativa foi a redução das pesquisas a simples cópias de verbetes das enciclopédias. Cabe observar que as bibliotecas públicas devem participar efetivamente da educação formal como parceira, e não como uma continuação canhestra das salas de aula. Hoje, vemos exemplos internacionais de trabalhos voltados para o apoio escolar em bibliotecas públicas, mas é apenas uma das ativi-

dades, não a única. Como exemplo, citamos a Biblioteca Pública de Seattle. Dentre as inúmeras ações, possui um programa voltado para o apoio de trabalhos escolares.

Suaiden (2000) considera a década de 1970 como marco na existência das bibliotecas públicas, pois estas passam então a ser incluídas nas políticas governamentais da área de educação e cultura. Organizou-se, nessa época, o Cadastro de Bibliotecas Brasileiras, em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Esse cadastro arrolava bibliotecas com acervos superiores a 150 volumes. A atuação voltava-se para a doação de livros, assistência técnica e cursos de treinamento. Também se incentivaram serviços de extensão de bibliotecas para lugares mais distantes e desprovidos de instituições: os carros-bibliotecas, por exemplo. Em 1977, criou-se o Sistema Nacional de Bibliotecas, vinculado ao INL.

O INL, nos seus 52 anos de existência, não conseguiu elaborar nem a *Enciclopédia* nem o *Dicionário*, conforme o projeto inicial, embora tenha possibilitado um grande salto para as bibliotecas públicas. Em 1938, havia 78 delas no Brasil; em 1945, eram 332. Deixou a desejar, porém, em algumas áreas prioritárias. A política oficial era mais no sentido de suprir as bibliotecas públicas com grandes quantidades de livros do que no fortalecimento institucional da sua função. Segundo diversos autores, o INL pouco realizou em relação ao cidadão. Contudo, é inegável o papel de cursos profissionalizantes e o cadastro de Bibliotecas, elaborado com o IBGE:

O alvo imediato não era necessariamente o público, mas a iniciativa privada, que, além da exclusividade de mercado e da subvenção de seus custos, ganhava ainda o redimensionamento das compras de parte da edição pelo estado (OITICICA, 1997, p.7).

Em 1981, a Biblioteca Nacional passa a fazer parte da administração indireta, vinculando-se à Fundação Nacional Pró-Memória. Três anos mais tarde, é criada a Fundação Nacional Pró-Leitura, que abarcou o INL e a Biblioteca Nacional. Essa fundação teve vida curta, pois em 1990 foi extinta e suas competências transferidas para a Biblioteca Nacional. As funções do INL foram assumidas pelo Departamento Nacional do Livro. Em 1992 são criados o Sistema Nacional de Bibliote-

cas e o Proler, na Fundação Biblioteca Nacional. Ao Sistema coube a responsabilidade da implantação de um processo sistêmico baseado em ações voltadas para a interação e integração dessas bibliotecas em âmbito nacional (BIBLIOTECA NACIONAL, 2010). No ano seguinte, surgiu o programa Uma Biblioteca em Cada Município. Para este fim, criou-se o projeto Livro Aberto, que fornece *kits* para acervo e mais equipamento e mobiliário destinados tanto à modernização quanto à criação de novas bibliotecas. O SNB apoia-se nos sistemas estaduais de bibliotecas, que têm como função articular com os municípios.

O objetivo do Proler, iniciativa pioneira, é incentivar a leitura em todo o território nacional, trabalho executado também por meio de convênios com os municípios. Chegou, em períodos áureos, a articular 30 mil voluntários para essa verdadeira cruzada. A partir de 2004, por intermédio do Decreto nº 5.038, de 7 de abril de 2004, passa a ser a responsável pela coordenação das áreas de livro, leitura e biblioteca. É publicado o novo estatuto da Fundação Biblioteca Nacional, estabelecendo suas competências, ficando sob sua responsabilidade o Escritório de Direitos Autorais, a Agência Nacional do ISBN (International Standard Book Number) e o depósito legal das publicações, entre outras atribuições.

É criado também o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), conhecido como Lei Rouanet, com financiamento através do Fundo Nacional de Cultura (FNC), do Mecenato ou do Fundo de Investimento Cultural ou Artístico (Ficart). Essa Lei Federal de Incentivo à Cultura, de nº 9.313/91, foi especialmente importante na área cultural, suprimindo parcialmente a falta de recursos do Ministério da Cultura para o incentivo aos projetos culturais. Sua execução tem gerado críticas, pois transfere para a iniciativa privada a escolha dos projetos a serem financiados. Assim, projetos de cunho estritamente cultural, mas sem apelo da mídia, são preteridos em função de projetos considerados mais comerciais. Esta lei foi uma evolução natural da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, conhecida como Lei Sarney, voltada para o incentivo à cultura no Brasil através de renúncia fiscal.

O governo de Itamar Franco, e principalmente o de Fernando Henrique Cardoso, voltaram suas atenções para o setor de bibliotecas públicas, sobretudo quanto ao aspecto quantitativo, mas pouco se conseguiu na implantação de uma instituição mais participativa, voltada para a comunidade. Em 1998, foi sancionada a Lei nº 9.610/98 sobre

Direitos Autorais. A Política Nacional do Livro foi instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, de autoria de José Sarney. Essa lei é de grande importância para a área. Nas disposições gerais, encontra-se a indicação de que “a União, Estados, Distrito Federal e Municípios consignarão, em seus orçamentos, verbas às bibliotecas para sua manutenção e aquisição do livro” (BRASIL [Lei n.10.753] p. 3), cuja fonte será o Fundo Nacional de Cultura. Em 2005, é criado o programa Fome de Livro e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), com vista a aliar os esforços dos ministérios da Educação e da Cultura em prol do livro. Esse plano divide-se em quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e formação de mediadores, valorização da leitura e comunicação e desenvolvimento da economia do livro. A biblioteca pública é objeto específico do primeiro item, relativo à democratização do acesso: implantação de novas bibliotecas e fortalecimento da rede atual (Plano Nacional do Livro e da Leitura, 2006).

Hoje, a política de bibliotecas no âmbito do Ministério da Cultura divide-se entre a Fundação Biblioteca Nacional e a Coordenadoria-Geral do Livro e da Leitura (CGLL), esta vinculada ao gabinete do Ministro. O programa Mais Cultura, desenvolvido pelo MinC, prevê, segundo o portal do Ministério, três linhas de ação, sendo a primeira Cultura e Cidadania, cujo objetivo é garantir o acesso dos brasileiros aos bens e serviços culturais (BRASIL, MinC, 2010). As bibliotecas públicas estão incluídas nessa ação. Mas novamente nos defrontamos com a questão quantitativa e não qualitativa de criação de bibliotecas cidadãs. Cabe ainda ressaltar o projeto Pontos de Cultura, que vem beneficiando diversas bibliotecas comunitárias pelo Brasil inteiro. No Portal do MinC encontra-se a Comunidade Biblioteca Viva, que visa ao desenvolvimento do trabalho conjunto e esclarecimento de dúvidas pelos interessados.

No texto-base da Conferência Nacional de Cultura, onde estão arrolados os principais quesitos da área, a biblioteca é vista como um importante espaço de memória:

Todas essas questões complexas levam a concluir que os espaços de memória, como os museus, arquivos e bibliotecas, têm uma grande importância social e política. A memória coletiva necessita de suportes para manter-se disponível e em permanente significação. Cumprindo

a função de guardar, conservar e disponibilizar acervos, essas instituições contribuem enormemente para a extensão dos direitos culturais (MACHADO, 2009, p. 7).

O que se sente é que as bibliotecas públicas ainda vêm sendo tratadas timidamente nos planos de governo, sejam estes federais, estaduais ou municipais. Na verdade, o que se nota é que o tema transcende a instituição biblioteca, já que as políticas públicas brasileiras para a área de cultura ressentem-se do ciclo de abandono e de retomada de planos e projetos pelos diversos governos nestas últimas quatro décadas:

Esse processo de eterno recomeçar, de experiências que poucos rastros deixaram, de ausência de registros, de pouca sistematicidade nas ações, gerou alguns efeitos perversos, com grandes desperdícios de recursos financeiros e humanos (CALABRE, 2005, p. 18).

5 A POLÍTICA DE LIVROS E A POLÍTICA DE BIBLIOTECAS

A análise dessas políticas públicas revela que a política de biblioteca está diretamente ligada à questão do livro. Essa situação se fortaleceu com a política cultural desenhada no INL e vem acarretando distorções no desenvolvimento das bibliotecas. Deve-se observar o ponto de vista sobre as bibliotecas como objeto da atenção de áreas mais ligadas à economia. George Kornis, Fábio Earp e Felipe Lindoso são alguns estudiosos que se debruçam sobre o papel das bibliotecas como motores da engrenagem do mercado livreiro. São muitos os exemplos de países que adotam uma política voltada para a compra sistemática de livros, como os Estados Unidos e a Inglaterra.

20 a 30% da produção editorial desses países é destinada às bibliotecas públicas. (...) Uma política de bibliotecas públicas é, em primeiro lugar, uma política de inclusão e de renda. Ao fornecer o acesso aos livros, criam-se dois processos de geração de renda. O primeiro, por fazer mover a engrenagem de produção da indústria editorial, é matemático, e em economês. Mas, o mais importante, gera mais renda, mais aquisição não apenas de livros, como também de informação e formação em geral (LINDOSO, 2004, pp. 132-6).

A composição do acervo de uma biblioteca é, pois, ponto basilar para o atendimento ao público, mas não se pode reduzir a política institucional a doações governamentais, especialmente de livros. Para o bom funcionamento das bibliotecas públicas é necessário muito mais que acervo. Assim, há um deslocamento do foco da questão, sendo urgente pensar nos serviços ao cidadão. Para tanto, é fundamental ter um acervo de qualidade e atual. Não ao contrário, pois estaríamos apenas atendendo a uma demanda comercial e não ao cidadão.

A título de exemplo de participação mais ativa e moderna que transcende a simples compra de livros, as bibliotecas podem representar um grande instrumento de divulgação do mercado livreiro. A Biblioteca Nacional da França (BNF) desenvolve um trabalho interessante em parceria com as editoras, dentro do projeto da Biblioteca Digital Gallica. O portal da BNF oferece a leitura de partes dos livros recém-lançados e permite acessar os serviços de compras das editoras para formalizar as compras. Outro ponto a considerar diz respeito à posição vinculada destas instituições nos planos e projetos de governo. Para citar apenas um exemplo, o Plano Nacional de Livro e Leitura não vincula o nome da biblioteca, que aparece apenas incluído em um eixo. A biblioteca pública, pelo seu papel na sociedade da informação, é mais, muito mais que isso, demandando destaque e cuidados especiais.

Outro exemplo. O tópico de bibliotecas, no portal do Ministério da Cultura, está oculto na legenda “Livros e Leitura”, ao contrário de museus, facilmente identificados pelo usuário.

6 AS EXPERIÊNCIAS EM OUTROS PAÍSES

Rubem Borba de Moraes comenta sobre duas linhas diferenciadas de bibliotecas públicas. A francesa, que, segundo ele, foi criada para entreter os trabalhadores, como uma espécie de “hospital das almas”, e a linha americana. Os Estados Unidos viam as bibliotecas públicas como instrumento de trabalho, tendo desenvolvido uma linha extremamente técnica. A biblioteconomia no Brasil divide-se entre essas duas concepções.

É de se notar que as bibliotecas francesas modernizaram-se a partir da década de 1980, com a inauguração da *Bibliothèque Publique*

d'Information. De lá para cá, surgiram as chamadas *mediathèques*, nome dado a uma biblioteca pública “envergonhada”, e que agrega diversos suportes de informação. Neste momento, a França discute o fortalecimento dessa área, com base na política pública de implantação e incremento das redes de bibliotecas.

As bibliotecas públicas americanas são consideradas as melhores do mundo. Tradicionalmente, atendem à população com eficiência e com respeito à diversidade. Há exemplos inúmeros disso. Podemos citar a reação dos bibliotecários que enfrentaram bravamente a postura de controle após o ataque de 11 de setembro de 2001 recomendada pelo governo americano: respeitaram os direitos dos cidadãos e não entregaram as inscrições de usuários, bem como os históricos de pesquisas, inclusive as feitas na Internet.

Exemplos de experiências das novas bibliotecas públicas em diversos países como Canadá, Holanda, Coreia, Japão e tantos outros mostram que elas se fortalecem como instituições de cunho fortemente social. Encontramos megabibliotecas que trabalham diretamente com o cidadão. Não se veem mais as antigas bibliotecas compostas de estantes, mesas, cadeiras e funcionários muitas vezes entediados. Agora são grandes construções claras, com ambientes agradáveis, mobiliário confortável, acervo atualizado, suportes documentais diversos e oferecendo serviços que auxiliam a inclusão social e digital do cidadão. Este modelo é também encontrado abaixo da linha do Equador, o que mostra ser possível, também na América Latina, desenvolver um novo modelo de bibliotecas participativas. O Chile possui a bem-sucedida Biblioteca Pública de Santiago. Porém, os mais expressivos exemplos de biblioteca cidadã vêm de Medellín e de Bogotá.

A Colômbia desenvolve uma nova concepção de biblioteca pública como instituição fundamental à cidadania, com acesso irrestrito ao conhecimento e como um dos pilares de uma nova ordem social. As políticas públicas de Bogotá e Medellín colocam a biblioteca pública como uma das instituições basilares na nova ordem daquelas cidades. As políticas públicas de cidadania, nesses locais, baseiam-se na segurança pública, no sistema de transportes, na educação, em programas de microcréditos e de cidadania e em bibliotecas-parque. Essas instituições, cravadas em áreas há até pouco tempo consideradas as mais perigosas das cidades, representam a intervenção do estado na área

de cultura. Os frequentadores encontram nas bibliotecas não apenas livros, mas outros atrativos, como cinema, teatro, estúdios de gravação, exposições, salas destinadas a reuniões das comunidades etc.

Segundo Jorge Melguizo, secretário de cultura de Medellín, as bibliotecas-parque contribuíram para que tenham diminuído expressivamente os casos de mortes violentas em cada região atendida. “Não digo que só por isso os índices baixaram, pois há uma série de fatores na cidade que geraram um novo clima, mas decerto que esses espaços de inclusão, encontro e oportunidades contribuíram muito” (DOMINQUEZ, 2009, p. 1).

7 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Citamos a seguir algumas experiências bem-sucedidas, alertando que a maioria delas está situada nos grandes centros urbanos, em especial nas capitais. O recomendado é que essas experiências pudessem ser aplicadas em todos os municípios, já que o contato mais próximo das comunidades é com o poder local.

7.1 SÃO PAULO E AS BIBLIOTECAS

A tradição de boas bibliotecas paulistas é conhecida, a começar pela Biblioteca Mário de Andrade, com acervo de mais de três milhões de itens, passando pela rede de bibliotecas municipais, incluindo a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, e a experiência dos ônibus-biblioteca. Ribeirão Preto também desenvolve um trabalho de excelência, com a formação de um sistema eficiente de bibliotecas e da Feira de Livros, que já se tornou referência nacional.

7.2 BIBLIOTECA DO CARANDIRU

Aberta em 2010, é uma biblioteca pública construída na área onde funcionava a Casa de Detenção do Carandiru. Foi modelada dentro dos conceitos mais modernos. Em um prédio próprio, com amplos espaços e claros, móveis especiais, compôs-se um lugar agradável para o estudo e a pesquisa. A instituição oferece um acervo recente e de qualidade, com diversos periódicos nacionais e estrangeiros. Para os deficientes

visuais, foi montado um serviço especial. Promove ainda cursos, exposições e outras atividades de aproximação com a comunidade.

7.3 O RIO DE JANEIRO DE DARCY: UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA

Darcy Ribeiro foi o protagonista de uma experiência educacional e cultural baseada no conceito de Nova Escola formulado por Anísio Teixeira. Foi mentor e executor do Programa Especial de Educação nos dois governos de Leonel Brizola (1986-1990; 1994-1999), no primeiro período como vice-governador e no segundo como secretário de Estado. O livro, como dizia, “era a maior descoberta da civilização”, ocupando um importante papel para a educação e a cultura do estado. Planejou a criação de uma nova biblioteca pública e uma rede de bibliotecas escolares com cunho comunitário.

Com base na vivência no exterior como exilado político, Darcy Ribeiro teve oportunidade não apenas de conhecer, mas de ser usuário de diversas bibliotecas. Quis então dotar o Rio de Janeiro de uma biblioteca pública dentro dos mais novos conceitos internacionais. Em 1987, inaugurou a nova Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro, totalmente reformada. Construiu um prédio de 10 mil metros, de linhas modernas com espaços amplos e reversíveis, em um dos lugares mais movimentados da cidade. Dotou-o de acervo e equipamento de qualidade, pondo à disposição do público livros, revistas, jornais, gibis, fotos, mapas e diversos outros tipos de publicações e documentos. Instalou uma videoteca, projeto pioneiro na época, atraindo grande quantidade de pessoas. Ofereceu serviços culturais e de informação pública.

Darcy Ribeiro criou também bibliotecas em todos os 500 Centros Integrados de Educação e Cultura (Cieps). Essas bibliotecas serviam aos alunos, professores, funcionários da escola, mas também à comunidade. O acervo foi composto inicialmente por mil obras, em prosa e poesia, mesclando clássicos com autores de vanguarda. Havia também livros de história, geografia, biografias e outros temas de interesse da comunidade. A equipe da biblioteca participava das atividades escolares, mas também oferecia atividades culturais, promovendo encontros com escritores, clubes de leitura e projetos de resgate da memória local. O treinamento e a assessoria técnica eram de responsabilidade da Biblioteca Pública do Estado.

7.4 BIBLIOTECAS-PARQUE NO RIO DE JANEIRO

As bibliotecas-parque do Rio são inspiradas na experiência colombiana. Lá foram implantadas belíssimas bibliotecas em áreas anteriormente consideradas perigosas. São bibliotecas emblemáticas, que por sua imponência demonstram que pelo acesso à cultura é possível ajudar a construir uma nova realidade social. Rezando por esta cartilha, o Rio de Janeiro elaborou um projeto inovador que instalará bibliotecas-parque em diversas áreas altamente perigosas. A Biblioteca de Mangueiros foi inaugurada em abril de 2010 e está prevista a abertura de outras na Rocinha e no Complexo do Alemão.

7.5 PARANÁ

O estado desenvolve um trabalho interessante há anos: a tradicional Biblioteca Pública do Paraná, os Faróis de Saber, a Biblioteca Cidadã, que pretende implantar módulos de 184 metros em municípios do estado, a Biblioteca na Praia e o sistema integrado ao acervo de bibliotecas públicas, universitárias e especializadas são exemplos.

Outros estados estão desenvolvendo importantes trabalhos, como o Ceará, o Acre, o Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Porém, muitas dessas iniciativas estão calcadas na vontade dos diretores, não encontrando respaldo na liberação de recursos necessários. Muitas ações que poderiam gerar grande impacto passam a ser pequenos espasmos de competência, muitas vezes colocadas de lado pela impossibilidade de continuação.

7.6 AS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E HÍBRIDAS

Vemos crescer atualmente no Brasil, a cada dia, o número de bibliotecas comunitárias⁵. Essas bibliotecas surgem, em parte, para suprir a pouca oferta de bibliotecas públicas em diversas áreas da cidade e do campo. Representam uma demonstração de força e disposição da

.....
⁵ Em relação ao estudo específico de bibliotecas comunitárias, recomenda-se a leitura da tese de doutorado de Elisa Campos Machado: *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*.

sociedade civil. Tais bibliotecas, sem recursos diretos do poder público, vêm desenvolvendo trabalhos realmente elogiáveis, e de grande impacto social. Podemos citar a Biblioteca Comunitária Espumas Flutuantes, organizada em estantes de madeira de antigos barcos, em Angra dos Reis, ou o Jegue-Biblioteca, no Nordeste, que ao chegar à cidade arrasta uma multidão de crianças e adultos.

Quanto às bibliotecas híbridas, podemos citar o sistema do SESC, que vem desenvolvendo um importante trabalho na área. São bibliotecas abertas ao público em diversos cantos do Brasil, oferecendo acervo de qualidade, equipe treinada e atividades educativas e culturais. Oferece, ainda, o serviço de ônibus-biblioteca para localidades sem bibliotecas.

8 BIBLIOTECAS EM NÚMEROS

O crescente interesse por esta área de atividades pode ser detectado pelos dados sobre o alcance e o funcionamento das bibliotecas públicas fornecidos por pesquisas quantitativas divulgadas no ano de 2010. Esses dados são importantes para se traçar uma política pública baseada em dados reais e não mais em discursos bonitos mas de pouco efeito.

Segundo os dados apresentados pelo IBGE/Munic, em maio de 2010, as bibliotecas públicas estavam presentes em 93,2% dos 5.564 municípios brasileiros. É a instituição mais presente nos municípios. Os teatros alcançam 21,1% do total, os museus, 23%, e os cinemas, 9,1%. Este ano também foi divulgado o Censo Nacional das Bibliotecas Públicas, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas com recursos do MinC. Os dados sobre os municípios diferem um pouco, já que, por esse levantamento, 660 municípios ainda não têm bibliotecas públicas, sendo pois um percentual diferente do apresentado pelo IBGE. A realidade, de todo modo, é que se caminha para zerar o número de municípios sem bibliotecas.

Cabe lembrar a dificuldade de estabelecer números exatos, já que as bibliotecas são subordinadas à administração municipal, que tem o poder de transferir, reduzir e mesmo de fechar essas instituições. Os mecanismos de acompanhamento não conseguem detectar as constantes mudanças ocorridas em número tão grande de municípios. Essa

pesquisa mostrou que o Sudeste possui o maior número de municípios com bibliotecas públicas, seguindo-se a região Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Se levarmos em conta a relação de bibliotecas por número de habitantes, a região Sul encontra-se em situação privilegiada, com 4,06 bibliotecas por cem mil habitantes. Segue-se Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e, por último, a região Norte.

Cruzando esses dados com outra pesquisa publicada no *Retrato da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008), vemos que a biblioteca está intimamente ligada ao estudo, na visão da maioria dos entrevistados. A resposta mais comum, quando perguntados por que não frequentam bibliotecas, é que “não estão estudando”, demonstrando que as bibliotecas no Brasil são ainda encaradas como parte de atividade curricular. Outro dado preocupante é que apenas 10% dos entrevistados frequentam bibliotecas. O bom da pesquisa é que a maioria mostrou satisfação com o atendimento. É interessante notar que apenas 12% das bibliotecas funcionam aos sábados e 1% aos domingos, sendo que apenas 24% abrem à noite. Esses horários restritivos limitam o acesso dos trabalhadores que cumprem jornadas de horário convencional. Além disso, 66% da população não conhece a biblioteca de seu município, o que demonstra que as pessoas ainda não sabem que podem contar com uma instituição pública para suprir a necessidade de informação, cultura e lazer da comunidade.

9 SUGESTÕES PARA UMA POLÍTICA DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS

A biblioteca pública, embora basilar para o desenvolvimento pessoal ou coletivo, ainda não ocupa um lugar claro nas políticas públicas e na sociedade brasileira. Muito já foi feito, em um longo processo de crescimento e aperfeiçoamento. Agora, embora tardiamente, resolvida a questão de suprir os municípios com bibliotecas públicas, alguns pontos de reflexão e de metas poderiam ser arrolados:

1. Divulgar para o poder público, em especial os prefeitos, secretários, presidentes de fundações responsáveis pelas bibliotecas, o verdadeiro conceito de biblioteca pública;
2. Divulgar para a sociedade civil o papel da biblioteca pública, para que ela possa usufruir do seu papel fundamental no acesso à informação e ao conhecimento;

3. Suprir essas instituições com os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos;
4. Fortalecer o Sistema Nacional de Bibliotecas, os Sistemas Estaduais e os Municipais;
5. Estreitar os laços das bibliotecas públicas com o sistema educacional;
6. Adotar uma política cooperativa com as bibliotecas comunitárias;
7. Acompanhar os avanços das tecnologias de informação e comunicação;
8. Engajar as bibliotecas públicas em campanhas de incentivo à leitura.

Enfim, o caminho é longo, até que se possa realmente ter um país onde o cidadão possa entrar em uma biblioteca pública com a certeza de que encontrará ali um ambiente acolhedor, o que ele precisa para o seu estudo, cultura ou lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a trajetória das bibliotecas públicas no Brasil, constatamos a existência de uma instituição dependente – uma “instituição-quase”, uma “instituição-extensão”, uma instituição desde sempre tutelada. Sua subordinação à política de livros fez com que as bibliotecas se tornassem coadjuvantes de sua própria história. A verdade é que sua função precípua, definida pelo manifesto da Unesco, de ser um centro de informação, cultura e lazer, adotada com sucesso por muitos países, não se aplica no Brasil, salvo raras exceções. Interessante notar que profissionais da área dedicam-se à empreitada de modernizá-las, porém, não por desconhecimento, mas por falta de recursos e de sensibilidade dos superiores, não conseguem executar tal meta plenamente.

Cabe ainda ressaltar a importância do Sistema Nacional de Bibliotecas (SNB), cuja função já tinha sido delineada, porém não legalizada, desde a criação do INL. Foi oficialmente criado em 1977, mas desapareceu no final de 1980, tendo ressurgido em 2002, sob a égide da Fundação Biblioteca Nacional. Desde a sua criação, vem tentando desempenhar relativamente bem, dentro do conceito vigente, seu papel na criação e modernização de bibliotecas. De certa forma, é o execu-

tor de uma política traçada fora dos seus domínios. Neste momento, está prestes finalmente a colocar uma biblioteca em cada município. Uma vitória decerto incontestável, que vem sendo perseguida há muitas décadas.

O fato é que o mundo mudou. A informação se apresenta de forma transversal e complexa, com uma formidável ampliação de formas de transmissão de conhecimento. As instituições culturais também passam por uma crise de identidade, pois o público não precisa mais de certos serviços que eram tão comuns a todas, agora prestados pela Internet. O usuário de biblioteca pública já não é o mesmo de décadas atrás. Nossas instituições precisam mudar, por meio de uma reflexão profunda, de modo a adequarem-se a seu papel, que no Brasil nunca foi totalmente assimilado.

É incontestável que foram realizados muitos avanços nos últimos anos na área do livro e da leitura, e também na de bibliotecas, mas agora salta aos olhos a necessidade de um novo desdobramento, com a criação de um plano para as bibliotecas brasileiras, partindo de uma ampla discussão envolvendo poder público, editores, distribuidores, livreiros, bibliotecários, profissionais envolvidos com os diversos tipos de bibliotecas, professores, mediadores de leitura e, principalmente, dando voz ao público, que deve ser entendido não apenas como o usuário de bibliotecas, mas como produtor de novas formas de expressão. Assim, poderemos, talvez, cumprir um dos mais importantes meios de formação do cidadão, que é o acesso irrestrito ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Impr. Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008. 232 p.

ANDRADE, Mario. Um depoimento de Mário de Andrade. **Revista do Livro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 3-4, mar. 1957.

BATTLES, Mathew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003. 238 p.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Sistema Nacional de Bibliotecas públicas**. Histórico. Disponível em < <http://catalogos.bn.br/snbp/historico.html> > Acesso em 29 de julho de 2010.

BIBLIOTECA pública: princípios e diretrizes. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000. 160 p.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 85 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005. (Série Textos básicos, n. 37).

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil, 1900**. Rio de Janeiro: J. Olympio; Academia Brasileira de Letras, 2005. 400 p.

CALABRE, Lia (Org.). **Políticas culturais: diálogo indispensável**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005. 80 p.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 236 p.

CAVALCANTI, Ilce G. M. **Políticas públicas de bibliotecas públicas: o caso do SNBP**. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog02_03c.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2010.

CEYNOWA, Klaus. **O papel das bibliotecas na vida digital**. Palestra proferida na Fundação Biblioteca Nacional, em 22 de março de 2010.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CORREIA, Zita P. **A biblioteca pública como espaço de cidadania**. Disponível em: <<http://www.evora.net>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

DOMINQUEZ, Andrea. **Bibliotecas para a paz da Colômbia**. Disponível em: <<http://www.comunidadessegura.org/fr/materia>>. Acesso em: 16 out. 2009.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

ECO, Humberto. **Muito além da internet**. São Paulo: [s.n.], 2003. Disponível em: <<http://www2.fgv.br/bibliotecageral/docs/Internet.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

EL FAR, Alessandra. **O livro e leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FONSECA, Edson Nery. **A biblioteconomia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: INL, 1979. 112 p.

GOMES, Sônia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pioneira; Brasília: INL, 1983. 102 p.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura/política para o livro**. São Paulo: Summus, 2004. 222 p.

MACHADO, Bernardo. **Texto básico da II Conferência Nacional de Cultura**. 2009. Disponível em: <www.minc.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2009.

MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. 301 p.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. 405 p.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220 p.

- MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1957. 549 p.
- MILANESI, Luis. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 107 p.
- MORAES, Rubem Borba de. **Problemas das bibliotecas brasileiras**. 2. ed. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Rio de Janeiro, 1983.
- OITICICA, Ricardo. **O Instituto Nacional do Livro e as ditaduras**: Academia Brasileira dos Rejeitados. 270 f. Tese (Doutorado em Literatura: Literaturas de Língua Portuguesa)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 591 p.
- PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA. **PNLL**. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Cultura, 2007. 48 p.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. 153 p.
- ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000. 405 p.
- SILVA, Suely Braga da. A institucionalização de organismos culturais no Estado Novo: pontos de reflexão. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 52-58, jul./dez. 1995.
- SPOHNHOLZ, Regina M. Lamas Pegorano. **Atribuições de bibliotecários em bibliotecas públicas**. São Paulo: Pioneira; Brasília: INL, 1984. 66 p.
- SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 3 mar. 2006.
- TURNER, Brian S. Postmodern culture/modern citizens. In: Steenbergen, Bard Van. **The condition of citizenship**. London: Sage, 1994. p. 153-168.

UNESCO. **Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas**. 1994. Disponível em: <<http://www.bperj.rj.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2009.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 615 p.

ESCOLA E SAMBA: SILÊNCIO DA BATUCADA?¹

Augusto César Gonçalves e Lima

.....
¹ Este texto resulta da pesquisa de minha tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (LIMA, 2005).

A pesquisa busca entender como se dão as relações entre a cultura escolar/cultura da escola e a cultura do samba. As discussões acerca da importância do diálogo entre a escola e as culturas sociais de referência dos estudantes foi seu ponto de partida. A hipótese inicial era de que os alunos de uma escola situada num bairro com tradição de samba provavelmente teriam uma relação muito profunda com esta cultura, o que se verificou problemático. Para a análise deste aspecto, foi construído o conceito de cultura do samba e debateu-se a influência da mídia e das culturas juvenis. O estudo discute os conceitos de cultura escolar/cultura da escola, tomando-os como categoria de análise para entender o currículo e as práticas dos atores, em relação às aproximações, distanciamentos e entrecruzamentos com a cultura do samba, numa escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: escola, cultura escolar/cultura da escola, cultura do samba

This paper is intended to explain the relationship between school culture and samba culture. Here, the starting point was the discussion on the importance of dialogue between school and student social culture frames of reference. The initial assumption – and a likely downside – was that a group of students from a school located in a traditionally samba-based neighborhood would probably have a closer relationship with samba. A samba culture concept was then created to address the issue and discussions were focused on media influence and youth culture. In addition, the study approaches the school culture concept as a category of analysis designed to provide an understanding of the academic curriculum and stakeholder practices in terms of closeness to, detachment from and intermingling with samba culture in a Rio de Janeiro public school.

Keywords: school, school culture, samba culture

INTRODUÇÃO

Em 1999 foi publicada em jornal uma matéria sobre alunos tocando samba dentro de um colégio do bairro Maracanã, a convite da diretora da escola. Tendo sido informado por uma colega da pós-graduação, fiquei impossibilitado de encontrar a reportagem porque ela não se recordava onde e quando havia lido. Embora meu estudo na época não fosse sobre o espaço escolar, entendi que seria interessante conversar com os alunos e a diretora.

Assim, fui ao bairro Maracanã à procura do colégio que teria sido motivo da reportagem, começando pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet). Ao chegar ao portão de entrada, encontrei um grupo de alunos uniformizados no ponto de ônibus, tendo um deles um cavaquinho à mão, dedilhando suas cordas. Pronto, pensei, encontrei o grupo da entrevista. Ao abordá-los, disseram-me que tocavam samba sim, mas que a reportagem não havia sido com eles, que talvez tivesse sido com os alunos da escola em frente, o Colégio Primeiro de Maio, do Sindicato dos Urbanitários, pois ali havia um grupo que tocava pagode. Lá fui eu ao outro colégio. Também não era lá. Passei na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, que é próxima, onde existiam grupos que tocavam pagode, mas lá não havia sido feita a reportagem mencionada.

Encaminhei-me ao Colégio Graham Bell, do Sindicato dos Telefônicos. Informaram-me que havia grupo de pagode entre seus alunos, mas que não tinha sido feita nenhuma reportagem. Fui então à Escola Técnica Federal de Química. No grêmio, explicaram-me que lá havia uns três grupos de pagode, mas que ninguém os tinha entrevistado. Uma aluna do Instituto de Educação que estava presente informou que achava que era no próprio Instituto, onde havia grupo de pagode, acrescentando, inclusive, que seu professor de educação física tinha feito uma apostila sobre samba. Mas um dos diretores do grêmio falou sobre a Escola Estadual Antônio Prado Junior, vizinha, e disse que talvez fosse lá.

Finalmente, no Antônio Prado Junior a diretora confirmou-me a reportagem², dando-me uma cópia. Ou seja, todos os colégios daquela

.....
² Os alunos do Colégio Estadual Prado Junior faziam um pagode no bar da esquina toda sexta-feira e a diretora propôs que fizessem dentro do pátio no horário de 12h as 12h50. Trata-se da reportagem de Nívia Carvalho, "No colégio e ao som da batucada", *O Globo*, Segundo Caderno, 15/5/1999, p. 8.

região, que são colégios grandes, importantes e com ensino médio, recebendo alunos dos locais mais variados da região metropolitana do Rio de Janeiro, tinham grupos de alunos tocando samba. Como se pode perceber, o espaço escolar desses colégios estava atravessado por esse tipo de manifestação cultural. Minha hipótese era que em numerosos outros colégios se poderia constatar essa presença no espaço escolar e, muito possivelmente, isso ocorreria nos bairros com tradição de samba.

Nasci no sul de Minas Gerais e cresci ouvindo calangos (sambas rurais) nas festas rurais, com os quais retomaria contato anos depois por meio de outra variação do gênero, o samba urbano do Rio de Janeiro e sua rica tradição. Portanto, a produção artística dos sambistas sempre me impressionou. Esses artistas, vistos frequentemente por segmentos sociais como pessoas pobres, negras, analfabetas ou de pouca escolaridade, carregam as marcas sociais que são estigmatizadas pelo preconceito. No entanto, com o passar do tempo têm alcançado o reconhecimento da sociedade por terem produzido várias obras clássicas da música popular brasileira. Como puderam produzi-las? “O samba é meu dom”, diria num samba Wilson das Neves (com Paulo César Pinheiro). A verdade é que esses “dons” amadureceram por longo tempo na cultura do samba.

De qualquer modo, ao lado de autores como Tom Jobim e Chico Buarque de Hollanda, podemos dizer que estão Cartola, Ismael Silva, Noel Rosa, Candeia, Silas de Oliveira, Paulinho da Viola, Martinho da Vila, Wilson Moreira, Nei Lopes e outros tantos. Se o senso comum, com relação à escolaridade, tem como base a maioria dos sambistas atuantes até os anos de 1960, isso não se aplica na atualidade à maioria dos sambistas citados, por exemplo. Cartola frequentou somente as primeiras séries, mas vários dos que foram citados cursaram até o segundo grau ou chegaram à universidade³.

Uma das questões que provocaram celeuma nestes últimos anos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 1997). Um dos aspectos neles abordados, de especial rele-

.....
³ Em minha pesquisa para dissertação de mestrado, entrevistei dez sambistas, dos quais apenas os mais novos (dois na faixa dos 40 anos e uma na faixa dos 20 anos) chegaram à universidade (LIMA, 2001).

vância para o meu trabalho, refere-se ao tema da pluralidade cultural nos chamados “temas transversais”. Tratava-se, possivelmente, de um reflexo das discussões sobre a necessidade de se pensar o currículo à luz das formulações advindas dos debates provocados pela chamada Nova Sociologia da Educação, os Estudos Culturais e o Multiculturalismo. Esses debates, entre outras questões, colocavam a importância do diálogo da escola com as culturas de referência dos estudantes. Como isso acontecia nas escolas de uma cidade como a do Rio de Janeiro? Qual cultura ou quais culturas poderíamos levar em conta para o diálogo?

Partindo dessas indagações, o samba aparece no contexto da pesquisa como uma grande possibilidade de diálogo. De fato, o samba é, para o Brasil, assim como outros símbolos, uma marca de brasilidade. Tanta importância tem o samba para o contexto brasileiro que, entre outras coisas, neste país continental de rica e variada cultura musical, é o ritmo reconhecido como música de caráter nacional. A história do samba, marcada pela perseguição dos sambistas, por seu surgimento na população negra e pobre, atesta ao mesmo tempo uma afirmação e um diálogo cultural com a sociedade brasileira. O nosso carnaval, por exemplo, é uma festa pagã com origem no calendário religioso, trazida para cá pelos portugueses, que não tinha samba em seu início (TINHORÃO, 1969). Mesmo diante da discriminação a que eram submetidos os negros no país, o carnaval foi conquistado pelas Escolas de Samba (CABRAL, 1996), e hoje é impossível desvincular uma coisa da outra, ao menos no Rio de Janeiro e em várias outras cidades. Mas o samba não se resume às Escolas de Samba e ao carnaval, ele ocupa outros espaços e está sempre presente. No entanto, isso não é visto como relevante pela cultura escolar, já que é diferente do conhecimento selecionado e transmitido por ela. É a partir destas constatações que procuro discutir a relação entre escola e o que designo cultura do samba.

Em pesquisas realizadas, como a de Candau (1998a), sobre o cotidiano escolar e culturas, constata-se a dificuldade da escola para lidar com a diferença. Nos espaços de conhecimentos sistematizados, como a sala de aula, a escola distancia-se da cultura social de referência dos alunos, muitas vezes diferente da cultura escolar e/ou da cultura da escola. Distância que pode ter como consequência, por

exemplo, o não favorecimento de processos de interculturalidade (CANDAU, 1998b) e pode ter implicações negativas para a autoestima dos alunos. O que é selecionado e sistematizado para ser transmitido? Como é selecionado?

Forquin comenta as relações que podem existir nas sociedades contemporâneas entre o “campo escolar” e o “campo social”, que chamam atenção para o “aspecto arbitrário, o caráter ‘socialmente construído’ das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas” (FORQUIN, 1992, p. 40). Assim, o modo como são selecionados, classificados, transmitidos e avaliados os saberes tende fortemente a corresponder à maneira como está organizado o poder dentro de uma sociedade e é uma forma de garantir o controle social dos comportamentos individuais. Quando reflito acerca da relação cultura do samba e escola, penso no questionamento desta construção.

Investiguei a cultura escolar/cultura da escola, o contexto social de referência dos alunos, em particular a cultura do samba, procurando observar suas relações em uma escola situada num bairro com tradição de samba, na cidade do Rio de Janeiro. A observação de campo com inspiração na pesquisa etnográfica⁴, em que o pesquisador é o principal instrumento de coleta, foi o caminho escolhido.

Busquei colher os dados do campo através da observação direta, com o objetivo de estabelecer um certo grau de interação com a situação estudada. Tal procedimento nos põe diante da possibilidade de envolvimento e da assunção dos significados do grupo em

.....
⁴ Uma etnografia é um esquema de pesquisa de que fazem uso os antropólogos para uma descrição profunda, interpretando a vida, o senso comum (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a cultura de um determinado grupo social. No caso dos pesquisadores da educação, o que se tem como objetivo é o processo educativo. Desse modo, segundo Marli André (2002), os enfoques diferentes podem eximir os pesquisadores da educação de algumas exigências da etnografia, como a permanência por longo período em campo e contatos com outras culturas. A autora conclui que na educação se faz pesquisa do “tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2002, p. 28). Reconhecendo estas limitações, assumo que realizei um estudo de caso de inspiração etnográfica.

estudo. Eu não conhecia a escola e não tinha relação com seus atores, mas minha frequência no bairro já datava de dez anos antes de iniciar a pesquisa, além de minha assumida paixão pelo samba. Havia, assim, uma familiaridade com o contexto, que procurei controlar seguindo as ponderações de Gilberto Velho (1997), levando em conta que o “mapa” que me familiarizaria com aqueles cenários e situações não significava que conhecia os pontos de vista e a visão de mundo dos diferentes atores. Neste sentido, o “rigor científico” deve ser percebido “enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (VELHO, 1997, p. 129). Portanto, sem paranoias!

Os critérios de escolha dos entrevistados⁵ foram assim estabelecidos: toda a direção, pela sua importância na orientação e condução da proposta pedagógica da escola; professoras de disciplinas em que se poderia mais diretamente trabalhar elementos da cultura do samba, tais como enredo, letra de samba-enredo, alegoria e fantasia, população e tradição do samba no bairro, identidade, dança, culinária etc.; a professora de uma turma da última fase do Ciclo de Formação que apresentava dificuldades de alfabetização, para tentar averiguar se as estratégias pedagógicas tinham ou faziam alguma relação com a cultura do samba; uma professora da sala de leitura, para averiguar preferências por leituras/vídeos e tipos de reforços empregados; a pessoa da secretaria encarregada da merenda e a merendeira, para se perceber como a escola e os estudantes lidam com a questão da alimentação, parte importante da cultura do samba; as responsáveis que são representantes no CEC, a associação de moradores como representante da comunidade e a funcionária que mora na escola, para ajudar a se perceber a relação entre a comunidade e a escola; os estudantes com representação (grêmio ou representante de

.....
⁵ O uso da entrevista – um reconhecido instrumento para a coleta de dados em profundidade – com base em um roteiro construído ajudou a evitar que o encontro se transformasse em uma conversa, como alerta Brandão (2002), já que oferece a possibilidade de se obter informações ricas sobre o sujeito e seu contexto. Além do mais, a coleta dos dados do informante não se constitui num processo de “dar voz” aos entrevistados, pois o pesquisador é sempre o que “fala”, ao recortar os depoimentos e escolher o que deve ser mostrado (BRANDÃO, 2002).

turma) e aqueles indicados por professoras por serem “críticos” ou “bagunceiros”, para se perceber as manifestações da cultura de referência e suas relações com a escola⁶.

A observação se deu em escola municipal de ensino fundamental. Tal escolha também levou em conta que neste segmento, por abarcar, em tese, estudantes entre 4 e 14 anos, a cultura familiar tem significativo peso, ao mesmo tempo em que se constrói e se efetiva a influência da cultura da rua na vida dos estudantes. É uma característica relevante para meu estudo, com base na pesquisa anterior (LIMA, 2001), de que a cultura do samba está presente na família e no bairro (na rua).

Observou-se, no período de outubro/2003 a setembro/2004 (excetuando janeiro, julho e agosto/2004), no âmbito da escola: as atividades extraclasse, constituídas de atividades dos estudantes no pátio (brincadeiras, conversas), *brunch* e apresentação de trabalhos no SESC Madureira; aulas de Educação Física; aula de História; aulas da fase final do Ciclo de Formação; aula da turma de Progressão; aula de Educação para o Lar; aula de Técnicas Agrícolas; reunião do Centro de Estudos; Conselho de Classe; reuniões da direção com responsáveis pelos estudantes; trabalho e atividades na secretaria; almoço no refeitório; e conversas na sala dos professores. O período total de observação na escola foi de 195 horas.

No âmbito do bairro⁷, a observação deu-se em visitas semanais, incluindo rodas de samba, as festas do Dia Nacional do Samba (Pagode

.....
⁶ Foram entrevistadas 27 pessoas: três professoras que compõem a direção, oito professoras de 5ª a 8ª séries (professoras de História, Geografia, Artes Plásticas, Português, Técnicas Agrícolas, Educação Física (2) e Educação para o Lar), duas professoras do primeiro segmento (4ª série), uma da última fase do Ciclo, uma professora da sala de leitura, uma professora desviada de função na secretaria, uma merendeira membro do Conselho Escola Comunidade (CEC), a funcionária que mora na escola, três representantes estudantis (duas da 8ª e uma da 7ª série), um aluno da última fase do Ciclo de Formação, dois alunos da 6ª série, um aluno da 8ª série, dois responsáveis do CEC, e um representante da associação de moradores (presidente).

⁷ Minha frequência no bairro se dá desde 1992; embora em termos de observação, apenas a partir da pesquisa de mestrado, iniciada em 1998. A pesquisa de doutorado foi realizada no período de 2001 a 2005.

do Trem)⁸, feijoadas com roda de samba da Velha Guarda da Portela, ensaios da Portela e festa do bloco afro Agbara Dudu.

1 O CONTEXTO

O bairro de Oswaldo Cruz passa a existir em função da estação de trem da Central do Brasil, inaugurada em 1898. É um bairro residencial e no ano de 2000 tinha 35.901 habitantes. Em termos raciais, apresenta uma das maiores incidências de negros (pretos + pardos) da cidade do Rio de Janeiro, sendo 12,4% de pretos, 35,1% de pardos, 0,1% de indígenas, 0,5% de outra cor e 51,8% de brancos (IBGE, 2000)⁹. Neste bairro, formado por moradores pobres, muitos vindos do interior do estado, de Minas Gerais e Espírito Santo, havia já nos anos de 1910 festas organizadas por pessoas ligadas a cultos afro. Após as sessões “da Lei”, ocorriam animadas danças com jongo e caxambu. Como frequentavam festas no bairro do Estácio, os sambistas levaram a nova maneira de cantar e batucar o samba, que logo tomou conta do bairro, lá surgindo grande número de compositores, blocos de carnaval e a Escola de Samba Portela (SILVA & SANTOS, 1989).

.....
⁸ No dia 2 de dezembro é comemorado o Dia Nacional do Samba, uma das maiores festas do samba carioca fora do carnaval. É quando o “Trem do Samba” ou “Pagode do Trem” é colocado em cena, lembrando o que faziam os sambistas dos anos de 1920. É uma festa que começa na gare da Central do Brasil (atual Supervia), segue com os sambistas cantando nos trens e tem como ponto culminante numerosas rodas de samba no bairro de Oswaldo Cruz, com a participação de milhares de pessoas.

⁹ Estes dados foram obtidos em consulta direta ao IBGE, originando uma tabulação especial a partir dos microdados referentes ao bairro de Oswaldo Cruz, com base no Censo de 2000. Não existem dados publicados de forma desagregada por bairro. O dado mais próximo de acesso direto é por Região Administrativa do Rio, como, por exemplo, a XV Região Administrativa de Madureira, a qual pertence Oswaldo Cruz, que apresenta os seguintes dados: 54,6% homens brancos e 45,4% como “outra cor/raça”, 54,9% de mulheres brancas e 45,1% de “outra cor/raça”. Em outras regiões a incidência negra é menor. Cf. Instituto Pereira Passos. *Armazém de Dados*. Características Demográficas, Tabela 4.3.6 – Discriminação da população agrupada em branca ou outra cor/raça por sexo, segundo as Regiões Administrativas – 1991-2000.

A Escola Azul (nome fictício) foi inaugurada em 1977, atendendo à necessidade da população dos blocos de apartamentos construídos no bairro a toque de caixa para receber a população de baixa renda removida de algumas favelas da zona sul e norte da cidade. Trata-se de uma construção funcional, sem preocupações arquitetônicas singulares, com três pisos, janelas com basculantes grandes, pátio gradeado no andar térreo, com salas bem iluminadas, biblioteca, sala de dança, pequeno auditório, sala de informática, circuito interno de TV e equipada com aparelhos necessários para o trabalho pedagógico. Tem pouco mais de 900 alunos, de Educação Infantil a 8ª série, e uma turma de Progressão. Os estudantes são oriundos em sua maioria do próprio bairro. Paralelo a ela passa um rio que recebe esgoto diretamente e lixo, por vezes exalando forte mau cheiro. Contrariando uma percepção generalizada na sociedade, é uma escola pública com excelente infraestrutura, organizada, sem pichações e querida pelos estudantes e pela comunidade¹⁰.

2 O SAMBA DOS CONCEITOS: CULTURA ESCOLAR/CULTURA DA ESCOLA

Para melhor compreender os saberes e os modos de fazer do objeto de estudo, a escola, seus atores e o bairro, escolhi o conceito de cultura. O termo cultura é polissêmico e se presta a várias abordagens. Para este estudo interessaram seus possíveis usos no campo da educação, refutando-se o uso que se faz no senso comum, de uma compreensão enviesada, que encobre relações de poder. Isso se dá, por exemplo, quando se define cultura como equivalente aos conhecimentos legitimados e selecionados, relacionados aos saberes possuídos pelas classes dominantes. Deste modo, no caso da escola, passei a operar com os conceitos de cultura escolar/cultura da escola, buscando observar e entender os “conteúdos cognitivos e simbólicos”, “os ritmos, ritos, linguagens, imaginários e modos próprios de regulação” (FORQUIN, 1993, p. 167) do espaço escolar.

.....
¹⁰ Para uma descrição mais detalhada, ver Lima (2005), tópico 2.2 A Escola Azul, pp. 49-58.

O conceito de cultura escolar é recente na literatura pedagógica brasileira¹¹. Seu aparecimento se deve, em parte, pelas novas e crescentes abordagens na discussão acerca do currículo e do cotidiano escolar, implicando o uso de um conceito que exprime as questões de estudo. Estas, quando relacionadas a processos de socialização, têm no conceito de cultura uma profícua perspectiva de análise.

O que possibilita os modos distintos de construção social da realidade pelo indivíduo é a socialização que ocorre em várias instâncias sociais. Assim, compreendendo educação, em seu aspecto amplo, como formação e socialização, além da escolarização, há uma íntima relação com a cultura (FORQUIN, 1993), considerando ainda que a função fundamental da escola é “transmitir cultura” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Porém, como fazem estes autores, a questão que se coloca é: que cultura? Assim, diz-nos Vera Candau:

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais e culturais que está em questão. Torna-se imprescindível hoje incorporar as questões relativas à “desnaturalização” da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas (CANDAU, 2000, p. 68).

Dessa maneira, considero que as formulações de Forquin nos ajudam a iniciar esta discussão. Para este autor, pode-se definir cultura escolar

como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos impe-

.....
¹¹ Pesquisadores do campo da História da Educação localizam nos anos 1990 as produções brasileiras que tomam como referência a noção de cultura escolar, tanto como categoria de análise quanto como campo de investigação (FARIA FILHO *et alii*, 2004).

rativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Forquin (1992; 1993) nos fala que a escola seleciona uma ínfima parte do que a humanidade produziu para que seja transmitida às gerações futuras. A seleção do que será transmitido – a cultura escolar – está intimamente ligada aos dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, o que não significa que sejam simples reflexo da cultura dominante.

Gimeno Sacristán (1995; 1996) vê a cultura escolar como algo mais do que conteúdos cognitivos e simbólicos. Entende que “a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (SACRISTÁN, 1996, p. 34). A prática educativa é elemento constituinte que explica a cultura escolar. Nessa discussão, ele diferencia currículo formal do real. Entende por currículo formal aquilo que consta nos documentos oficiais sobre objetivos, conteúdos e temas que devem ser tratados na sala de aula. Por currículo real, aquele que propõe e impõe todo um sistema de comportamentos e de valores além dos conteúdos.

Outro autor, Pérez Gómez, propõe

considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influixos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Segundo ele, é este cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os estudantes aprendem na vida escolar e aponta a realização de uma “mediação reflexiva” pela escola entre

as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas

definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Ele discute o conceito de cultura escolar sob vários ângulos quando se refere ao cruzamento das culturas apontadas no espaço escolar. Este autor amplia a compreensão do conceito ao identificar as várias culturas que se cruzam, deslocando também o conceito de cultura da escola usado por Forquin (1993).

Candau salientou que ambas as dimensões dos conceitos permitem uma interpenetração, de modo que cada uma delas está presente na outra:

Somos conscientes da interpenetração destas duas dimensões – a cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa – mas, para efeitos da pesquisa de campo, privilegiamos espaços específicos para observar e analisar uma e outra (CANDAU, 2000, p. 76).

Cultura escolar é, na verdade, um conceito estruturante. O conceito de cultura da escola é estruturado pelo conceito de cultura escolar. Assim, existindo diferença conceitual entre cultura escolar e cultura da escola como quer Forquin (1993), há dificuldades em estabelecer uma delimitação precisa entre ambas. Para o autor, assim se define cultura da escola:

a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

Este enfoque é o reconhecimento das características gerais do espaço escolar em contraposição a outros espaços e ambientes, sendo uma peculiaridade da instituição escola, “no sentido que se pode também

falar da ‘cultura da oficina’ ou ‘cultura da prisão’” (*ibid.*, p.167) e não deve ser confundida, segundo o autor, com a cultura escolar. Mas, numa conceituação ampliada, é um ângulo que permite observar uma certa peculiaridade e singularidade de uma unidade escolar, realçando suas particularidades. Tal conceituação faz sentido, em minha interpretação, porque, em parte, é observar como se realiza a cultura escolar em um estabelecimento de ensino, de uma escola em particular. É um ângulo que permite ver a peculiaridade da instituição escola, daquele “mundo social”, fazendo emergir as diferenças importantes para compreensão de um processo de escolarização.

McLaren é outro autor que nos oferece interessante contribuição para estudar o cotidiano escolar, ao operar com o conceito de ritual:

examinados no contexto da ação simbólica, os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes; os rituais inscrevem tanto a “estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da cultura da escola (McLAREN, 1991, p. 30).

Procurando entender o campo cultural da escola e considerando que a cultura é formada por sistemas de rituais e rituais interrelacionados, ele observa os estudantes classificando quatro estilos de interação, dentre os quais o “estado de estudante” e o “estado de esquina de rua”. O primeiro refere-se aos comportamentos e hábitos esperados do que é ser um estudante. O segundo seria quando os alunos deixariam o “palco” para serem o que eles são. Embora em ambos os estados estejam sustentando padrões sociais esperados deles, o comportamento mais formal leva os alunos a se entregarem aos mecanismos de controle e coerção à disposição dos professores e direção, permitindo a estes dominar sem usar a força. No “estado de esquina de rua” os alunos mostram uma exuberância não controlada e há muito contato físico, com comportamentos de aparência irrestrita e desgovernada, ainda que os alunos estejam no seu ritmo.

Para efeito da minha discussão, e levando em conta as contribuições citadas, que enriquecem nossa percepção do espaço e do cotidiano escolar, trabalho com o conceito ampliado de cultura escolar. Portanto, reconhecendo a forte relação entre este conceito e o de cultura da

escola, considero mais proveitoso operar com a interpenetração dos conceitos na forma de cultura escolar/cultura da escola.

3 UMA CULTURA SOCIAL DE REFERÊNCIA: A CULTURA DO SAMBA

Nesta pesquisa focalizo um tipo de cultura presente no contexto onde está inserida uma unidade escolar. Procuo entender se e como uma cultura social local cruza aquele espaço escolar. Novamente aqui o conceito de cultura é operado dentro de um recorte, no sentido de nos ajudar a entender e reconhecer a existência dos modos de fazer e as peculiaridades de um grupo social, mas também dos saberes desenvolvidos dentro do grupo.

Segundo Gilberto Velho (1994, p. 64), é possível operar com o conceito de cultura quando estivermos diante de um “conjunto de fenômenos socioculturais” e pudermos diferenciá-lo e contrastá-lo com outros conjuntos a que denominamos cultura. Em minha interpretação, isso ocorre quando analisamos uma série de fenômenos em torno do samba. Neste estudo, é o que denomino cultura do samba. Ela pode ser contrastada e diferenciada com outros conjuntos de fenômenos socioculturais como cultura *punk*, cultura *hip-hop*, por exemplo.

O ponto de partida para compreensão dessa cultura é o gênero musical samba e suas modalidades, como samba-enredo, samba de partido alto, samba-canção, samba-choro, samba-exaltação, samba de breque, samba-duro, na cidade do Rio de Janeiro. Embora não se resuma à música, é esta e tudo que ela significa que organiza essa cultura. Pode-se dizer também que é uma expressão da cultura popular brasileira, peculiar e historicamente desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, principalmente marcada pela participação de pessoas de camadas populares, a maioria negra, das áreas centrais aos subúrbios e favelas, ainda que não resumidas a estes extratos e espaços sociais (VIANNA, 1995). Não é homogênea, como nenhuma cultura o é (ORTIZ, 1994). Musicalmente, mantém proximidades com ritmos como jongo, caxambu e chorinho, partilhando certos costumes com apreciadores desses ritmos, até porque muitos compositores e instrumentistas fazem parte da produção de todos esses gêneros musicais.

A presença fundante dos afro-brasileiros no samba é inquestionável (CABRAL, 1996; SODRÉ, 1998; TINHORÃO, 1969) e constitui parte

da história dessa população. Para Sansone (2003, p. 204, grifos meus), “ao cruzar o Atlântico Negro, a música desempenha um papel essencial na construção da identidade negra, tanto na versão tradicional quanto na versão contemporânea da cultura negra”.

Uma característica marcante é o desenvolvimento de algumas formas particulares de sociabilidade, tais como aquelas possibilitadas pelas escolas de samba, rodas de samba, almoços comunitários dos sambistas e suas famílias etc., em que o corpo ganha um espaço-presença. Assim como, em termos musicais, a síncope “é a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutra mais forte” (SODRÉ, 1998, p. 11), a síncope incita aqueles que escutam a preencher o espaço vazio com uma marcação do corpo através do seu balanço, das palmas, dos meneios, da dança. O samba nos ensina a marcar nossa existência com o corpo e não só com a razão.

A cultura do samba é composta de vários elementos que se enriquecem constantemente e lhe dão identidade. Como as escolas de samba e as rodas de samba reúnem pessoas de classes sociais e pertencimento étnico diferentes, é uma característica a convivência de pertencimento religioso variado. Certos tipos de comida e bebida (feijoada, mocotó, caldo verde, cerveja, traçado etc.), certas indumentárias (sapatos de couro, colares, pulseira e anéis masculinos, saias curtas, salto alto etc.) e forma de dançar (sambar como carioca, masculino diferente do feminino) também são características. Assim como a solidariedade na ajuda aos companheiros, a socialização do saber da música, do canto, da dança, da organização da escola de samba, a reverência aos mais velhos, o sentido de comunidade. A vivência nessa cultura implica uma relação com o mundo que a toma como uma das referências de vida, fornecendo um repertório simbólico e cultural.

Podemos identificar alguns aspectos do processo de realização da cultura do samba que implicam sua construção e reconstrução: a) a mediação cultural – efetivada por grupos e indivíduos de culturas diferentes, possibilitando interligações entre culturas diferentes; b) identidade cultural – afirma-se uma identidade carioca e brasileira; c) afirmação social da população negra através de uma maior visibilidade positiva; d) memória coletiva – retêm-se e socializam-se a história e os feitos das camadas populares; e) solidariedade – reforçam-se os laços de amizade e ajuda mútua; f) sociabilidade – facilitam-se processos

de integração social da população; g) antirracismo – inexistência de preconceitos raciais e favorecimento de integração racial; h) tradição e renovação – mantêm-se modos de fazer das gerações anteriores e incorporam-se novos modos de fazer; i) contradições e conflitos – frutos das relações sociais, econômicas e culturais que historicamente vive a população carioca, refletem relações assimétricas de classe social, gênero e geração; e j) socialização dos saberes e práticas referentes ao samba e também a *éthos*, códigos, estratégias de sobrevivência, que constituem um processo educativo.

Em sua pesquisa sobre a pedagogia das escolas de samba de Florianópolis-SC, Cristiana Tramonte (2001) mostra que as escolas de samba são *locus* educativos das classes populares. Ela aponta seis processos pedagógicos das escolas de samba: pedagogia da ação social, pedagogia da ação política, pedagogia dos valores éticos e morais, pedagogia da ação escolar, pedagogia da ação cultural e pedagogia da arte.

Podemos dizer que a cultura do samba está lastreada num fazer histórico e numa relação com o mundo que fazem sujeitos históricos aqueles que a constroem e a ela pertencem. Ela faz parte dos modos de vida de um contingente considerável da população carioca e se constitui em parte de sua identidade cultural. Mais do que isso, ela educa a perceber a capacidade e a potencialidade que cada ser humano tem, independentemente das condições adversas de vida, dos numerosos obstáculos que tenha de atravessar. Educa para a superação dos preconceitos. Para a pedagogia, ensina a perceber que todos têm possibilidade de aprender, faz ver os saberes do outro. Educa para a percepção da diversidade, da alteridade.

4 A ESCOLA AZUL NA PASSARELA

As escolas, numa analogia com os desfiles das escolas de samba, fazem seu “desfile” todos os dias em que têm atividades. Esse “desfile” pode ser visto nas salas de aula – o epicentro da cultura escolar –, mas também em todos os elementos que concorrem para que elas existam enquanto instituições específicas: as regras, normas, rotinas, currículo explícito e implícito, as atividades dos atores e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Isso é o que constitui a cultura escolar/cultura da escola que, na Escola Azul, se realiza em alguns elementos que a seguir sintetizo.

Em termos curriculares, como toda escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, o currículo segue a linha do Multieducação e

propõe que cada professor e equipes escolares repensem e replanem suas ações pedagógicas visando a uma sociedade mais justa e democrática, na qual os Princípios Educativos do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens, ao se articularem com os Núcleos Conceituais da Identidade, do Tempo, Espaço e da Transformação, viabilizem, através da ação escolar, a contribuição indispensável para a realização deste desejo (SME, 1996, p. 112).

Na concepção do Multieducação, a articulação entre os Princípios Educativos (que partem de uma visão holística de meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens) e os Núcleos Conceituais (transformação, tempo, espaço e identidade) propostos possibilita à escola contribuir para uma sociedade mais justa, democrática, e, conseqüentemente, promove a cidadania. Neste raciocínio estaria contemplada uma nova prática pedagógica, embora mantendo um currículo disciplinarizado. Este fator, como nota Araújo (2003), tende a manter uma concepção cartesiana, dificultando uma pedagogia centrada no projeto político-pedagógico que uma escola busque implementar.

A orientação curricular dos Princípios Educativos menciona “cultura e linguagens”, e os Núcleos Conceituais falam em “transformação”, “espaço”, “identidade”. No entanto, na Escola Azul, mesmo tendo sala de aula própria para música e dança e ex-alunos que dão aulas de *street dance*¹² no pátio (fora do horário de aula), não há, por parte da disciplina de Educação Física, nenhuma atividade que contemple este tipo de trabalho com o corpo, como capoeira, samba, *funk*, *hip-hop*, jongo etc., ou que tenha relação em maior ou menor grau com a experiência dos estudantes.

Essa desconexão da relação entre corpo, espaço, cultura e identidade está firmemente arraigada na cultura escolar. Gariglio (2004, p. 168) mostra como “os ambientes para a Educação Física são organizados em função das regras e dos princípios oriundos do âmbito

.....
¹² Esta é uma atividade do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM), que é uma política da Secretaria Municipal de Educação para protagonizar jovens estudantes, coordenado por uma professora.

esportivo". Assumem-se códigos próprios da instituição esportiva que o autor resume em: "princípios de rendimentos atlético-desportivos, competição, comparação de rendimentos, regulamentação rígida e formal, *racionalização de meios e técnicas*" (*ibid.*, p. 169, grifos meus).

O fato de não haver o tradicional recreio aponta para a intenção de disciplinar, condicionar, regular, controlar, "organizar" e "administrar" os estudantes e a escola. A diretora justifica o fim do recreio (desde 1998) argumentando que se serve café da manhã e depois almoço, na saída do turno da manhã e na entrada do turno da tarde, com lanche na saída deste último turno, e acrescenta: "acabamos com aquela *correria*" (grifo meu), dizendo que conversou com professores e pais ou responsáveis para implantar tal procedimento. Se tal discussão foi feita devidamente, não consegui identificar, mas durante toda a minha observação e entrevistas, apenas um aluno reclamou da falta de recreio.

De qualquer forma, o recreio seria o espaço para os estudantes assumirem uma relativa autonomia, de experimentar, de criar e resolver conflitos, de estabelecer alianças, de usar o corpo fora da disciplina de sala de aula, de ocupar um espaço-presença. Na Escola Azul, o estado de esquina de rua (McLAREN, 1991) dos estudantes acaba por acontecer realmente na rua. Por um lado, o recreio é algo da cultura da escola, que, neste caso, é negado na Escola Azul; por outro, é uma característica daquele espaço escolar, quando estendemos o conceito.

Regra geral, a escola conta com estudantes interessados e ativos, como atestam depoimentos de professoras a respeito da participação estudantil nos projetos da escola. A existência do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, do jornal e do grêmio mostra um certo empenho da direção e iniciativa dos alunos. No entanto, apesar destes fatos, nem sempre se efetiva o protagonismo de seus estudantes, pois as atividades, na prática, são muito atreladas à orientação da direção.

Existe, na prática social da escola – faz parte da cultura escolar/cultura da escola –, o aspecto disciplinar, que é zelosamente cuidado. Assim como o funcionamento da escola, este aspecto é elogiado tanto pelos pais ou responsáveis, quanto por estudantes e docentes. Há, por parte da direção, um movimento constante em busca de parcerias que auxiliam a melhorar a oferta de atividades pedagógicas. De maneira que existe um alto grau de satisfação dos pais ou responsáveis com as práticas pedagógicas da escola. Quanto às relações escola-comunidade, há diferentes

visões e algumas dificuldades na dinâmica concreta. É o que reclama o presidente da Associação de Moradores, "... hoje, um domingo, por exemplo, deveria estar acontecendo uma recreação na escola, deveria ter um espaço [para] a comunidade, coisa que nós não temos...". Apesar disso, ele reconhece que a escola tem "uma boa direção pedagógica".

Com relação à composição racial, embora não tenha sido feito levantamento estatístico através de censo ou amostra, visualmente é impactante a maioria negra (ou afro-brasileira) nesta escola. Várias alunas negras usam penteados afro. Estão presentes também muitas crianças frutos de relações interracialis, observadas pelo tom da pele, tipo de cabelo, ou seja, pelos fenótipos diferenciados entre muitas crianças e os responsáveis que as acompanham, pois a mãe, ou o pai, ou a avó, ou a tia, ou a irmã mais velha são negras e a criança branca ou o inverso. Para uma escola com uma participação tão alta de estudantes negros, a questão racial toma uma importância ainda maior.

Como aponta uma pesquisa de Candau (2003), existem evidências de processos de discriminação, às vezes sutis, nas práticas sociais e educacionais. O silenciamento da questão racial pela cultura escolar/cultura da escola é um fato na Escola Azul, evidenciado, por exemplo, pelo resultado da avaliação institucional, onde o problema apareceu, para a surpresa das professoras que estavam na reunião do Centro de Estudos: "Fiquei muito preocupada com a questão do racismo!", disse a professora de História, acompanhada pela professora da sala de leitura: "É verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros!". Contudo, o assunto não passou dessas observações e exclamações¹³.

Cavalleiro (2001), refutando a ideia de que falar de racismo em ambiente escolar seja lamentação, mostra que é importante dar visibilidade a esta problemática que atinge crianças e adolescentes negros. Ela afirma que "nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade" (CAVALLEIRO, 2001, p. 7). O silêncio agrava-se também pelo fato da existência hoje de uma crescente produção acerca da questão racial, especificamente no campo da Educação (MIRANDA, AGUIAR e DI PIERRO, 2004).

.....
¹³ Para alguns outros exemplos desta questão, ver Lima (2006).

5 A ESCOLA AZUL E A CULTURA DO SAMBA

“Samba é do tempo da minha avó e pagode eu gosto porque canta músicas românticas” (aluna da 7ª série).

A Escola Azul realizou entre 1999 e 2002¹⁴, no meio do ano, desfiles carnavalescos nos moldes de escola de samba – os “desfiles ecológicos” – pelas ruas do bairro, tendo como “enredo” o meio ambiente. Com alegorias, alas, fantasias, “puxadores” de samba cantando ao microfone de um carro de som, trazia vários elementos de um desfile. Toda a escola participava: diretoras, grande parte das professoras e praticamente todos os estudantes. Entretanto, este dado não é, necessariamente, o que parece à primeira vista: uma integração da cultura do samba à cultura escolar/cultura da escola de maneira intencional, num processo de interculturalidade no sentido que lhe dá Candau (1998b).

Trabalhando a questão do meio ambiente, o desfile envolveu várias professoras e suas disciplinas, segundo a coordenadora pedagógica. Em Português, através de análise de sambas-enredo, fazendo paródia de um deles para se cantar durante o desfile; em Economia do Lar, desenhando e trabalhando a confecção das fantasias; em Ciências e em Técnicas Agrícolas, aproveitando o “enredo” na temática do meio ambiente. Houve, também, o envolvimento de alguns responsáveis. A conscientização sobre a questão ambiental e particularmente o problema da poluição do rio que passa em frente à escola foram aspectos centrais dos desfiles.

A proposta da Escola Azul de trabalhar com projetos possibilitou recorrer a um “desfile ecológico” para educar sobre o meio ambiente, numa atitude inovadora e audaciosa para as práticas educacionais da escola pública, que requer engajamento da direção, professoras, estudantes e apoio da comunidade do bairro e dos responsáveis.

O resultado foi a realização de uma teatralização (esta pode ser uma definição para aqueles eventos) do tema do meio ambiente como um desfile de carnaval de escola de samba. Mas ao teatralizar um desfile de escola de samba no bairro, com o tema do meio ambiente, podemos afirmar que a escola trabalhou com uma cultura social de referência dos alunos? Ao analisá-la do ponto de vista de uma atividade teatraliza-

.....
¹⁴ Minha entrada na escola deu-se a partir de 2003.

da, estou pondo ênfase em que a escola deu mais importância ao tema que quis apresentar e não ao modo, ao processo que leva à educação. Para termos uma ideia da diferença entre teatralizar e lidar com os saberes da cultura do samba, aponto, por exemplo, a não existência da bateria, a “alma” de uma escola de samba. Outro aspecto fundamental é a construção do desfile pelos seus integrantes: são os compositores da escola de samba que fazem as letras, são seus membros que organizam o desfile. Em que medida a participação dos estudantes ocorreu?

Através dos vídeos e entrevistas com diretoras e professoras, a participação dos alunos na idealização dos vários aspectos do “desfile ecológico” foi muito limitada, resumindo-se mais aos aspectos tarefas e a desfilar. Nas quatro edições, em nenhuma delas o desfile ecológico teve bateria, mestre-sala e porta-bandeira e passistas, alguns dos elementos fundamentais construídos pela cultura do samba para um desfile, a despeito do bairro ter numerosos integrantes de escolas de samba e blocos de carnaval, que dominam a arte de sambar, tocar instrumentos e demais aspectos da organização de um desfile.

Chamo atenção para estes aspectos porque têm grande implicação: significa – na atividade realizada pela Escola Azul – que o mais importante é a apresentação do tema e não o modo como se educa. Esta é uma discussão conhecida no campo da educação. O tema ou o conteúdo é fundamental, mas sabe-se que também importa muito como se educa. Os saberes desenvolvidos na escola de samba, por exemplo, com relação à arte (combinação estética, equilíbrio das cores, angulação e perspectiva das alegorias etc.), podem ser aplicados inclusive de uma forma interdisciplinar, com os estudantes, num processo que constrói conhecimentos. Do mesmo modo, saber fazer versos, saber acompanhar uma melodia com instrumentos musicais são competências. Assim como organizar o coletivo para empreender uma ação é um saber desenvolvido na cultura do samba, entre outros tantos.

Do modo como se fazia não havia preocupação com os saberes construídos pelos sambistas, no sentido de entender a cultura do samba como produtora de saberes, de conhecimento. Era entendê-la apenas como suporte ou atividade lúdica, passível de ser teatralizada. Neste caso, vejo uma conexão com os “Princípios Educativos do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens” (SME, 1996). Foi uma atitude e um esforço da escola no sentido de procurar esta-

belecer uma relação com uma cultura de referência, ainda que não tivesse clareza de que tipo de relação estava estabelecendo. Essa falta de clareza somada às dificuldades de organização de eventos daquela envergadura e aos problemas no relacionamento com uma parte da comunidade, representada pela Associação de Moradores, levaram à não realização dos “desfiles ecológicos” a partir de 2003.

Da maneira como foi realizada, como uma bela, criativa e interessante ilustração da forma de trabalhar com projeto, pode ser também interpretada como uma forma de a escola lidar com a cultura popular. Segundo García Canclini (1997), é o caso de trabalhar apenas com os seus objetos, suas coisas, deixando de lado os agentes sociais e os processos, fazendo uma reificação da cultura do samba. Não se percebe a importância da instituição Escola de Samba, das rodas de samba, para a cidade e para o bairro, assim como os saberes ali produzidos. Esta contradição é fruto da força que tem a cultura escolar/cultura da escola, que resiste aos elementos a ela não pertencentes.

Uma professora de alfabetização, por exemplo, falando da questão do meio ambiente, tão discutida na escola, comenta que “o nosso maior carro-chefe para explicar isso é o desfile ecológico. Há uma participação incrível de pais. Têm pais que faltam ao trabalho. Pais que eu digo, assim, responsáveis: pai, mãe, avó, tia, responsável pelo aluno”. Esta dedicada professora, contudo, ao trabalhar conteúdos em sala de aula, em que alguns exercícios estavam ligados ao som da letra “m”, do tipo “complete a frase”, ou ditado com palavras como “bombom”, “tampa”, “bombeiro” etc., em nenhum momento usou palavras como samba ou bamba, que são comuns no universo do bairro de Oswaldo Cruz. Tal como acontece nas aulas de Educação Física, de novo, os Princípios Educativos e Núcleos Conceituais da orientação curricular estão desconectados da prática pedagógica.

Foram poucas manifestações espontâneas observadas nos estudantes sobre sua cultura musical na escola. Como não havia recreio, eram nos momentos de espera para as aulas de educação física que algumas vezes vi garotas negras fazendo passos de *funk*. Ou um garoto afro-brasileiro fazendo batucada na carteira, imitando a batida de um repenique, enquanto a professora estava na secretaria. Apesar disso, nas entrevistas, foi possível identificar o gosto pela música.

Os estudantes têm suas preferências, que se caracterizam por serem plurais, como mostram alguns depoimentos: “Gosto de *hip-hop*, não

gosto muito de *funk*, gosto de música *gospel*, dança contemporânea, como eu faço: *street dance*, balé, pagode, samba..." (aluna negra da 7ª série); "Eu gosto muito de música negra, americana e brasileira" (aluna da 8ª série, branca); "Um pouquinho de cada coisa: *funk*, *hip-hop*, axé, samba, pagode, tudo" (outra aluna da 8ª série, branca); "Gosto de samba, *funk*, gosto de *hip-hop*" (aluna da 6ª série, negra). Uma aluna negra, da 7ª série, explica por que não gosta de samba: "Samba é do tempo da minha avó e pagode eu gosto porque canta músicas românticas".

6 CULTURA DO SAMBA, CULTURAS JUVENIS E MÍDIA

Esses depoimentos trazem uma reflexão relacionada ao ponto de partida da pesquisa, que considerava a presença no bairro, e por extensão no espaço da escola, pelos seus alunos oriundos do bairro, de uma cultura do samba. Embora existam atores da escola nesta cultura, pela relação de várias professoras, diretoras e responsáveis com o samba, pouco observei neste aspecto com relação aos estudantes. Por que isto ocorre? Pude verificar que os alunos estão mais pautados no que se pode chamar de culturas juvenis. Estas são perceptíveis na maneira de vestir, nas poucas vezes em que verifiquei movimentos de dança no pátio e nas suas entrevistas. Os alunos da Escola Azul, tal como muitos outros em sua faixa etária, têm referências que vão muito além da família e que têm relação com gostos, preferências, comportamentos relacionados às culturas juvenis.

Para estas, o samba mais tradicional (seja na forma de samba-enredo, seja no que se denomina "samba de raiz") está pouco presente ou não é valorizado. Existe espaço quase que somente para o chamado "pagode", designação dada pela indústria fonográfica e pela mídia para os sambas com estilos mais "românticos" ou coreografados, dos grupos que surgiram no final da década de 1980 e fizeram enorme sucesso nos anos 1990, como Raça Negra, Raça, Só Pra Contrariar, Negritude Jr, Molejo etc. Estes grupos têm ainda continuidade nos dias de hoje, embora sem o mesmo sucesso de antes.

Mas o que vêm a ser as chamadas culturas juvenis? Para Reguillo, são um conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais cuja especificidade é definida pela atribuição que os próprios jovens fazem a uma certa corrente cultural (por exemplo, o movimento hippie, que pode ser

considerado como um precursor destes processos) cujos componentes básicos são a ideologia, o estilo (ou dramatização da identidade) e os consumos culturais (música, literatura, cinema etc.) (2004, p. 5).

Em um artigo que discute as culturas juvenis como um campo de estudo, Reguillo (2003) reconhece o caráter de categoria construída do termo juventude, mas aponta que as categorias são ao mesmo tempo produtos do acordo social e produtoras do mundo. A mesma compreensão tem Dayrell (2003), que explica a relação da juventude com o momento em que vivem: “o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e no agora, imersos que estão no presente” (DAYRELL, 2003, p. 49). Por esta análise pode-se compreender como se torna difícil para aqueles estudantes da Escola Azul fazerem relação com o tempo de seus pais e avós. É assim que ganham espaço entre adolescentes e jovens o *funk*, o *hip-hop*, o pagode etc.

O *funk* “é uma expressão cultural juvenil centrada no coletivo da música”, diz Sansone (2004, p. 174), em pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, Salvador e Belo Horizonte nos anos de 1990. “O *funk* diz respeito sobretudo aos jovens de classe baixa, negros e mestiços em sua vasta maioria, mais comumente rapazes do que moças, e na faixa etária de 13 a 20 anos” (*ibid.*, p. 174). Podemos dizer que tais classificações não obedecem aos mesmos limites na atualidade. Mas o uso de determinadas roupas e tênis de marca, o visual surfista misturado com elementos de trajes de *hip-hop* estadunidense, é uma das características dos funkeiros (HERSCHMANN, 2000; SANSONE, 2004). Um movimento que cresceu rapidamente e, apesar do preconceito e da perseguição da mídia por largo tempo (HERSCHMANN, 2000; VIANNA, 1997) está hoje estabelecido no mercado fonográfico e midiático.

Neste início do século XXI o *hip-hop* tem aumentado sua influência na cultura juvenil carioca (e não só nela), ainda que haja certa confusão na definição do que é *hip-hop*. Isto se deve à avalanche de filmes no cinema e na TV, além de seriados, videoclipes (HERSCHMANN, 2000) e pessoas famosas gravando *rap*. Também alguns ritmos brasileiros que tiveram grande divulgação pela mídia lograram enorme sucesso, como o sertanejo, o axé e o pagode.

A força da cultura midiática atinge a todos, principalmente as crianças e os adolescentes de hoje. Em Oswaldo Cruz não é diferente. Cerca de

20% da população do bairro situa-se entre 5 e 19 anos (IBGE, 2000). São gerações formadas e em formação com enorme presença da mídia, principalmente a televisão, que apresenta as culturas juvenis às quais jovens tendem a se sentir ligados sob pena de estarem “fora do contexto”.

Nestas culturas juvenis, que têm características próprias de como se comportar, formas de vestir, falar e objetos a consumir, a música tem muita importância. O que a mídia veicula é o que está na moda ou passa a ser moda. Curtir a música da moda é curtir a música da sua geração. Isto constitui uma demarcação identitária. Outro aspecto das culturas juvenis é seu não apego à tradição (HERSCHMANN, 2000). Para os jovens, seu ser e fazer está ligado ao presente, e o mercado captou perfeitamente este aspecto (DAYRELL, 2003; REGUILLO, 2003; SANSONE, 2003 e 2004).

A mescla, o hibridismo são constantes, assim como a aceitação do novo. Ainda outro aspecto das culturas juvenis refere-se ao fato de os jovens não ficarem presos a territorialidades, o que lhes permite mais e diferentes contatos, trocas culturais que relativizam sua relação com o local. Desta forma, ao contrário de seus pais e avós, os estudantes da Escola Azul têm na construção de sua identidade muitos outros elementos. Isso significa uma ruptura ou impossibilidade de participação na cultura do samba?

No bairro de Oswaldo Cruz sempre houve rodas de samba, algumas delas atraindo gente de vários lugares da cidade, como a do “Buraco do galo”, por exemplo. Atualmente, contudo, em termos de faixa etária, nota-se uma insignificante presença de jovens abaixo dos 20 anos de idade. Mas, na maior festa do bairro, o “Pagode do Trem”, um evento organizado por sambistas “de raiz” que ganhou projeção na mídia, aglutinam-se milhares de pessoas de todas as idades e de vários lugares da região metropolitana. É uma atividade que a cada ano cresce mais. A população do bairro tem orgulho da festa e participa maciçamente, embora a Escola Azul, enquanto instituição, não tenha nenhum envolvimento. Esta atividade resgata, na compreensão de seus organizadores e também dos moradores, a tradição do samba e chama atenção para a identidade e a potencialidade do bairro. É uma festa que afirma a cultura do samba no bairro e na cidade.

Como tenho observado nas rodas de samba, nos ensaios de escola de samba, no Pagode do Trem, entre outros eventos, há uma aproximação de muitos jovens situados acima da faixa etária de 20 anos que eram ou são funkeiros, charmeiros, *rappers* e passam a participar da cultura do

samba. Seria isto a confirmação do que dizia Candeia nos anos de 1970, quando do aparecimento e crescimento do movimento soul entre os jovens negros cariocas, “os black de hoje serão os sambistas de amanhã”?

Assim, procurei mostrar que a cultura do samba em algum nível permeia o espaço escolar e os atores da Escola Azul. O “desfile ecológico”, ainda que sem a intencionalidade claramente explicitada e a percepção dos saberes envolvidos, é uma tentativa de diálogo da escola com uma das culturas de referência dos alunos. Porém, a observação e as entrevistas com os estudantes não ressaltam ligação dos alunos com a cultura do samba, uma vez que estão inseridos em várias culturas musicais e juvenis. Por outro lado, no bairro e no restante da comunidade escolar, os responsáveis por alunos, as diretoras e as professoras da Escola Azul revelaram, em algum nível, sua relação com a cultura do samba.

Desse modo, nas entrevistas, vários professores revelaram participar de desfile de carnaval através de blocos ou escolas de samba ou frequentar ambientes de samba. Levando em conta todos esses aspectos, bem como os desfiles ecológicos realizados, podemos concluir que existe uma relação, que pode ser entendida como frágil e indireta, de tentativa de diálogo entre a cultura do samba e a Escola Azul. Portanto, considero ser um exagero afirmar que a Escola Azul é o silêncio da batucada. Mais apropriadamente, poderíamos dizer que a escola está ouvindo a batucada, que está lá fora...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Porque um sambista
Não precisa ser membro de Academia
Ao ser natural
Com a sua poesia
O povo lhe faz imortal¹⁵

O samba deve ser aprendido no colégio? Noel Rosa já respondeu negativamente¹⁶ a essa pergunta em 1933. A questão não é essa. A

.....
¹⁵ Versos do samba *Testamento de partideiro*, de Candeia (Antonio Candeia Filho, 1935-1978).

¹⁶ “... Batuque é um privilégio/ ninguém aprende samba no colégio...”, do samba *Feitio de oração* (Noel Rosa e Vadico).

escola tem como papel o desempenho de algumas funções que não são realizadas por outras instâncias. A socialização, a instrução e a educação são correlacionadas e levadas à prática através de uma sistematização de informações selecionadas e ordenadas, que busca dar sentido e possibilitar conhecimentos.

A seleção dos conteúdos está orientada para aqueles saberes legitimados. Mais do que isto, os conteúdos e a prática pedagógica estão fortemente orientados por uma cultura de transmissão de conhecimentos e uma cultura de interação entre os atores que vêm a ser a cultura escolar/cultura da escola, quase impermeável ao que vem de fora. Conseqüentemente, a cultura escolar/cultura da escola resultante tende a ser monocultural e homogeneizadora.

Desse modo, entre os muitos questionamentos à cultura escolar/cultura da escola que se veem nos dias de hoje está o não reconhecimento da pluralidade cultural da população brasileira. Uma realidade multicultural que se insiste que a escola reconheça e com ela dialogue. Neste sentido, o samba – ou a cultura do samba – pode ser considerado como elemento significativo para o diálogo num local como a cidade do Rio de Janeiro. Afinal, não é necessário aceitar tudo que os sambistas dizem para se aprender com eles.

Contudo, é preciso levar em conta as especificidades do papel da escola. Existe uma tradição da cultura escolar/cultura da escola centrada nos saberes considerados socialmente significativos, em que crianças e jovens podem adquirir disposições e competências diferentes daquelas que podem obter espontaneamente e ao acaso, e que não são obtidas em outros lugares. Ou seja, é na escola que se tem acesso a estes saberes, principalmente nas camadas populares. A questão é – e sempre será – quais são e por que determinados saberes são selecionados e outros não.

Por outro lado, é preciso reconhecer as complexas redes de comunicação e contatos no mundo atual, o poder de influência da mídia e a existência de inúmeras culturas juvenis, onde a territorialidade, em termos culturais, perde sentido. Isso nos ajuda a (re)situar o olhar, tornando a análise mais complexa, ao pensar as relações entre a cultura escolar/cultura da escola e uma cultura social de referência, numa metrópole do século XXI como a cidade do Rio de Janeiro. Este enredo, podemos dizer, está em aberto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. 10 v.

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Cotidiano escolar e cultura(s): desvelando o dia a dia...** Rio de Janeiro: PUC/Rio, Departamento de Educação; CNPq, 1998a. Mimeo.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação na América Latina. **Revista Nuevaamerica**, Rio de Janeiro, n. 77, p. 38-43, abr. 1998b.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?: escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Prefácio. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 7-10.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30/01, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante**: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ Ed., 2000.

IBGE. **Censo demográfico 2000**: características gerais da população: resultados da amostra: tabelas de resultados. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em: 21 fev. 2005.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Armazém de dados**. Portal Geo. Bairros cariocas. Disponível em: <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>>. Acesso em: 2005.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. Cultura escolar/cultura da escola e a questão racial numa escola pública de subúrbio carioca. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 161-178.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. **Escola dá samba?**: o que têm a dizer os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. **A escola é o silêncio da batucada?** : estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz e a cultura do samba. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco L. de; DI PIERRO, Maria C. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, mai./ago. 2003.

REGUILLO, Rossana. As culturas juvenis: entrevista. **Revista Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n. 101, p. 4-18, mar. 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luis Heron da e outros. **Novos mapas culturais**: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SANSONE, Livio. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990: variações por cor e classe. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 245-279.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EdUfba; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SILVA, Marília Trindade Barboza da; SANTOS, Lygia dos. **Paulo da Portela:** traço de união entre duas culturas. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1989.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular:** um tema em debate. 2. ed. Rio de Janeiro: JCM, [1969].

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem:** as estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis: Vozes, 2001.

VELHO, Gilberto. Cultura popular e sociedade de massas. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. p. 63-70.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. p. 121-132.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba.** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar; Ed. UFRJ, 1995.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca.** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

O BRASIL, A POBREZA E O SÉCULO XXI

Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky

Recentemente, importantes avanços foram obtidos no combate à pobreza e à desigualdade no país. Estariam apontando na direção certa, atentos a fatores e forças sociais que operam em prazo longo? O objetivo deste artigo é sugerir que essas preocupações, que remetem à discussão sobre a pobreza, à temática mais abrangente do Estado do Bem-Estar Social e do desenvolvimento, deveriam estar contempladas na análise e no debate da pobreza, bem como nas políticas a ela relacionadas. A sugestão é encaminhada por meio da proposição de temas que não têm recebido ênfase no debate público sobre a pobreza no Brasil.
Palavras-chave: pobreza, desigualdade, políticas sociais, Estado do Bem-Estar Social, desenvolvimento

Significant progress has recently been made towards fighting poverty and inequality in Brazil. Are we pointing in the right direction and taking into account the social factors and forces that operate in the long term? The purpose of this article is to point out the fact that these concerns should be directly addressed in antipoverty analyses, policies and discussions to the extent that they set the discussion on social issues in the context of the welfare state and development model adopted. To this end, we advance a number of themes that should be incorporated into the public debate.

Keywords: poverty; inequality; social policy; welfare state; development

INTRODUÇÃO¹

...estabelecer novas prioridades para a ação política em função de uma nova concepção de desenvolvimento, posto ao alcance de todos... O espantinho do subdesenvolvimento deve ser neutralizado (FURTADO, 1998, p. 64).

Entre o Brasil e seu acalentado futuro se interpõem com proeminência a pobreza e a desigualdade. Recentemente, importantes avanços foram obtidos nessas áreas. Estariam apontando na direção certa, atentos a fatores e forças sociais que, operando em prazo longo, pudessem comprometer ou, alternativamente, impulsionar a velocidade da conquista e a sustentabilidade dos resultados? Estariam sendo avaliados e estimados de acordo com um ponto de vista abrangente e dinâmico? Em uma perspectiva de desenvolvimento, a atenção a esses fatores e pontos de vista parece não somente necessária como crucial para ensejar uma ação pública efetiva.

O objetivo deste artigo é prover argumentos para que essas preocupações sejam de fato contempladas na análise e no debate da pobreza, bem como nas políticas a ela relacionadas. Tal objetivo é encaminhado por meio da proposição de temas que, quando não inteiramente ausentes, não têm recebido a devida ênfase no debate público sobre a pobreza no Brasil.

A lista de temas, longe de ser exaustiva, emergiu de certos pressupostos. Em primeiro lugar, a opção por examinar a questão do enfrentamento da pobreza segundo a perspectiva do Estado do Bem-Estar Social, e este, por meio de sua inevitável, ainda que inadvertida, relação com um projeto de desenvolvimento. Consequência importante é que os gastos associados às políticas sociais são interpretados não como custos, mas como investimentos, e as questões de equidade e “eficiência” são reconhecidas como imbricadas. Ademais, a concepção de desenvolvimento implícita é também abrangente: processo por meio do qual são expandidas as liberdades humanas reais (FURTADO, 1998; SEN, 2000). A

.....
¹ Este artigo é uma versão modificada e ampliada do texto “Pobreza no Brasil: nove temas para o novo século” preparado para a mesa “Pobreza no Brasil: realidade e controvérsias”, do Seminário Internacional de Desenvolvimento Regional do Nordeste, realizado em Recife, entre os dias 13 e 16 de outubro, e organizado pelo Centro Internacional Celso Furtado.

implicação direta é que a “moeda” por meio da qual o desenvolvimento deve ser avaliado é uma “moeda composta”: são as possibilidades de realização humana, irredutivelmente multidimensionais. Outra implicação importante refere-se à questão da escolha democrática no que se refere à composição das liberdades reais a serem promovidas.

Com base nesses pressupostos, os temas selecionados foram: a economia política das políticas de combate à pobreza, a efetividade comparada de políticas focalizadas e universais, a justiça distributiva das políticas e dos resultados, a relação entre justiça distributiva e desenvolvimento nas políticas, as dimensões em que se medem a pobreza, o problema da participação dos “beneficiários”, a permanência na pobreza, a abordagem dinâmica dos gastos sociais e a oposição “crianças versus idosos” segundo a perspectiva das chances de vida.

1 ECONOMIA POLÍTICA

A queda contínua da pobreza no Brasil, ao longo da primeira década do século XXI, é fato inegável.

Apesar de o país não contar com uma linha oficial de pobreza, várias linhas (Ipea, FGV) têm confirmado a redução da incidência da pobreza e da extrema pobreza, medidas como insuficiência de renda monetária. O mesmo se repete quando outras medidas são adotadas, como o hiato e a severidade da pobreza.

Tabela 1

Evolução da pobreza e da extrema pobreza no Brasil (2003, 2007, 2008)

Indicadores	2003	2007	2008
Porcentagem de pobres	39,4	28,1	25,3
Hiato de pobreza	18,2	11,9	10,4
Severidade da pobreza	11,1	7,1	6,0
Porcentagem de extremamente pobres	17,5	10,3	8,8
Hiato de extrema pobreza	7,3	4,5	3,7
Severidade de extrema pobreza	4,4	3,0	2,4

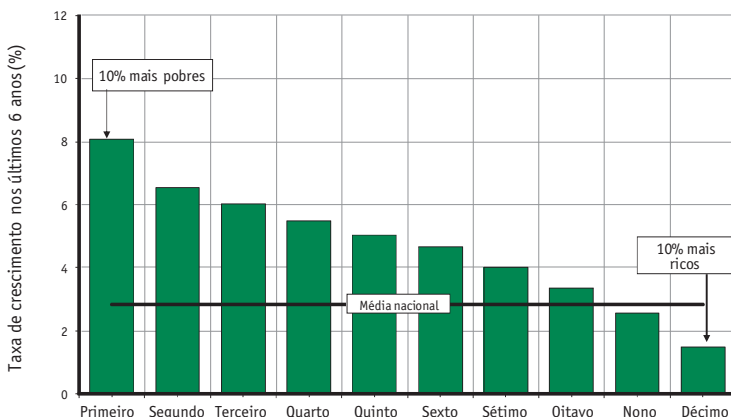
Fonte: IPEA, 2009. Estimativas com base nas Pnads de 2003, 2007 e 2008. Linhas de pobreza regionalizadas considerando a média nacional para a pobreza de R\$ 187,50 e R\$ 93,75 para a extrema pobreza. Hiato e severidade da pobreza estão expressos em múltiplos das linhas de pobreza.

Do mesmo modo, quando estimada como privações várias, incorporando dimensões como educação, moradia e serviços públicos, a pobreza tem se contraído (Ipea, 2009). Aparentemente, não apenas teria havido a expansão dessas dimensões, como também a redução de desigualdades em sua distribuição.

Ao examinarmos os grupos de renda da população, observamos que o crescimento no novo século foi redistributivo: a taxa de crescimento da renda dos mais pobres foi bem superior à dos mais ricos, mais de quatro vezes maior que a deste grupo (ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Taxa de crescimento médio da renda domiciliar *per capita* por décimos da distribuição (Brasil, 2001 a 2008)



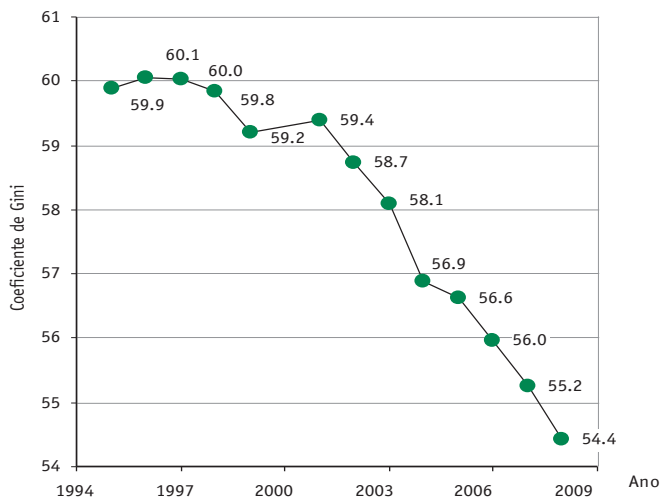
Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001 a 2008, Ipea, 2009.

A redução da pobreza foi acompanhada pela diminuição da desigualdade na distribuição pessoal da renda². De fato, metade da melhora na pobreza entre 2001 e 2008 pode ser creditada à redução da

.....
² Conforme estimada pela Pnad. Outras medidas de distribuição de renda, como as medidas de polarização entre ricos e pobres, também encontraram a mesma retração que as medidas usuais de desigualdade na distribuição (como os índices de Gini e Theil).

desigualdade. A magnitude e a velocidade desta redução podem ser observadas no Gráfico 2:

Gráfico 2
Coeficiente de Gini entre 1995 e 2008 (Renda Domiciliar *per capita*)



Fonte: Ipea, 2009.

O debate em torno desses resultados positivos tem privilegiado duas questões: de um lado, a identificação dos determinantes; de outro, a compreensão de sua significância³. Quanto aos determinantes – tema de que não tratarei, a não ser brevemente –, o papel do mercado de trabalho e das transferências governamentais parece bem documentado. Mesmo no caso do mercado, a ação pública se fez sentir, via gasto em educação, como um dos possíveis responsáveis pela elevação dos rendimentos médios do trabalho e regulamentação do mercado de trabalho, uma vez que a expansão do emprego se deu justamente no segmento protegido por regulamentação.

.....
³ Na *Revista Econômica* 2008, e também 2006, há dossiês documentando parte desse debate.

A questão da relevância dos resultados, por sua vez, tem alimentado certa controvérsia. Avaliando-se a situação do ponto de vista dos (in)sucessos do passado, certamente as reduções observadas são significativas; tendo-se em mente, por outro lado, o valor atual desses indicadores e o que ainda resta a fazer, a perspectiva se inverte. A distribuição da renda segue sendo muito concentrada, a intensidade da pobreza é ainda muito elevada, especialmente a pobreza infantil, e sua distribuição espacial, muito desigual, penaliza com severidade a população rural. A pobreza e a pobreza extrema, se fosse mantido o ritmo de redução do último ano, seriam eliminadas em vários anos; a desigualdade de renda atingiria o nível canadense (desigualdade moderada) em 20 anos; o nível chileno de universalização do ensino médio seria alcançado apenas em três décadas. Portanto, a conclusão de possibilidade é inescapável: sim, a redução é ao mesmo tempo significativa e insuficiente.

O Quadro 1 resume parcialmente o estado atual do déficit social brasileiro:

Quadro 1

O lado B: pobreza e desigualdades no Brasil do século XXI

Pobreza*	Um em cada quatro brasileiros é pobre, sendo que um em cada três pobres é extremamente pobre.
Indicadores de desigualdade de renda*	Índice de Gini de 54,4% entre os dez maiores do mundo; 10% mais ricos detêm 40% da renda; 40% mais pobres detêm 10% da renda; 1% mais rico se apropria do equivalente à renda apropriada pelos 45% mais pobres.
Indicadores de desigualdade de acesso a oportunidades**	Para cada 100 domicílios com acesso a serviços de saneamento e eletricidade, há 64 sem serviços (21 no SE; 170 no NE e 570 no N); 22,5% dos domicílios contam com eletricidade, telefone fixo, computador, geladeira, televisão em cores e máquina de lavar (cerca de 8% nas regiões N e NE; 29,6% no SE); Metade dos maiores de 25 anos não concluiu o ensino fundamental; 36,8% dos jovens entre 18 e 24 anos finalizaram o ensino médio.

Fonte: * Ipea, 2009; ** Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2009).

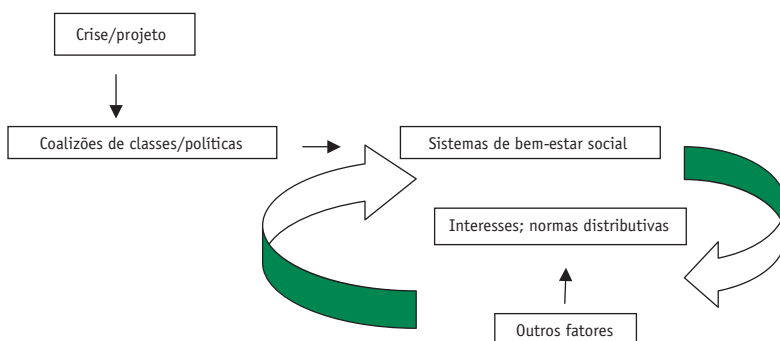
Sob a perspectiva dos recursos, o esforço de redistribuição requerido para avançar na cobertura do déficit social não parece excessivo. Estima-se, por exemplo, que se “um terço da renda nacional fosse perfeitamente distribuída, seria possível garantir a todas as famílias a satisfação das necessidades básicas. Com 3% do PIB seria possível eliminar a pobreza” (IPEA, 2009, 14). Uma vez que esse relativamente pequeno esforço não tem sido feito, não há como evitar a conclusão de que a aversão à desigualdade e à pobreza entre os brasileiros (especialmente aqueles a quem tocaria contribuir financeiramente, mas não exclusivamente estes) é muito baixa, certamente inferior à observada na esmagadora maioria dos demais países do mundo. Como lidar com essa constatação?

Preferências por redistribuição não são preferências naturais. Elas, em boa medida, brotam de uma cultura pública preexistente, em que valores e normas são até certo ponto compartilhados. Os próprios sistemas de bem-estar social concorrem para a formação dessas preferências.

Quando observamos a história da montagem dos sistemas de bem-estar social mundo afora, verificamos que sua construção e expansão se deram aos saltos, em geral respondendo a crises ou projetos de desenvolvimento, sendo seguidas por longos períodos de maturação e de fermentação de consensos apoiando essas construções institucionais. Os sistemas alemão (formação do Estado Nacional), inglês (Beveridge Report, durante a Segunda Guerra), sueco (Compromisso Histórico diante da depressão) e americano (New Deal) testemunham esses processos seminais (PIERSON, 1990).

Ou seja, a montagem dos sistemas não se caracterizou por evolução gradativa. Na origem dos saltos estão coalizões de classes e de partidos políticos, mobilizadas por questões nacionais, e foram essas coalizões que não apenas permitiram a construção dos sistemas hoje existentes, como também definiram o caráter mais ou menos redistributivo destes. Uma vez instituídos, esses sistemas se tornaram poderosos mecanismos de constituição de interesses e de reprodução de normas distributivas. Em decorrência, disparam um bem documentado processo de inércia institucional, que acaba por converter esforços de reforma, às vezes radicais no discurso, em ajustes à margem apenas. Isso ocorreu, por exemplo, na Inglaterra de Thatcher, que não chegou a experimentar retração significativa do sistema de bem-estar ape-

sar dos esforços então feitos (PIERSON, 1996); nos países nórdicos, onde a alternância de partidos no poder não tem afetado o cerne do altamente redistributivo sistema de bem-estar (na verdade reformas de retração são mais “aceitáveis” quando levadas a cabo pela social-democracia) (GREEN-PEDERSEN, 2003); nos EUA, no debate recente sobre a reforma do sistema de saúde (a enorme resistência enfrentada por um projeto que, a despeito de sequer visar à universalização da provisão pública de saúde, é dramaticamente apodado “socialista”). Os sistemas de bem-estar, em outras palavras, acabam exercendo a função “pedagógica” de formação de preferências por redistribuição, mesmo que não tenham sido desenhados para tal fim.



Fonte: Elaboração própria.

Que lições se podem tirar desses processos? Creio que uma se refere à possibilidade de inovação institucional; outra, à inércia institucional. O Brasil está montando uma rede efetiva de proteção social: eis o aspecto de inovação, fortemente ancorado na Constituição de 1988 e rompendo com o marco histórico da “cidadania regulada” (SANTOS, 1979), ou, mais propriamente, corporativa. É importante, contudo, ter clareza da economia política desse sistema de proteção, ou seja, dos processos de constituição de inércia institucional. A experiência de outros países ensina que é muito mais difícil expandir programas que foram desenhados para serem limitados e que foram apoiados por um consenso político em torno desse desenho limitado. Uma questão importante a explorar é, pois, em que medida as políticas e instituições imaginadas para o enfrentamento de pobreza e desigualdades

no Brasil podem, por si mesmas, facilitar (ou dificultar) a construção de consensos políticos que perpetuem seus efeitos redistributivos ao longo do tempo (KERSTENETZKY, 2009a).

Sugiro que pelo menos duas agendas poderiam favorecer a formação de coalizões abrangentes e com efeitos redistributivos realmente impactantes: uma agenda de desenvolvimento, relacionando claramente redistribuição com desenvolvimento (voltarei a esse tema no Item 4) e a agenda da universalização de serviços de qualidade, promovendo uma integração de diferentes grupos sociais na utilização e no financiamento dos vários serviços sociais publicamente providos.

2 FOCALIZAÇÃO OU UNIVERSALIZAÇÃO

Que políticas são mais eficientes no combate à pobreza, as políticas focalizadas ou as políticas universais?

Normalmente, essa questão é referida a políticas de transferência de renda e enquadrada pelo tema do orçamento limitado. Dado certo orçamento social, o que deve um governo fazer para reduzir a pobreza? O lógico seria transferir renda dos que têm para os que não têm. Na prática, contudo, países que possuem políticas de transferência de renda principalmente focalizadas (como os países do regime anglo-saxão) têm tido *menos* sucesso na redução da pobreza do que países com políticas universais (como os do regime nórdico), isto é, políticas de transferência de renda que não priorizam a focalização nos mais pobres, ainda que sejam políticas categóricas.

Tabela 2

Redução da pobreza em famílias com crianças (meados dos anos 1990)*

	Pobreza de mercado	Pobreza pós-redistribuição	Percentual de redução da pobreza
Média do regime nórdico	29	5	84
Média do regime anglo-saxão	32	19	40
Média do regime continental	32	12	64

*Pobreza < 50% da renda mediana equivalente. Fonte: LIS-based estimates (BRADBURY & JANTTI, 2001, 83 apud ESPING-ANDERSEN & MYLES, 2009).

Qual a razão para isso? Há duas, pelo menos: em primeiro lugar, países com políticas de transferências universais costumam tributar as transferências proporcionalmente aos ganhos, de modo que o ganho líquido entre os pobres seja maior; em segundo lugar, e possivelmente mais importante, os orçamentos para a redistribuição tendem a ser menores em países com políticas focalizadas (compare o gasto social bruto americano com o sueco, que é o dobro do primeiro, 30% do PIB) e a hipótese é que o apoio político e tributário a políticas sociais depende, em parte, de quão inclusivas elas sejam (ESPING-ANDERSEN, 1990; KORPI & PALME, 1998; KERSTENETZKY, 2009a).

Outra política não focalizada nos pobres com fortes efeitos sobre a pobreza são as políticas de mercado de trabalho. Entre os países com indicadores de pobreza realmente baixos, várias são as opções: mercado de trabalho protegido por forte regulamentação ou não, em combinação com assistência generosa e políticas de ativação efetivamente capacitantes⁴. Em outras palavras, o mercado de trabalho tem se revelado a instituição mais efetiva na redução da pobreza no mundo, sobretudo quando regulamentado ou operando em estreita complementaridade com as instituições do Estado do Bem-Estar Social. Essas instituições, como se sabe, afetam as possibilidades de saída (aposentadorias e pensões), saída temporária (licenças, retreinamento) e entrada no mercado de trabalho (políticas de colocação e emprego público).

A ação pública na entrada do mercado de trabalho deve ser apreciada não apenas do ponto de vista da educação e da qualificação, providas e/ou financiadas publicamente, mas também da capacidade do Estado de gerar (direta ou indiretamente) empregos, especialmente empregos públicos nos setores de provisão de bem-estar social. Observando-se o papel do setor de serviços na composição do emprego nos dias de hoje e o enorme déficit de serviços sociais no Brasil, uma política adequada seria a geração de empregos (e de capacitação para esses empregos) no setor de provisão de bem-estar (KERSTENETZKY, 2010). A expansão da provisão pública de serviços sociais tem sido a estratégia adotada pelos mais bem-sucedidos Estados do Bem-Estar Social contemporâneos, em termos de igualdade e redução da pobre-

.....
⁴ Dois casos paradigmáticos são a Suécia, com forte regulamentação, e a Dinamarca, com regulamentação fraca, mas flexi-seguridade.

za (Tabela 3), e há evidência de que maiores gastos públicos em serviços, especialmente serviços de cuidado, estão correlacionados com menores níveis de desigualdade e pobreza, mais do que a ênfase em transferências focalizadas nos mais pobres (ESPING-ANDERSEN & MYLES, 2009).

Tabela 3
Perfil de gastos em três regimes de bem-estar

	Gasto social público (% GDP)*	Gasto privado como porcentagem do gasto social	Serviços não-saúde como porcentagem do gasto público total	Focalização: porcentagem de transferências para primeiro quintil **
Nórdico	25	5	18	34
Anglo	19	19	4	43
Europa Continental	26	8	5	30

*Fonte: Cálculos a partir de Adema & Ladaique (2005, Tabela 6) e Forster & d'Ercole (2005). * Os dados se referem ao gasto social líquido. Portanto, a pequena diferença entre os regimes é por conta de ser o gasto líquido, i.e., depois de impostos, alto no regime nórdico, e gastos tributários, altos no regime anglo, especialmente nos EUA. **Exclui aposentados (ESPING-ANDERSEN & MYLES, 2009).*

Essa estratégia, além de garantir a sustentabilidade financeira de Estados do Bem-Estar Social caros, ampliando sua base fiscal, tem múltiplas consequências: interfere positivamente na dinâmica do emprego e do desemprego, reduz a pobreza permanente e a desigualdade de renda e de oportunidades. Considerando que parte expressiva dos “bens” necessários a uma vida sem privações absolutas é constituída por bens meritórios e públicos (saúde, educação, segurança, habitação, infraestrutura urbana), a pobreza é progressivamente eliminada também pelo lado da expansão da oferta pública universal desses bens.

Políticas focalizadas, então, deveriam ser desenhadas para a integração de grupos sociais que não sejam passíveis de incorporação pelas políticas universais, em função de privações específicas. O combate efetivo ao mal social denominado pobreza tem de ser feito via políticas universais realmente transformadoras, isto é, que interfiram nos mecanismos de pauperização. Entre elas se destacam a segurança

econômica efetiva, políticas de mercado de trabalho integradoras e a provisão adequada de intitamentos sociais⁵.

3 JUSTIÇA DISTRIBUTIVA DAS POLÍTICAS SOCIAIS

O debate atual sobre a redução da pobreza e da desigualdade precisa considerar a evolução recente no Brasil desde o ponto de vista da justiça distributiva. Esta seria mais uma pedra de toque para testar a significância dos resultados.

Segundo John Rawls (1971), uma transformação social pode ser considerada socialmente justa se resultar em vantagens para os menos favorecidos. Segundo Amartya Sen (1992), essas vantagens devem ser expressas em um conjunto de liberdades reais de escolha entre diferentes tipos de vida que estariam disponíveis para os indivíduos. A extensão dessas liberdades depende não apenas de recursos, mas também do quanto, e de quantas maneiras diferentes, os indivíduos conseguem converter recursos em realizações (de modo que o seu nível de realização reflita o mais possível uma escolha feita por eles e não, por exemplo, a sua posição social).

Desse ponto de vista, a constatação do mais intenso progresso econômico e de padrões de vida dos grupos de renda mais baixa perante o progresso mais lento dos mais favorecidos no Brasil levaria à conclusão de que estamos no caminho da justiça social rawlsiana-seniana⁶. O caso brasileiro mostraria a importância de várias intervenções governamentais na promoção desses resultados (em interação com bons momentos da economia global e nacional).

Consideremos, em primeiro lugar, o comportamento do mercado de trabalho, instituição que tem sido singularizada como a principal responsável pela melhoria observada na distribuição pessoal da renda⁷.

.....
⁵ Não há uma tradução precisa para a expressão em inglês *entitlements*. Refiro-me a direitos sociais juridicamente exigíveis que possuem correspondência em recursos, bens e serviços tangíveis.

⁶ Ver Kerstenetzky (2002) para um aprofundamento dessa ideia.

⁷ A análise na qual se baseia esta seção está detalhada em Kerstenetzky (2009b).

Aparentemente, parte significativa do sucesso derivaria da expansão dos empregos no setor formal da economia, setor regulamentado que protege o trabalhador sob o manto do salário mínimo, da legislação do trabalho e da seguridade social. A política de revalorização do salário mínimo, transformada em política de governo ao longo da atual administração, é crucial aqui. Essa política também protege o piso dos benefícios constitucionais governamentais: aposentadorias e pensões, benefício de prestação continuada, seguro-desemprego, abono salarial. Do mesmo modo, intervém sobre o mercado de trabalho o progresso observado na escolarização dos trabalhadores, substancialmente financiada e provida pelo Estado, além de programas de qualificação e investimentos públicos que estimulem contratações no setor privado. Finalmente, o próprio Estado como empregador é um componente respeitável da demanda por trabalho (atualmente responde por cerca de 20% do emprego formal).

Importantes também são as transferências governamentais, em especial a rede de proteção social, complementando a renda do trabalho, e as aposentadorias não contributivas, tão cruciais no meio rural. E além destas, a expansão de oportunidades de saúde e moradia (incluindo acesso a serviços públicos, como água, luz, esgoto, transporte público) e de participação social e política na sociedade abrangente.

Todas essas esferas apresentaram progressos, alguns mais notáveis do que outros. Contudo, de um ponto de vista de justiça social, é fundamental observar em que medida essas instituições oferecem perspectivas de integração *efetiva e duradoura*, de participação e redução das distâncias sociais de modo sustentável.

De uma perspectiva estritamente rawlsiana, tratar-se-ia de checar se as instituições básicas da sociedade estão fazendo a sua parte para assegurar uma igualdade justa de oportunidades. Mais radicalmente, porém, temos que admitir que não seria suficiente que as instituições básicas estivessem gerando progresso nas condições de vida dos menos favorecidos, e dessa maneira justificando as desigualdades remanescentes, pois se essas desigualdades se revelassem ainda intensas e sobretudo duradouras, elas tenderiam a perpetuar as instituições que as promovem, pelo canal de transmissão da economia política (KERSTENETZKY, 2002). Isso seria não apenas eticamente injustificá-

vel como prejudicial a vários outros objetivos sociais, como a coesão social, a democracia (idem) e o próprio crescimento econômico (ARRIGHI *et alii*, 2008; EVANS, 2009).

Nessa perspectiva, os desafios são bem maiores. Que sejam também empregos formais os novos empregos gerados é certamente um progresso. Mas o horizonte é intensificar a integração social dos trabalhadores, oferecendo oportunidades duradouras de participação no emprego e de mobilidade ocupacional, especialmente caso estes sejam empregos de baixa produtividade e baixo nível de realização pessoal, como são os crescentemente disponíveis no setor de serviços de rotina ao consumidor. Quanto às oportunidades educacionais, o horizonte é acelerar o progresso na qualidade desses serviços para que as habilidades cognitivas e os conhecimentos adquiridos possam se converter em real incremento das opções abertas para as pessoas, libertando-as do imobilismo de suas posições sociais. Outro alvo é, de novo, o sistema educacional público, agora em sua capacidade de neutralizar a ação de um dos mais resilientes mecanismos de perpetuação das desigualdades, as famílias, compensando as desigualdades de oportunidades, geradas por distintos *backgrounds* familiares, por meio de um eficiente sistema de educação pré-escolar e de cuidados. Outros desafios: ampliar a demanda por trabalho nos segmentos do Estado do Bem-Estar Social necessários à provisão de oportunidades, assegurando a perspectiva de carreiras atraentes e contrabalançando o crescimento do segmento de serviços de baixa produtividade que aferram os trabalhadores a uma vida de trabalhos de baixa realização e escassas perspectivas. Quanto às oportunidades de moradia, garantir a regularidade e a qualidade dos serviços públicos, sobretudo para aqueles que vivem em bairros carentes ou em comunidades e assentamentos precários. E, finalmente, proceder a uma distribuição mais equitativa da riqueza ou do acesso a ela. É cada vez mais claro que, em uma economia de mercado, o acesso a rendimentos e oportunidades depende do acesso à riqueza: neste sentido, várias políticas redistributivas são interessantes além da reforma agrária – a renda básica de cidadania ou o capital básico, políticas de democratização do crédito, com ênfase na condição de cidadão (não exclusivamente “investidor”), isto é, na ampliação do poder de escolha dos cidadãos para levar adiante seus distintos projetos de vida.

Ou seja, a perspectiva da sustentabilidade da justiça dos ganhos sociais deve estar injetada desde a partida no modo como enfrentamos a pobreza.

4 POLÍTICAS SOCIAIS: JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E DESENVOLVIMENTO

O debate sobre a redução da pobreza e da desigualdade implicitamente relaciona os temas justiça social e desenvolvimento. Parece-me necessário explicitar essa conexão. Fazê-lo não significa renunciar à proposição de que razões meramente de justiça social justificariam políticas sociais para a sua retificação. Porém, há mais razões e, com isso, o consenso que se pode formar em torno delas pode ser ainda mais amplo⁸. Os mais bem-sucedidos Estados do Bem-Estar Social modernos, em seus esforços de redução das desigualdades e da pobreza, são justamente aqueles que melhor combinaram políticas sociais e econômicas, como políticas socialmente integradoras, com ampla cobertura e universalidade, e com qualidade inegável, investindo, entre outros, em serviços de cuidado, educação, saúde, transporte, e nas conhecidas e engenhosas políticas de mercado de trabalho. Essa combinação resultou em sociedades não apenas mais igualitárias como também com bons indicadores econômicos (PIB *per capita*, produtividade, taxa de participação no mercado de trabalho, taxa de desemprego, emprego feminino, emprego de idosos e deficientes) (KENWORTHY, 2004). A opção foi por um padrão de consumo digno com solidariedade social.

No caso brasileiro, parece essencial elaborar a integração das políticas sociais em uma agenda de desenvolvimento. Não apenas pela função compensatória dessas políticas, mas também, e sobretudo, por sua função proativa, de geração de emprego, renda e mobilidade ocupacional, e sua centralidade em um projeto de desenvolvimento não

.....
⁸ Analisando o malogrado modelo de desenvolvimento da África do Sul, Giovanni Arrighi e co-autores observaram que a expropriação dos trabalhadores é disfuncional ao capitalismo contemporâneo: deixá-los ignorantes, sem saúde, sem acesso a meios de recurso e apartados das oportunidades cruciais para o bem-estar na competitiva economia do conhecimento seria comissão de suicídio (ARRIGHI *et alii*, 2008).

exclusivamente econômico, no qual a expansão de recursos se faça concomitantemente à distribuição equitativa dos resultados (melhores resultados distributivos no mercado de trabalho, maiores intituleamentos sociais universais). Realizações e liberdades para realizar são simultaneamente fins do processo de desenvolvimento e instrumentos para o progresso econômico com equidade.

5 MULTIDIMENSIONALIDADE, REALIZAÇÕES E LIBERDADES

Renda não é suficiente. É certo que ela traduz as possibilidades de consumo de bens que estão disponíveis no mercado e, imperfeitamente, também o grau em que as pessoas desfrutam de liberdades econômicas (por exemplo, em que medida as pessoas são realmente livres em suas escolhas de emprego e esforço, em que medida recebem rendimentos adequados por trabalhos realizados). No Brasil, esse componente é importante – a pobreza de renda é significativa e a liberdade econômica é restrita pela desigualdade de poderes de escolha. Isto reflete o quanto o mercado ainda opera fora da regulamentação governamental e do controle social, incluindo de modo excludente. Porém, pobreza não se resume à privação de renda (“insuficiência de renda”) ou consumo insuficiente de bens disponíveis no mercado; há muitos outros componentes de uma vida de qualidade que não são adquiríveis no mercado.

Outros componentes de bem-estar são os demais conjuntos de bens, serviços e direitos (como segurança e proteção social, direitos sociais, incluindo o acesso a oportunidades de trabalho decente, direitos civis e políticos) mais diretamente garantidos pelo Estado. Do mesmo modo, aqui é necessário aferir em que medida a provisão pública “inclui excluindo” – oferecendo serviços insuficientes, ou precários, ou irregulares, com baixo grau de monitoramento e responsabilidade, à custa de desalento político, engendrando o que denominei em outro trabalho de “síndrome do subatendimento” (KERSTENETZKY, 2009b).

Finalmente, é importante também avaliar se bens e serviços redundam de fato em realizações e liberdades efetivas de realização, em virtude da intercessão de filtros posicionais (gênero, lugar de moradia, classe, idade, etnia) ou de restrições individuais (metabolismo, deficiências físicas, condições psicológicas e patológicas) (SEN, 2000). Se o objetivo,

na análise da pobreza, é aferir a privação de realizações e de liberdades de realizar – os fins para os quais recursos e políticas distributivas são concebidos –, é relevante estimar essas condições adicionais e desenhar políticas que as compensem⁹. Um último componente é o ambiental: em uma perspectiva de realizações e liberdades para realizar, o ponto de vista ambiental entra, minimamente, por uma questão de equidade em relação às gerações futuras (KERSTENETZKY, 2009b).

6 PARTICIPAÇÃO

O tema da participação parece indispensável. Ele provoca uma reconfiguração das políticas da pobreza que subverte a relação entre cidadãos pobres e governantes, da habitual relação de clientela para uma relação entre portadores de direitos e obrigações e seus representantes.

Em uma pesquisa recente em comunidades pobres no Rio de Janeiro, observei que a melhoria de indicadores quantitativos de renda e de serviços públicos não se fez acompanhar por uma melhoria da qualidade e da regularidade dos serviços oferecidos pelo governo (KERSTENETZKY, 2009c)¹⁰. Além de se queixarem com intensidade da precariedade desses serviços, os entrevistados mostraram um grau preocupante de desalento político. De um modo geral, tendiam a favorecer opções informais/ilícitas de serviços e a identificar o “bom político” como o que “ajuda” a comunidade (oferecendo assistência e atendimento gratuitos fora da rede pública). Os serviços acabam sendo vistos como liberalidade, não como direito; a política, confinada na prática ao relacionamento com os políticos locais, é percebida como um mercado onde favores são trocados por votos.

.....
⁹ Já há vários trabalhos propondo formas de operacionalização da abordagem dos funcionamentos e capacitações para a estimação da pobreza. Ver a Oxford Poverty and Human Development Initiative (Ophi). Kerstenetzky e Santos (2009) aplicam uma metodologia própria para aferição de pobreza como privação de liberdades na favela do Vidigal, no Rio de Janeiro.

¹⁰ A pesquisa foi realizada em 2009, na Cidade Alta, favela da zona norte do Rio de Janeiro, e constou da aplicação de um questionário-piloto para estimar o capital social e o capital político de moradores da comunidade que participavam de projetos de capacitação organizados pela ONG Ação Comunitária. O relatório de pesquisa contém a discussão conceitual e teórica.

Nessa dinâmica, a participação dos cidadãos na definição da pauta de serviços, no monitoramento e controle deles, bem como no *feedback* para os provedores públicos, é inteiramente eclipsada. As dimensões de cidadania política e cidadania-consumidora precisam ser incorporadas na agenda de discussão sobre o enfrentamento da pobreza no Brasil. As consequências antecipáveis da incorporação da dimensão participativa são não apenas um aumento da legitimidade e da efetividade da política pública, como também a ativação de uma perspectiva de cidadania política em grupos sociais tradicionalmente excluídos (enquanto agentes) da esfera pública¹¹.

7 PERMANÊNCIA, VOLATILIDADE, VULNERABILIDADE

A dinâmica da pobreza precisa ser mais bem conhecida, de modo que influencie as políticas de combate. Dados sobre países da OECD as classificam como apresentando sucesso variado em termos de redução da pobreza permanente. De novo, os países que adotam políticas universais têm a menor persistência da pobreza, os mais seletivos, a maior persistência.

Tabela 4
A persistência da pobreza de renda em famílias com crianças

	Um ano	Dois anos	Três ou + anos
Dinamarca	.41	.28	.03
França	.59	.42	.13
Alemanha	.49	.30	.09
Itália	.64	.41	.16
Espanha	.60	.37	.12
Reino Unido	.49	.29	.11
Estados Unidos	.81	.71	.58

A persistência foi estimada com as funções de sobrevivência Kaplan-Mayer. A pobreza de renda é medida com a linha de 50% da renda mediana ajustada; a saída da pobreza se dá a um nível de renda superior a 60% da renda mediana ajustada. Fonte: ECHP, 1994-2001, para a Europa, e PSID, 1993-1997, para os EUA (ESPING-ANDERSEN & MYLES, 2009).

.....
¹¹ Para aprofundar essa questão, ver Kerstenetzky, 2010.

Essa perspectiva sugere que políticas muito seletivas podem subestimar a importância de fatores que operam em prazos mais longos e que acabam atraindo a pessoa de volta para a pobreza após um sucesso momentâneo.

Esses fatores podem existir:

1. Dentro das famílias – um dos membros contrai uma doença, o que significa gastos extras, ou necessidade de cuidados especiais; presença de crianças pequenas e as exigências de cuidado. Ambas as situações podem implicar, por parte do indivíduo economicamente ativo, abandono de um emprego ou ingresso em um emprego com remuneração mais baixa ou mais precário;
2. Nas comunidades – quando um serviço deixa de ser oferecido ou apresenta alguma irregularidade ou é oferecido de modo precário (um posto de saúde ou uma escola fechada por conta da violência, ou a falta crônica de professores), ou quando um serviço inexistente (creche, assistência para idosos e doentes) se faz subitamente necessário, ou quando as comunidades são muito homogeneamente pobres, formando redes sociais pobres;
3. No mercado de trabalho – onde os empregos de baixa qualidade (que requerem baixa qualificação) são também os mais voláteis.

Levar em consideração esses fatores requer políticas de transferência de renda menos seletivas (com foco, por exemplo, em comunidades, ou em categorias abrangentes, como faixa etária), operando em *tandem* com políticas de oferta de serviços regulares e de qualidade. Requer também que se leve em consideração, na estimação da pobreza de renda, não apenas linhas de pobreza (absoluta e relativa), mas também graus de pobreza, que transmitam a informação quanto a diferentes vulnerabilidades de pessoas e comunidades à situação de pobreza.

8 ABORDAGEM ESTÁTICA *VERSUS* ABORDAGEM DINÂMICA

O tema da pobreza precisa incorporar uma abordagem dinâmica, que explore vários efeitos de interação.

Gosta Esping-Andersen (2005) sugere uma contabilidade social dinâmica em que os gastos presentes sejam cotejados com retornos futuros. Por exemplo, a decisão de ampliar o gasto social em creches e pré-escolas pode parecer absurda diante dos custos elevados e da

urgência de tantas outras necessidades e privações, mas pode se justificar economicamente se garantir retorno positivo no futuro. Basicamente, a ideia é confrontar o gasto como custo e como investimento.

Em uma simulação para a Dinamarca em 1995, o autor calculou uma taxa de retorno positiva de 50% em cinco anos sobre o investimento público inicial em creches e educação infantil: o investimento inicial gera um retorno baseado, de um lado, no aumento da participação feminina no mercado de trabalho, especialmente em empregos em tempo integral, e de outro, na preservação do valor da qualificação dessa força de trabalho (que apresentaria perda caso essas mulheres se retirassem do mercado de trabalho para cuidar dos filhos). Os ganhos em termos de salários e impostos compensariam o investimento na política. O cálculo é conservador, pois é feito com base nos baixos salários de uma trabalhadora com limitada qualificação; o retorno seria maior se calculado com base nos ganhos da trabalhadora que recebe o salário mediano¹². Além disso, não leva em consideração os efeitos positivos antecipáveis (e monetizáveis) desses programas sobre as chances de vida das crianças. Se esses fatores adicionais fossem considerados, o ganho seria ainda maior.

Nesse sentido, serão bem-vindas estimativas sobre os efeitos dos gastos sociais sobre o PIB futuro, no lugar da ênfase exclusiva no gasto como percentual do PIB (custo).

9 CRIANÇAS E IDOSOS SEGUNDO A PERSPECTIVA DAS CHANCES DE VIDA

Na discussão sobre pobreza, muitas vezes se compara a pobreza das crianças com a dos idosos, os dois grupos etários mais vulneráveis socialmente, sugerindo que as políticas de combate à pobreza (transferências de renda) favorecem os idosos em detrimento das crianças.

Penso que, para formar um juízo bem informado sobre o problema, a perspectiva correta seria:

.....
¹² O autor afirma que cálculo semelhante foi feito pela Price-Waterhouse, por encomenda do Governo Blair, e chegou a estimativas semelhantes. Ambos utilizam a abordagem padrão de Mincer para estimar os efeitos de renda permanente.

1. Avaliar o conjunto de políticas que atingem esses dois contingentes populacionais e não apenas as transferências do programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada, notando que, no caso dos idosos, o BPC substitui a renda do trabalho, e que este não é o caso do BF¹³;
2. Considerar a pobreza como déficit de realizações e liberdades (segundo a perspectiva de Amartya Sen); isso equivaleria a ajustar a renda às necessidades especiais de diferentes grupos da população; no caso dos idosos, isso implicaria avaliar o comprometimento da renda com medicamentos e outros gastos com saúde e com cuidados externos;
3. Avaliar em que medida os benefícios aos idosos proveem proteção social a outros membros da família, especialmente os jovens e os adultos desempregados de longa data, e em que medida o recebimento desses benefícios permite liberar outros membros ativos da família (especialmente mulheres que se encarregam dos cuidados) para o mercado de trabalho;
4. Avaliar essas decisões segundo a perspectiva das chances de vida (por exemplo, a segurança econômica na idade avançada afetando as decisões de jovens de assumir riscos que podem vir a ser socialmente produtivos) (ESPING-ANDERSEN, 2005).

Considerem-se, por exemplo, duas possibilidades alternativas: um jovem confiante de que terá uma velhice segura poderá se sentir mais inclinado a assumir riscos – tentar profissões diferentes, até que encontre uma mais compatível com suas vocações – ou, alternativamente, poderá descuidar do futuro e desperdiçar a vida em atividades pouco produtivas. Muito provavelmente a decisão dependerá das reais opções disponíveis, do ambiente em que viva, e certamente também de suas preferências pessoais por uma vida mais ou menos confortável, que, em parte, são afetadas pelas opções e pelo ambiente. Segundo Edmund Phelps (2006), prêmio Nobel de Economia em 2006, os EUA são um dínamo em inovação precisamente porque adotam o princípio da privatização do risco (em contraste, por exemplo, com a Europa, onde prevalece o princípio da socialização do risco). Porém, os paí-

.....
¹³ Agradeço a Fábio Veras pela sugestão, em comunicação pessoal.

ses escandinavos complicam a figura plana: nesses países a segurança econômica na velhice se combina com altas taxas de inovação mais cedo na vida. Para compreendermos como e por que, a questão da cultura pública e das instituições do Estado do Bem-Estar Social parece importar. Se o trabalho for percebido como uma possível fonte de realização e não apenas como inutilidade ou como a única opção para garantir a segurança econômica, outros comportamentos, diferentes dos previstos por Malthus-Phelps (para quem o medo é que faz o indivíduo prosperar), tornam-se concebíveis.

A perspectiva adotada em países de Estados de Bem-Estar Social igualitários tem sido a individualização do bem-estar, com isso desonerando membros ativos da família das responsabilidades de cuidado e permitindo sua maior participação no mercado de trabalho. Além disso, essa individualização tem representado não apenas a preservação do bem-estar dos idosos, como a oferta da opção de ativação para eles. A ideia, neste caso, é oferecer a maior quantidade de opções compatíveis com a sustentabilidade financeira do Estado do Bem-Estar Social igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo sugeri que o debate sobre a pobreza deva estar referido ao debate mais abrangente sobre o Estado do Bem-Estar Social como um projeto de desenvolvimento para o país. Nesse enquadramento, a pobreza seria tratada de acordo com uma perspectiva de justiça distributiva, no interior de uma concepção de desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento esclareceria os valores a serem promovidos (a “moeda composta”), bem como as complementaridades e *trade-offs* admissíveis entre esses valores.

Como as normas de justiça distributiva, também o conteúdo das realizações humanas contempladas em um projeto de desenvolvimento é, inevitavelmente, uma escolha democrática. Apresentei brevemente uma concepção de justiça igualitária e uma definição de desenvolvimento multidimensional que poderiam ser combinadas na compreensão do desenvolvimento como um processo de expansão equitativa de liberdades reais. É nesse sentido que, creio, o fenômeno da pobreza pode suscitar respostas tanto compensatórias como proativas, umas e

outras se justificando, contudo, enquanto circunscritas por uma agenda de desenvolvimento. Isso não apenas porque essas respostas ganhariam, assim, constância e coerência, aumentando a efetividade da ação pública, como também porque na ausência desse balizamento seus efeitos poderiam rivalizar seriamente com os objetivos mais amplos do desenvolvimento como expansão equitativa de liberdades reais.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni; ASCHOFF, Nicole; SCULLY, Benjamin. **Labor supplies in comparative perspective**: the Southern Africa paradigm revisited. 28 fev. 2008. Trabalho apresentado ao Department of Sociology, University of California, Berkeley.

DOSSIÊ: Caiu mesmo a desigualdade no Brasil? **Revista Econômica**, Niterói, v. 10, n. 1, 2008.

DOSSIÊ: A queda da desigualdade no Brasil. **Revista Econômica**, Niterói, v. 8, n. 1, 2006.

ESPING-ANDERSEN, G. **Children in the welfare state**: a social investment approach. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2005. (DemoSoc Working Paper 2005-10).

ESPING-ANDERSEN, G. **The three worlds of welfare capitalism**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ESPING-ANDERSEN, G.; MYLES, John. Economic inequality and the welfare state. In: SALVERDA, W.; NOLAN, B.; SMEEDING, T. M. (Ed.). **The Oxford handbook of economic inequality**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

EVANS, P. **Constructing the 21st century developmental state**: potentialities and Pitfalls. [S.l.]: University of Berkeley, 2009. Mimeo.

FURTADO, C. **O capitalismo global**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GREEN-PEDERSEN, C. **Still there but for how long?**: the counter-intuitiveness of the universal welfare model and the development of the universal welfare state in Denmark. 2003. Disponível em: <<http://www.sante-sports.gouv.fr/IMG/pdf/rfas200304-art04-uk.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2010.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2009.

IPEA. **PNAD 2008**: primeiras avaliações. [S.l.], 24 set. 2009. (Comunicado da Presidência, n. 30).

KENWORTHY, L. **Egalitarian capitalism**: jobs, incomes, and growth in affluent societies. New York: Russell Sage Foundation, 2004.

KERSTENETZKY, C. L. **The Brazilian social developmental state**: progressive agenda in a (still) conservative polity. Rio de Janeiro, 2009b . Mimeo.

KERSTENETZKY, C. L. **Políticas sociais sob a perspectiva do Estado do Bem-Estar Social**: desafios e oportunidades para o “catching up” social brasileiro. Rio de Janeiro: BNDES, 2010.

KERSTENETZKY, C. L. Por que se importar com a desigualdade. **Dados**: revista de ciências sociais, v. 45, n. 4, p. 649-676, 2002.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento: a economia política do programa Bolsa Família. **Dados**: revista de ciências sociais, v. 52, n. 1, p. 53-84, 2009a.

KERSTENETZKY, C. L. **Rio's favelas**: informal institutions, social capital and development. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE HUMAN DEVELOPMENT AND CAPABILITY ASSOCIATION, 2009, Lima. 2009c.

KERSTENETZKY, C. L.; SANTOS, L. Poverty as deprivation of freedom: the case of Vidigal shantytown in Rio de Janeiro. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 10, n. 2, p. 189-211, 2009.

KORPI, Walter; PALME, Joakim. The paradox of redistribution and strategies of equality: welfare state institutions, inequality, and poverty in the western countries. **American Sociological Review**, v. 63, n. 5, p. 661-687, 1998.

OXFORD POVERTY AND HUMAN DEVELOPMENT INITIATIVE. Disponível em: <http://www.ophi.org.uk>. Acesso em: 22 maio 2010.

PHELPS, E. Dynamic capitalism. **The Wall Street Journal**, p. A14, 10 Oct. 2006.

PIERSON, C. **Beyond the welfare state?** Cambridge: Polity Press, 1990.

PIERSON, Paul. The new politics of the welfare state. **World Politics**, v. 48, n. 2, p. 143-179, 1996.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge: The Belknap Harvard Press, 1971.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**: políticas sociais na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Inequality reexamined**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

O MERCADO DE TRABALHO METROPOLITANO BRASILEIRO EM 2009

Lauro Roberto Albrecht Ramos

Este artigo tem por objetivo avaliar o desempenho do mercado de trabalho metropolitano em 2009, procurando contextualizá-lo no período coberto pela Pesquisa Mensal do Emprego (PME) do IBGE. Fica claro com base na análise dos principais resultados que 2009 foi o ano mais difícil para o mercado de trabalho no passado recente. A estabilidade da taxa de desemprego foi fruto de movimentos do lado da oferta, haja vista que a expansão do nível da ocupação foi claudicante, chegando a ser negativa em alguns momentos e recuperando-se no final do ano. Por outro lado, a massa de rendimentos cresceu, permitindo a geração de empregos nos segmentos do comércio e serviços que amenizaram os impactos negativos da crise, sentidos sobretudo na indústria. Em que pese ter sido um ano difícil, os indícios de reaquecimento nos últimos meses ensejam perspectivas auspiciosas para 2010.

Palavras-chave: mercado de trabalho, desemprego, geração de empregos

This paper aims at evaluating the performance of Brazil's metropolitan labor market in 2009. It is based mainly on the information provided by an IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics) monthly household survey (PME). Survey results clearly show that 2009 was the hardest of the past few years for the labor market. Unemployment rate stability was driven by movements along the labor supply curve. Occupation expansion was rather erratic and even negative at times, despite signs of recovery towards the end of the year. On the other hand, global income growth helped create jobs in the commerce and service sector, while mitigating the negative impact of the economic crisis. Though 2009 was a tough year, clear indications of recovery in the past few months point to a bright outlook in 2010.

Keywords: labor market, unemployment, generation of jobs

INTRODUÇÃO

Este artigo almeja apresentar um panorama geral sobre o desempenho do mercado de trabalho metropolitano brasileiro em 2009 com base, principalmente, nos dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME)¹, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e também da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A análise será baseada no comportamento dos principais indicadores do mercado de trabalho ao longo do ano de 2009, contrapondo-os aos resultados dos anos imediatamente anteriores, com destaque para a evolução do nível da ocupação².

De maneira assumidamente simplificada é possível afirmar que são três os determinantes do desempenho no mercado de trabalho (BARROS *et alii*, 2006). O primeiro deles, de cunho mais estrutural e que vem a ser o principal responsável pela natureza do seu funcionamento, diz respeito às instituições – regulamentações e intervenções de políticas públicas – que o regem. O segundo está mais ligado à capacidade do mercado de trabalho de agregar “valor”, tendo como componentes principais a quantidade e qualidade da força de trabalho, que irão definir, em conjunto com o estoque de capital existente no país, sua capacidade produtiva. O terceiro, menos perene e mais sujeito a mudanças súbitas que os anteriores, são as condições macroeconômicas, no âmbito doméstico e internacional, que influenciam sobremaneira a demanda por bens e serviços e, por conseguinte, a demanda por trabalho.

Assim, tendo em vista o foco no curto prazo, para fundamentar os resultados sobre a *performance* do mercado de trabalho, é preciso ter em mente o ambiente macroeconômico em 2009, profundamente afetado pela mudança do cenário econômico em meados do ano

.....
¹ A PME cobre as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife, que respondem por cerca de 30% da força de trabalho nacional.

² É importante esclarecer que o artigo se propõe a uma descrição da evolução dos principais indicadores, bem como a uma discussão sucinta de suas implicações. Para uma discussão sobre as características estruturais do mercado de trabalho brasileiro, ver Tafner (2006).

anterior. Os indicadores disponíveis para o nível de atividade, em sua maioria até o terceiro trimestre, mostram que a variação percentual do produto interno bruto (PIB) no mesmo período de 2008 foi negativa, refletindo o cenário de crise internacional³. Durante os três trimestres iniciais, a produção industrial, as vendas no varejo, as exportações e o investimento real tiveram uma queda acentuada quando comparados ao ano anterior. Entretanto, a maior redução ocorreu no início do ano, havendo em seguida uma tendência de melhora. Tal fato é confirmado para aqueles indicadores com resultados disponíveis para o quarto trimestre, entre eles o volume de exportações e as vendas no varejo.

Dois pontos merecem destaque em relação aos impactos do desempenho da economia sobre o mercado de trabalho metropolitano. Primeiro, o desaquecimento observado nos indicadores de produção não se reflete de forma tão intensa no mercado de trabalho metropolitano, mesmo atentando para uma plausível defasagem temporal. Apesar de ter ocorrido uma tendência de piora em alguns momentos de 2009, os resultados em geral não são muito inferiores àqueles obtidos em 2008. Segundo, embora na maior parte dos indicadores de trabalho a tendência de piora esteja concentrada no primeiro semestre, outros parecem refletir a crise apenas no segundo semestre. No primeiro grupo se encaixam a taxa de desemprego e o nível de ocupação, principalmente este último, que ficou praticamente estagnado no primeiro semestre. No outro, estão o grau de informalidade e a taxa de atividade.

1 AVALIAÇÃO GERAL

O Fluxograma 1, anexo, fornece um retrato desse mercado, segundo a PME, em dezembro de 2009 e dezembro de 2008, permitindo uma avaliação da situação dos principais agregados e seus desdobramentos. Em linhas gerais, no final do ano passado havia 23,4 milhões de pessoas na força de trabalho, das quais 21,8 milhões encontravam-se ocupadas – um crescimento de 1,4% comparado ao final de 2007

.....
³ A variação percentual do PIB real nos três primeiros trimestres de 2009, em comparação aos de 2008, foi negativa em 2,13, 1,63 e 1,22, nesta ordem. Além disso, foi registrada uma deterioração na confiança do consumidor, bem como uma forte contração no crédito.

– e 1,59 milhão estavam desempregadas – um aumento de 1,6% no período. A taxa de desemprego em dezembro foi de 6,8%, o mesmo patamar de dezembro de 2008. Essa igualdade se deveu à ligeira diminuição da pressão da oferta, na medida em que o crescimento da força de trabalho, equivalente a 1,3%, foi inferior ao do nível da ocupação. De fato, a taxa de participação declinou no período, passando de 57,1% para 56,9% no período de dezembro a dezembro⁴.

Em termos da desagregação por forma de inserção no mercado, os empregados exibiram um crescimento abaixo da média (1,3%), mas entre eles o assalariamento sem carteira cresceu 1,8%. O outro componente do setor informal, o trabalho por conta própria, experimentou uma expansão de 3,2%. Com isso, a taxa de informalidade (a soma das duas últimas categorias sobre o total da ocupação) subiu 0,3 p.p., passando de 37,9% ao final de 2008 para 38,2% em dezembro do ano passado.

A evolução dos rendimentos médios habitualmente recebidos em todos os trabalhos também apresentou uma trajetória satisfatória em 2009, conforme mostrado no Fluxograma 2, anexo: em dezembro esses rendimentos eram, em termos reais, 0,9% superior aos valores observados em dezembro de 2008. Com isso, a massa de rendimentos reais experimentou uma expansão de 2,3% em 2009, o que por certo permitiu o crescimento do consumo das famílias e ajudou a aliviar os impactos negativos da crise internacional. Em termos mais desagregados, vale notar que os rendimentos das mulheres cresceram mais que os dos homens, permitindo a redução do diferencial por gênero. Da mesma forma, o rendimento dos assalariados sem carteira e dos trabalhadores por conta própria cresceu bem mais do que o dos trabalhadores protegidos – assalariados com carteira e estatutários –, permitindo também a redução do diferencial formal *versus* informal.

Para oferecer uma visão geral breve e concisa do desempenho no ano de 2009, e no passado recente, à luz da evolução recente do mercado de trabalho metropolitano, nos valemos de um diagrama que considera informações sobre a taxa de participação e a taxa de desemprego. Para tanto, duas abstrações são necessárias:

.....
⁴ Realizando um exercício contrafactual simples, obtém-se que se a taxa de atividade tivesse sido igual à de dezembro de 2008, a taxa de desemprego em dezembro de 2009 teria chegado a 7,1%.

- i) admitir a existência de uma taxa natural, ou aceitável, ou desejável, ou tradicional, seja o que for, mas que sirva como referência para avaliar se o mercado de trabalho está tendo um bom desempenho sob esse prisma ou não; e
- ii) de forma análoga, pressupor a existência de uma taxa de participação normal, ou tradicional, de tal forma que patamares superiores a ela signifiquem uma pressão acima do normal sobre o mercado de trabalho em termos de geração de emprego – ocorrendo o contrário para taxas inferiores a essa referência.

Isso feito, é possível construir o diagrama de fases mostrado na Figura 1, grafando a taxa de desemprego no eixo vertical e a taxa de participação no eixo horizontal, ambos com centro nas taxas de referência acima mencionadas⁵. Dessa maneira são formados quatro quadrantes, que representam diferentes estados – ou desempenhos – do mercado de trabalho:

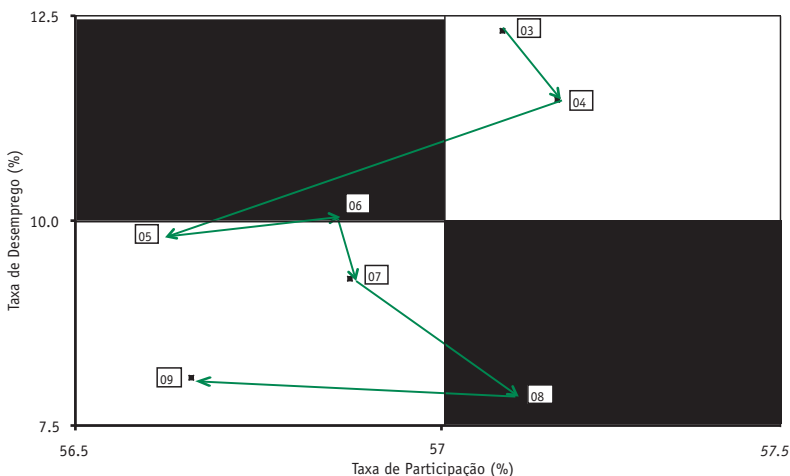
- a) No quarto quadrante (abaixo e à direita) é possível afirmar que o mercado está em uma situação *confortável*, pois está mostrando um bom desempenho (a taxa de desemprego é inferior à usual, ou *natural*), ainda que com uma pressão da oferta acima do normal (a taxa de participação é a maior do que a usual), o que significa que ele está criando empregos em quantidade mais do que suficiente para absorver a oferta numa proporção aceitável, apesar de pressionado – existe, portanto, espaço para acomodar, pelo menos na margem, eventuais contratemplos;
- b) No segundo quadrante (acima e à esquerda) ocorre o contrário: o mercado de trabalho está em uma situação *desconfortável*, uma vez que seu desempenho está aquém do desejável (a taxa de desemprego é alta), mesmo sob uma pressão da oferta abaixo da usual (a taxa de participação é baixa), refletindo assim uma capacidade de geração de empregos bastante limitada. O mercado está debilitado e, portanto, é preciso uma melhora considerável para que a taxa de desemprego retorne para níveis toleráveis, principalmente se a oferta também voltar ao seu comportamento normal;

.....
⁵ Na verdade, costuma-se, por questões de ordem prática, utilizar os valores médios no período considerado. Como será visto adiante, isso não interfere de modo substantivo na análise, pois o mais importante é a direção da transição de um instante para outro.

- c) No primeiro e no terceiro quadrantes o diagnóstico é incerto, pois ou o mercado está tendo uma *performance* inferior à desejável, mas está sob pressão anormalmente elevada (segundo quadrante), ou está tendo um desempenho acima do habitual, mas em condições mais favoráveis do que o normal do lado da oferta (terceiro quadrante).

De acordo com o raciocínio análogo, um movimento de um ano para outro na direção sudeste permitiria afirmar ter havido uma melhora no desempenho do mercado de trabalho no período, na medida em que o desemprego teria caído apesar das condições desfavoráveis do lado da oferta, o que deve ser atribuído a um bom comportamento da demanda. Já um movimento na direção noroeste revela uma deterioração no desempenho desse mercado, tendo como pano de fundo o desaquecimento da demanda por trabalho.

Figura 1
Desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro metropolitano



Fonte: Elaboração própria a partir da PME/IBGE.

A leitura do diagrama revela, então, que a trajetória do mercado de trabalho metropolitano de 2003 – quando o atual formato da PME foi

a campo o ano inteiro pela primeira vez – para cá, em particular nos anos mais recentes, foi em direção a uma posição no quarto quadrante. Isso ocorreu de tal forma que em 2008 ele se encontrava em uma situação de relativo conforto, com o desemprego baixo para os padrões da década e a demanda aquecida, podendo plausivelmente absorver, ao menos parcialmente, um choque econômico adverso. De fato, a retração da economia em 2009 induziu a um movimento na direção noroeste, o que significa uma deterioração de desempenho, que o retirou da situação de conforto no quarto quadrante, mas não o suficiente para levá-lo a uma situação de desconforto no segundo quadrante. Vale a pena destacar, nessa visão sintética, que o estado das artes no mercado de trabalho em 2009 ainda era superior ao de 2005, embora não se possa ser afirmativo quando ele é comparado aos demais anos.

2 EVOLUÇÃO DOS PRINCIPAIS INDICADORES DO MERCADO DE TRABALHO EM 2009

Após a comparação dos principais agregados ao final de 2008 e 2009, passamos agora a uma discussão mais detalhada, ainda que no mais das vezes concisa, sobre o comportamento dos principais indicadores do mercado de trabalho metropolitano ao longo de 2009.

2.1 TAXA DE ATIVIDADE

Inspecionando a evolução da taxa de atividade ou taxa de participação – que é o percentual da População Economicamente Ativa (PEA) em relação à População em Idade Ativa (PIA) –, no Gráfico 1 observa-se que em 2009 o valor desse indicador esteve quase que sistematicamente abaixo das cifras observadas nos mesmos meses em 2008, com a diferença tendo chegado a 1 p.p. em outubro. Em termos médios, a queda foi de 0,4 p.p., passando de 57,0% em 2008 para 56,6% em 2009.

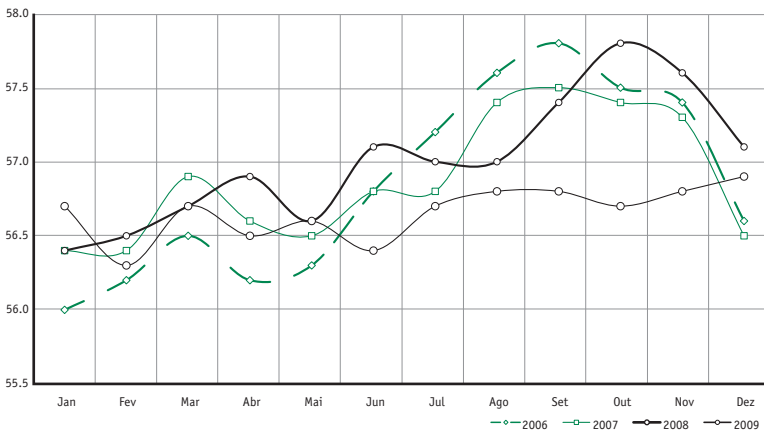
Essa retração na oferta contribuiu para segurar a taxa de desemprego e evitar maiores elevações, confirmando uma tendência de comportamento anticíclico da taxa de participação que, ao atenuar a elevação da taxa de desemprego em tempos de retração da demanda e evitar maiores reduções em tempos de aquecimento, reduz a amplitude de oscilação do desemprego.

2.2 TAXA DE DESEMPREGO

O comportamento da taxa de desemprego ao longo do ano, conforme mostrado no Gráfico 2, confirma a conjectura acima. No primeiro semestre, quando o descolamento da taxa de participação ainda não era pronunciado, observou-se uma elevação até o patamar de 9%, sendo que em maio a diferença em relação a 2008 foi de quase 1 p.p. A partir do final do segundo trimestre, quando a pressão da oferta diminuiu bastante, ela passou a cair, ficando bastante próxima dos níveis de 2008, e acabando por fechar o ano com o mesmo valor. Como será mostrado adiante, o comportamento do final de ano já foi bastante afetado pela retomada da ocupação. A taxa de desemprego média em 2009 foi de 8,1%, situando-se em um patamar ligeiramente superior à média de 2008 (7,9%).

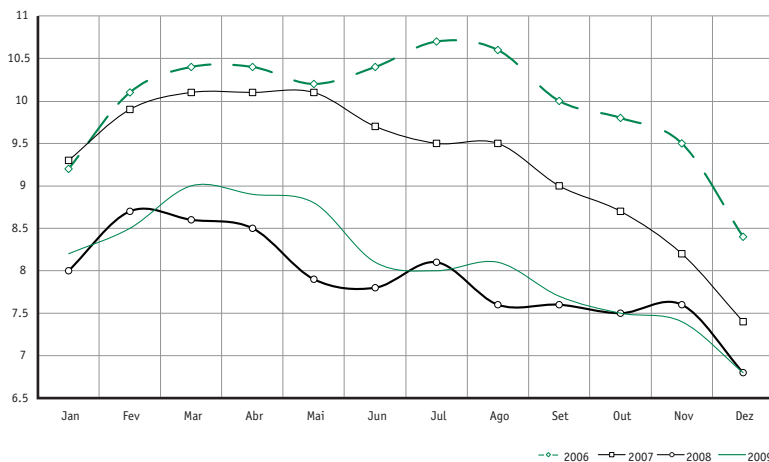
A taxa de desemprego aberto da PED, pesquisa que cobre as mesmas áreas metropolitanas da PME, excetuando-se a substituição do Rio de Janeiro por Brasília, confirma, em boa medida, essas conclusões. Nessa pesquisa a taxa de desemprego fecha dezembro em 8,7%, valor bem próximo ao alcançado em dezembro do ano de 2008 (8,6%). Já a média anual ficou em 10%, o que significa um aumento de apenas 0,4 p.p. em relação à média de 2008.

Gráfico 1
Evolução recente da taxa de participação metropolitana (%)



Fonte: PME/IBGE.

Gráfico 2
Evolução recente da taxa de desemprego metropolitano (%)



Fonte: PME/IBGE.

Um aspecto pertinente quanto ao desemprego diz respeito à sua duração. Como pode ser visto no Gráfico 3, a duração média do desemprego oscilou em torno da marca de oito meses entre 2003 e início de 2006. Em meados desse ano ocorreu uma redução para o patamar de sete meses, e em 2008 uma nova queda: em dezembro daquele ano a duração média foi de 5,9 meses, contra 7,1 meses no final de 2007. Essa tendência de queda prevaleceu durante a maior parte de 2009, sendo que em boa parte do tempo a duração média esteve abaixo dos 6 meses, com a duração média no ano tendo sido praticamente igual à de 2008 – 5,8 meses. No final do ano ela voltou a crescer, fechando o ano pouco abaixo da marca de sete meses⁶.

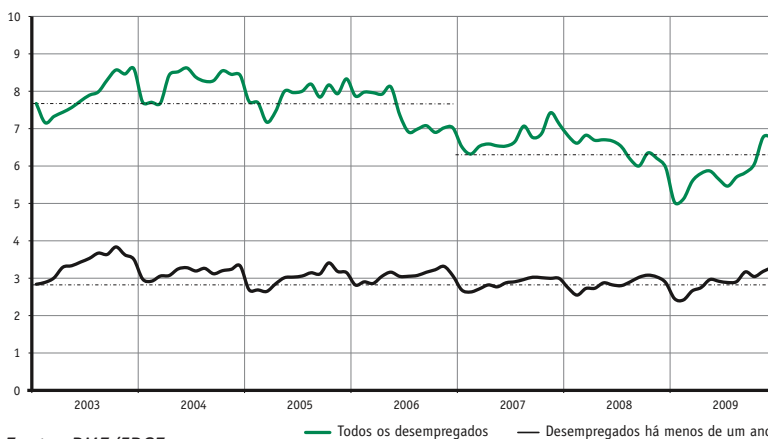
O responsável por essas quedas é o desemprego de longa duração (um ano ou mais), uma vez que para o grupo de desempregados que se encontram nessa condição há menos de um ano a duração média tem oscilado bem menos e permanecido relativamente estável em tor-

⁶ Como bem observado por um parecerista anônimo, essa elevação não é de fácil compreensão, tanto por fatores sazonais quanto em função do reaquecimento e, portanto, pela maior atratividade do mercado no final do ano.

no de três meses desde o início da pesquisa. De fato, a incidência do desemprego de longa duração, que era de 23,4% dos desempregados em 2003, passou a cair a partir de 2006, chegando a 15,7% em 2009. Houve, todavia, uma elevação na duração desse tipo de desemprego no final de 2009, quando ela voltou a ficar acima do patamar de três meses. Isso permite conjecturar que os impactos positivos do período de aquecimento do mercado sobre a redução do desemprego e sua duração se deram principalmente no desemprego de longa duração, pelo menos até o final de 2009.

Gráfico 3

Evolução recente da duração média do desemprego metropolitano (meses)



Fonte: PME/IBGE.

2.3 NÍVEL DE OCUPAÇÃO E INFORMALIDADE

Conforme mostrado no Fluxograma 1, na comparação dos respectivos meses de dezembro, o nível da ocupação cresceu 1,4% entre 2008 e 2009, o que equivale à geração líquida de 308 mil postos de trabalho. Uma rápida inspeção no Gráfico 4 revela, todavia, que, à imagem daquilo que já foi observado para a taxa de desemprego, esse percentual foi bem menor em torno do meio do ano, tendo chegado inclusive a ser negativo em alguns momentos, conforme claramente ilustrado no Gráfico 5, que mostra as taxas de crescimento em 12 me-

ses do nível da ocupação metropolitana, situação essa que não havia ainda ocorrido no histórico da nova PME⁷.

Quando se comparam as médias do nível de ocupação desses dois anos, a expansão chega a 0,7%, um resultado menos expressivo do que aquele entre os meses de dezembro, o que corrobora os indícios de recuperação do dinamismo do mercado de trabalho no final de 2008. Essa recuperação da vitalidade da demanda, reflexo provavelmente da retomada da confiança dos agentes na superação das adversidades no âmbito da economia como um todo, por certo foi a principal razão para o comportamento mais favorável da taxa de desemprego no final do ano, conforme apontado na subseção anterior.

Nos dados do Caged⁸ a queda da ocupação também é visível nos resultados do saldo da movimentação da mão de obra⁹ acumulados em 12 meses, conforme mostrado no Gráfico 6. A partir do final de 2008 observa-se um declínio vertiginoso nesse saldo acumulado, que passou de 2,1 milhões de postos de trabalho em setembro de 2008 para pouco menos de 300 mil em setembro de 2009. A partir desse mês tem início uma reversão, resultado tanto de uma recuperação do mercado quanto do início de um período de comparação com uma base mais fraca, de forma que o ano fecha com uma geração líquida de quase um milhão de vínculos formais. Vale destacar, todavia, que esse saldo ainda é bem menor do que o observado nos anos imediatamente anteriores, ficando abaixo de um milhão pela primeira vez desde 2004¹⁰.

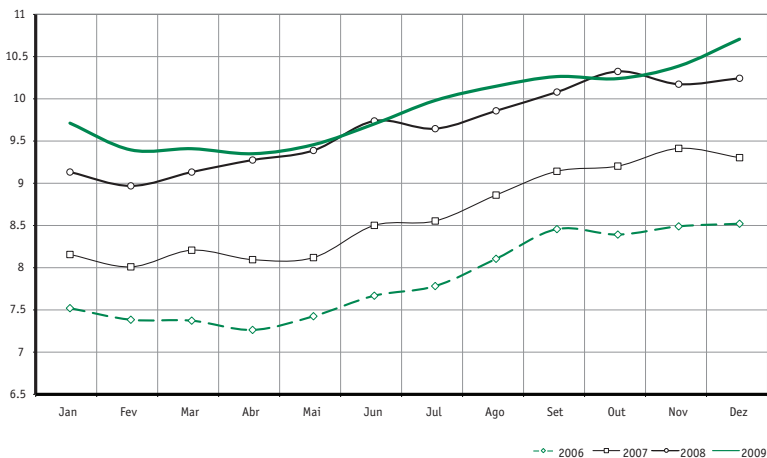
.....
⁷ A série histórica da nova PME só fornece dados completos para o conjunto das seis regiões a partir de 2003. Assim, as taxas de crescimento em 12 meses só estão disponíveis de 2004 em diante. Na antiga PME, a última em que foi observado um crescimento negativo em 12 meses foi em setembro de 1999.

⁸ É importante ter consciência de que o Caged e a PME diferenciam-se com relação ao período de referência da coleta das informações. A primeira fonte reporta todas as informações sobre o emprego formal após o encerramento do mês, enquanto a segunda tem suas informações sobre emprego formal e informal reportadas ao longo de todo o mês. Dessa forma, o Caged pode captar melhor as transições para o desemprego caso elas tenham se concentrado no final do mês, como pode ter sido o caso no último trimestre de 2008.

⁹ O saldo da movimentação da mão de obra é a diferença entre o total de admissões e o total de desligamentos no intervalo em questão.

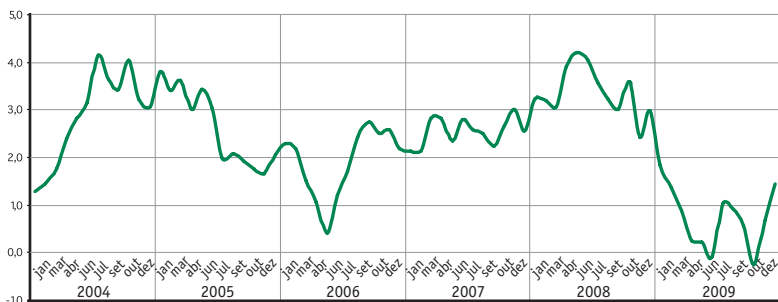
¹⁰ Os números para os dois primeiros meses de 2010 são alvissareiros, semelhantes aos observados em 2009.

Gráfico 4
Evolução recente do nível da ocupação metropolitana (milhares)



Fonte: PME/IBGE.

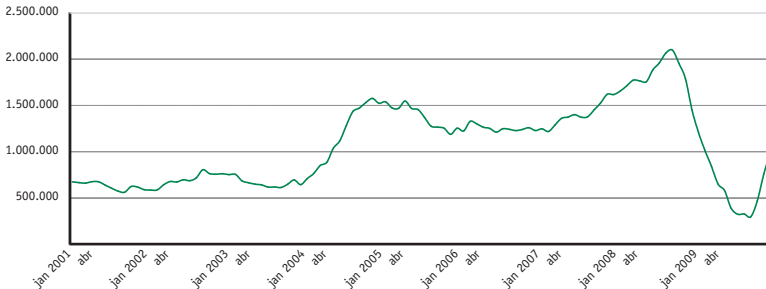
Gráfico 5
Evolução recente do crescimento em 12 meses do nível da ocupação (%)



Fonte: PME/IBGE.

Gráfico 6

Saldo da movimentação da mão de obra em 12 meses (2001-2009)



Fonte: Caged/MTE.

Para melhor entender o comportamento do nível da ocupação, faz-se necessário avaliar as suas desagregações de acordo com algumas características de postos de trabalho, tais como setor de atividade e posição na ocupação. Em termos da partição setorial da população ocupada, os resultados apontam para um desempenho heterogêneo na comparação trimestre a trimestre de 2009 com 2008 com base na PME, conforme mostrado no Gráfico 7. Da sua inspeção fica aparente que a indústria de transformação foi o setor com a pior evolução no ano – além de um grupo de atividades residuais (aqui chamado de setor de outras atividades). No caso da indústria, vale destacar que, apesar do mau desempenho, há sinais de uma recuperação no final do ano¹¹. O melhor desempenho setorial pode ser atribuído aos segmentos de serviço e comércio, mesmo com um início claudicante deste último, plausivelmente como reflexo do crescimento da massa de rendimentos. As atividades ligadas à construção, intermediação financeira¹² e administração pública¹³ tiveram um desempenho satisfatório, embora este último setor tenha registrado uma leve queda no quarto trimestre do ano.

.....
¹¹ É preciso atentar, todavia, para o efeito estatístico associado à comparação com uma base mais fraca.

¹² Esse agrupamento comporta as atividades de intermediação financeira, atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas.

¹³ Esse agrupamento inclui as atividades de administração pública, educação, saúde, serviços sociais, defesa e seguridade social.

O Caged/MTE fornece uma visão complementar sobre o emprego e sua composição setorial nas metrópoles cobertas pela PME. Ao se inspecionar as informações desse registro administrativo, por intermédio do Gráfico 7, que contempla o recorte metropolitano dentro do Caged, percebe-se que a variação trimestral por setor de atividade mostra divergências não desprezíveis, sobretudo para a indústria e para o comércio. Enquanto na indústria o Caged registra uma piora considerável no quarto trimestre, e no comércio é registrada uma melhora contínua do emprego, na PME não se verificam tais movimentos. Cabe salientar os desempenhos ao longo de 2009 dos setores de construção e serviços, que fecham o ano com desempenhos bem superiores aos registrados no primeiro trimestre. Por fim, os dados do Caged revelam uma variação acumulada positiva do emprego ao longo de 2009 em todos os setores, exceto no agropecuário.

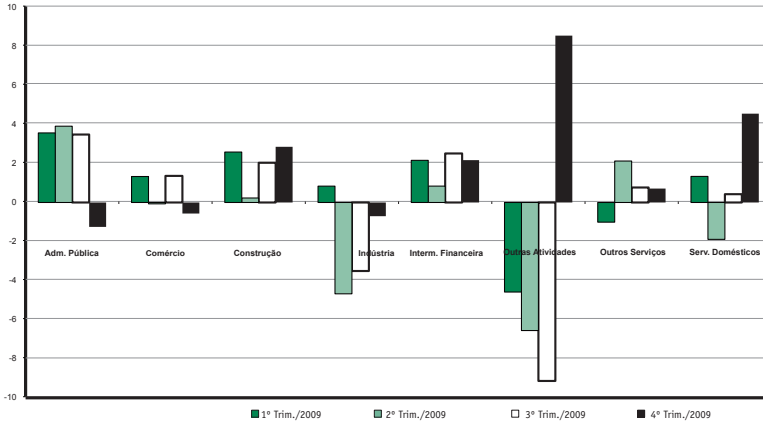
Um dos aspectos que mais chama a atenção em relação à composição da força de trabalho ocupada é o recorte por escolaridade, em particular o crescimento do número de trabalhadores com maior nível de instrução (11 ou mais anos completos de estudo), conforme pode ser visto no Fluxograma 1. Em dezembro de 2008 eles representavam 56,8% do total, e no final do ano passado chegaram a 57,3%, tendo crescido 2,3% em termos relativos e, o que é particularmente interessante, em termos absolutos, praticamente o mesmo que o nível de ocupação como um todo (além dele só o grupo de 8 a 10 anos de estudo também cresceu)¹⁴.

No âmbito da distribuição da população ocupada por forma de inserção no mercado de trabalho, ou posição na ocupação, o Fluxograma 1 revela que o crescimento mais expressivo foi observado para os assalariados sem carteira e os trabalhadores por conta própria. Na verdade, essas duas categorias, usualmente associadas à ideia de emprego não protegido ou informal, respondem por 2/3 da expansão do nível de ocupação, contrariando a tendência que vinha se delineando

.....
¹⁴ Esse é um fenômeno de cunho estrutural que vem ocorrendo há mais de duas décadas (TAFNER, 2006), refletindo tanto uma maior exigência por qualificação do lado da demanda, resultado da adoção de tecnologias mais intensivas nesse tipo de mão de obra, quanto uma maior oferta de mão de obra com maior grau de instrução, resultado dos avanços na educação das coortes mais jovens, que acaba por deslocar a utilização de trabalhadores com menor grau de instrução.

Gráfico 7

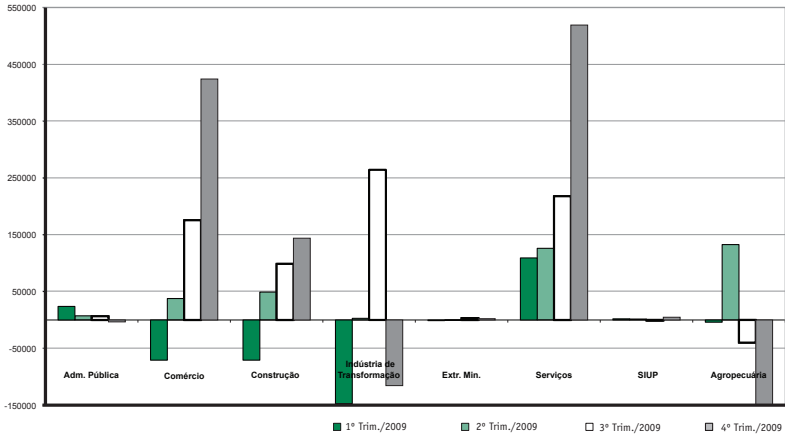
Variação do nível de ocupação metropolitana por setor de atividade (2009 - %)



Fonte: PME/IBGE.

Gráfico 8

Variação do nível de ocupação metropolitana por setor de atividade (2009 - %)



Fonte: Caged/MTE.

nos últimos anos. Ao se analisar a evolução do emprego desses grupos ao longo do ano (Gráfico 7), fica clara a aceleração no aumento do emprego nos grupos sem carteira e por conta própria no segundo semestre, sobretudo contra uma relativa estabilidade no grupo com carteira assinada (ou mesmo ligeira desaceleração). A intensidade da aceleração registrada para os trabalhadores por conta própria no segundo semestre chama atenção, e sugere que esta pode ter sido a opção de muitos dos que perderam seus empregos no primeiro semestre.

A evolução do grau de informalidade –, fruto do contraste entre os resultados dos grupos de empregados com e sem carteira, reflete os fatos positivos e negativos mencionados. Por um lado, o valor médio do nível de informalidade ficou em 38,4%, que representa tanto uma queda de 0,8 p.p. em relação a 2008 quanto a menor média anual desde 2003. Por outro lado, o Gráfico 8 revela uma tendência de aumento deste indicador, sobretudo no segundo semestre. É plausível supor que, em alguma extensão, esse recrudescimento do grau de informalidade esteja subordinado ao processo de expansão da ocupação por setor de atividade, haja vista que aqueles que mais cresceram – segmentos de serviços e comércio – possuem níveis de informalidade acima da média.

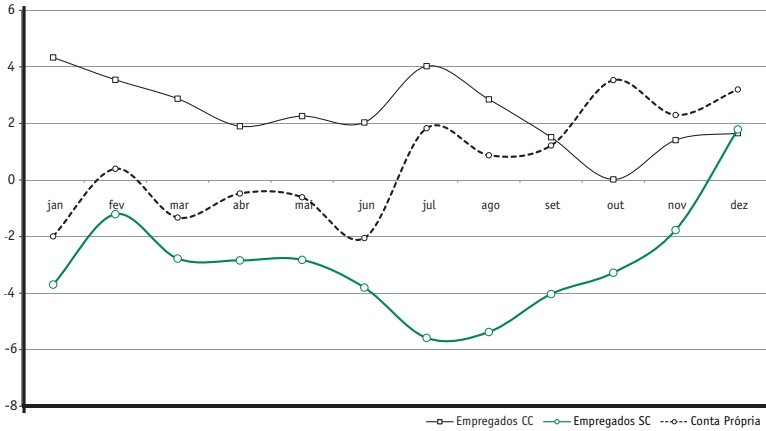
Por fim, cabe notar que a subocupação por insuficiência de renda, conceito de precariedade associado aos postos de trabalho que oferecem uma remuneração horária inferior ao marco estabelecido pelo salário mínimo/hora, em que pese ter crescido menos que a ocupação como um todo, permaneceu em níveis elevados: em dezembro do ano passado, 16,6% dos trabalhadores, o que equivale basicamente a um entre cada seis deles, encontravam-se nessa situação de inserção precária no mercado de trabalho. Isso é indicativo de que, apesar dos progressos qualitativos recentes, há muito ainda a ser percorrido em termos de melhoria da qualidade dos postos de trabalho.

3 RENDIMENTO E MASSA SALARIAL

O rendimento médio real habitualmente recebido em todos os trabalhos apresentou um ganho de 0,9% durante 2009, alcançando o patamar de R\$ 1.377,40, em valores correntes, no mês de dezembro último. Ao contrário dos demais anos, todavia, esse não foi o valor mais elevado do ano: janeiro e fevereiro foram os maiores, e dezembro

Gráfico 9

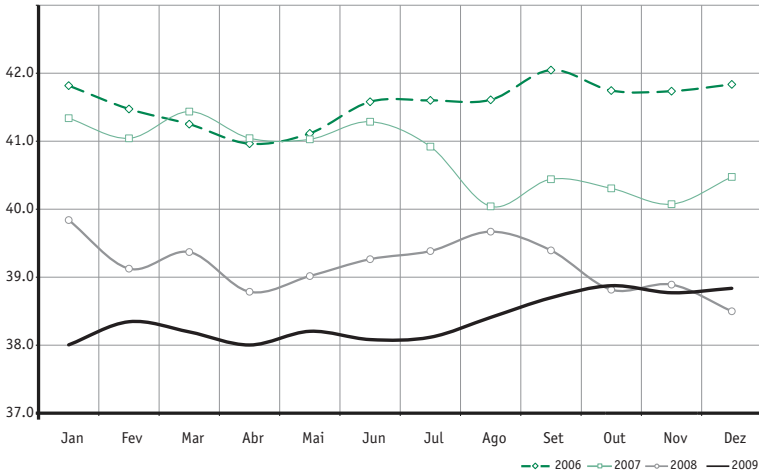
Variação anual dos ocupados por posição na ocupação (%)



Fonte: PME/IBGE.

Gráfico 10

Evolução recente da informalidade metropolitana (%)



Fonte: Caged/MTE.

acabou ficando abaixo até dos três meses imediatamente anteriores. Não obstante, o Gráfico 9 mostra que os valores registrados para 2009 foram sempre superiores aos de 2008.

Em boa medida, o movimento de elevação dos rendimentos médios reais pode ser atribuído à evolução dos rendimentos dos empregados do setor público e do contingente dos assalariados sem carteira assinada, que registraram aumentos de 5,3% e 5,0%, respectivamente. As demais categorias de posição na ocupação também registraram ganhos na comparação de médias anuais, porém de magnitude mais modesta: os assalariados com carteira assinada experimentaram uma variação de 2,3% e os trabalhadores por conta própria, de 3,3%.

Além da já mencionada evolução mais acentuada dos rendimentos das mulheres em relação aos dos homens, outro ponto que chama a atenção no Fluxograma 2, anexo, é o fato de que a remuneração dos mais educados não cresceu durante o ano. Enquanto isso, os trabalhadores com o menor grau de instrução experimentaram ganhos de 4,7%. À primeira vista a consequente redução dos diferenciais pode parecer um fato positivo, mas isso não necessariamente é verdadeiro. É possível que ocorra a conjunção de uma tomada de empregos antes ocupados por pessoas menos qualificadas por aquelas de maior instrução, juntamente com uma seletividade na retirada dos menos instruídos da força de trabalho.

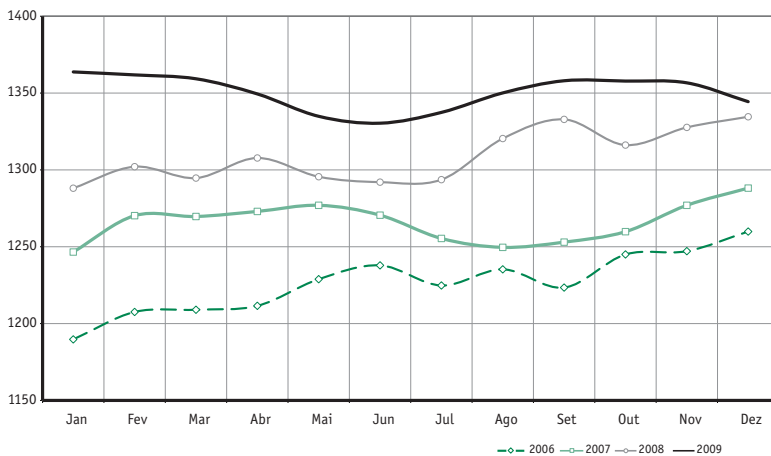
Por fim, e mais importante, a evolução da massa de rendimento do trabalho foi muito expressiva, sendo que a variação de dezembro a dezembro atingiu 2,3%, fruto dos resultados favoráveis tanto do nível de ocupação quanto dos rendimentos reais. Pode-se perceber, no Gráfico 10, que a elevação da massa salarial foi progressiva ao longo dos trimestres, refletindo a maior vitalidade da ocupação no final do ano, e também reforçando a ideia de que esse agregado, ao permitir a sustentação e expansão do consumo das famílias, sentida principalmente nos segmentos de comércio e serviços, permitiu a atenuação dos resultados desfavoráveis dos indicadores macroeconômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desempenhos dos principais indicadores da PME para 2009 foram até certo ponto surpreendentemente bons, pois havia temores de que uma deterioração mais flagrante viesse a ocorrer em virtude do cenário econômico doméstico e internacional bastante desfavorável.

Gráfico 11

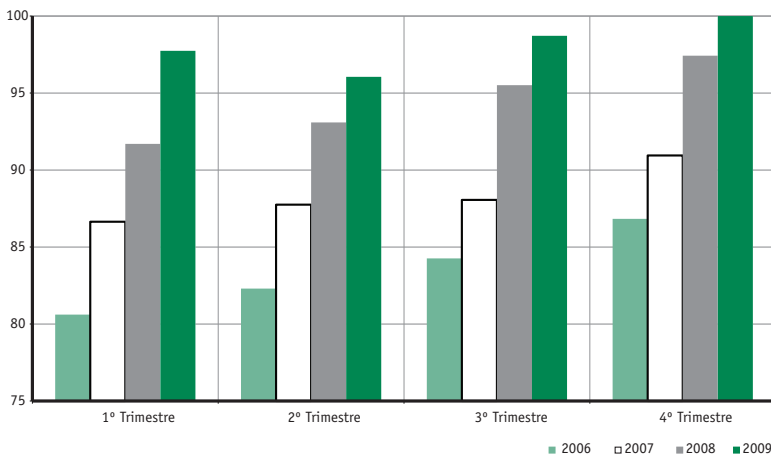
Evolução dos rendimentos reais habitualmente recebidos (R\$ dezembro 2009)



Fonte: PME/IBGE.

Gráfico 12

Média trimestral da massa de rendimentos (base: 4º trimestre de 2009 = 100)



Fonte: PME/IBGE.

Na verdade, a comparação do mês de dezembro de 2009 com o de 2008 indica que o nível de ocupação e os rendimentos cresceram, enquanto a taxa de desemprego ocupa o mesmo patamar, resultados difíceis de serem antecipados no início do período de dificuldades macroeconômicas no segundo semestre de 2008. Em termos do diagrama de estados do mercado de trabalho, que considera a média do desempenho anual, percebe-se alguma deterioração, mas não o suficiente para adentrar o quadrante de desconforto. Em linhas gerais, as informações da PED e do Caged corroboram essas impressões.

Se por um lado esses resultados são bem-vindos, é preciso ter claro que os custos da crise estiveram longe de ser triviais, notadamente no que diz respeito à demanda, que perdeu vitalidade de forma acentuada. O crescimento na base de 12 meses, que foi de 3,0% em dezembro de 2008, caiu para 1,4% em dezembro de 2009, chegando a ter sido negativo em alguns meses do ano. Se a tese de que a função precípua do mercado de trabalho é gerar empregos for aceita, por certo o ano de 2009 ficará marcado por um desempenho muito aquém do desejável.

Não obstante, a recuperação delineada no último trimestre é alentadora e dá margens para esperar que o pior tenha ficado para trás. A série de medidas tomadas ao longo de 2009 para dinamizar o mercado interno, tais como estímulo ao consumo, expansão do crédito e investimentos em infraestrutura, além de ter surtido algum efeito no sentido de evitar uma queda maior no PIB daquele ano, contribuiu também para embasar e respaldar expectativas de um crescimento econômico pujante em 2010.

Nesses termos, parece lícito projetar um cenário mais alentador para o mercado de trabalho neste ano, com o reaquecimento da atividade econômica induzindo à geração de empregos e elevação dos rendimentos reais, realimentando a expansão da massa de rendimentos e o crescimento do consumo das famílias, estabelecendo dessa forma um ciclo virtuoso ao realimentar positivamente a demanda por mão de obra. Os primeiros resultados da PME e do Caged para 2010 parecem corroborar essa expectativa, particularmente em termos de geração de emprego, sinalizando um desempenho ao menos tão satisfatório quanto o de 2008 para o mercado de trabalho metropolitano brasileiro.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Brazil jobs report**. Washington, 2002.

BARROS, R.; CORSEUIL, C. The impact of regulations on Brazilian labor market performance. In: HECKMAN, J.; PAGES, C. (Org.). **Law and employment lessons from Latin America and the Caribbean**. Chicago: NBER, 2004.

BARROS, R.; GILL, I.; AZEVEDO, J. (Org.). **The third dimension of labor market: demand, supply, and institutions in Brazil**. New York: New Science Publishers, 2006.

BIVAR, W. Estimativas da duração média do desemprego no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 23, n. 2, 1991.

CHAHAD, J.; FERNANDES, R. (Org.). **O mercado de trabalho no Brasil: políticas, resultados e desafios**. São Paulo: MTE/FIPE, 2002.

CORSEUIL, C.; ARBACHE, J. Liberalização comercial e estruturas de emprego e salário. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 58, 2004.

DURAND, J. **The labor force in economic development**. New Jersey: Princeton University Press, 1975.

RAMOS, L. Desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro: 1992-2005. **Revista de Economia Política**, v. 29, n. 4, 2009.

RAMOS, L.; BRITO, M. O funcionamento do mercado de trabalho metropolitano brasileiro no período 1991-2002. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Rio de Janeiro: Ipea, 2003.

TAFNER, P. (Ed.). **Brasil: o estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade**. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

LINGUAGEM, PENSAMENTO E MUNDO

Ludovic Soutif

Este artigo busca desenvolver argumentos prós e contra a legitimidade da distinção entre linguagem, pensamento e mundo. Se essa distinção se justifica em certa medida do ponto de vista da análise do discurso declarativo, ela se torna mais problemática assim que consideramos a necessidade ou não de admitir a existência de entidades intermediárias entre a linguagem e o mundo para dar conta da relação normativa de endividamento da primeira em relação ao segundo. Por fim, identifica-se o problema das condições de possibilidade de um contato direto do pensamento com o mundo como a fonte das dificuldades anteriormente encontradas e mostra-se que a maneira tradicional de colocar o problema (em termos de acesso direto ou indireto ao objeto referido pelo termo singular numa sentença singular) é uma maneira filosoficamente enganosa de colocá-lo.

Palavras-chave: linguagem, pensamento, mundo, filosofia da linguagem

This paper brings up a few points for and against the legitimacy of the distinction between language, thought, and the world. If that distinction is to some extent justified from the standpoint of an analysis of informational and assertional discourse, it turns out to be more of an issue when it comes to whether it is necessary to grant the existence of intermediary entities between language and the world to account for the normative relation of answerability of the former to the latter. Lastly, the issue of the appropriate conditions for a possible direct contact of our thoughts with the world is identified as the source of the above-encountered difficulties. In particular, the traditional way to address the problem (in terms of direct or indirect access to the object referred to by a singular term within a singular sentence) has shown to be a philosophically misleading way of raising the issue.

Keywords: language, thought, world, philosophy of language

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o que faz uma sentença do discurso declarativo ser avaliada como verdadeira ou falsa, ou o que possibilita um enunciado científico que contenha termos teóricos (i.e. que não referem diretamente à experiência) ter, além disso, um teor empírico, parece quase inevitável distinguirmos três itens:

- a. O *medium*, isto é, a *linguagem* por meio da qual certo conteúdo informativo (eventualmente, empírico) é veiculado.
- b. O conteúdo proposicional, ou seja, aquilo que uma sentença do discurso declarativo diz. O que é chamado, na tradição analítica pós-fregeana, de proposição ou *pensamento*.
- c. O conteúdo representacional, isto é, o que é diretamente responsável no *mundo* para que o conteúdo proposicional seja verdadeiro ou falso, a saber, dependendo do que nós consideremos como os fazedores de verdade relevantes, fatos ou sequências ordenadas de objetos.

É *quase*, e não totalmente, inevitável, porque se existem fortes argumentos a favor de uma distinção estrita entre os três itens do ponto de vista da análise do discurso informativo, existem também boas razões para contestar a legitimidade deste tipo de distinção, sobretudo no que diz respeito a *b*, e às vezes também a *c*¹.

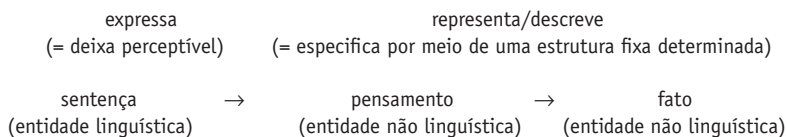
Em primeiro lugar, serão apresentados argumentos a favor da distinção tripartida, isto é, a favor da ideia de que existem três itens diferentes, entre os quais há diferentes tipos de relações asseguradas no nível lógico-fundamental por uma relação de identidade estrutural. A fonte dessa ideia (contestável, mas significativa) será situada numa determinada concepção lógica dos pensamentos. Tendo-se localizado a fonte da distinção tripartida numa concepção dos pensamentos como estruturas determinadas, apresentar-se-ão, em segundo lugar, várias críticas possíveis daquela ideia, isto é, da ideia segundo a qual entidades intermediárias entre a linguagem e o mundo seriam filosoficamente requeridas.

.....
¹ Pensa-se aqui nas teorias *coerentistas* do valor de verdade dos enunciados informativos, que não reconhecem a existência de uma norma externa de avaliação dos pensamentos. Para uma crítica forte do mito coerentista (e do mito correspondente do “dado”), cf. McDowell (1996) 1ª Aula.

Em terceiro lugar, voltaremos à fonte dos problemas filosóficos tratados nas duas primeiras partes, em especial à questão de saber como o contato do pensamento com o mundo é possível. Essa questão está no centro dos debates contemporâneos, em filosofia da linguagem, da lógica e em metafísica analítica, sobre a possibilidade de pensamentos singulares *de re* e o caráter realista ou não do esquema por meio do qual nos referimos na linguagem e em pensamento a indivíduos do mundo. Este artigo tentará mostrar que ela se apoia sobre falsas antinomias e que problemas transcendentais desse tipo não são problemas próprios.

1 ESTRUTURAS

Uma boa maneira de entender o que faz com que essa distinção tripartida se justifique, em certa medida, é explicar como cada item se distingue e relaciona com os outros. A maneira mais comum de explicar a distinção e as relações entre os três itens, ao menos desde Frege, é a seguinte: a sentença enquanto entidade linguística *expressa* um conteúdo não linguístico, o pensamento ou conteúdo proposicional, que *representa* ou *descreve* um fato (possível ou atual) do mundo².



O primeiro conceito, de expressão, é um conceito multiforme. Mas quando bem compreendido, ele deixa entender em qual sentido o primeiro item se distingue e se relaciona com o segundo. Expressar pode querer dizer, tal como, por exemplo, no expressivismo romântico de Herder³, exteriorizar o interior (paradigmaticamente, um sentido por meio de um gesto) ou, ainda, deixar explícito o implícito – por

.....
² Alternativamente, segundo certa versão subatômica da teoria da correspondência, sustentada, por exemplo, por Davidson, a relação relevante entre o portador dos valores de verdade e o mundo é a relação de satisfação por sequência ordenada (Davidson, 1969, pp. 748-764; 1977, pp. 247-253).

³ Cf. Berlin, “Herder and the Enlightenment”, in: Wassermann, 1965.

exemplo, os compromissos implícitos em nossas práticas de aplicação de conceitos por meio de asserções dotadas de conteúdo conceitual proposicional, como no expressivismo pragmático e relacional de Brandom⁴. Mas estes não são os significados relevantes do conceito de expressão aqui. O significado relevante é deixar sensível ou perceptível o que não é sensível ou perceptível, saber o conteúdo proposicional ou *pensamento* por meio de sentenças (escritas ou ouvidas) enquanto *medium* sensível. Pode-se achar este tipo de concepção da distinção e relação entre a linguagem e o pensamento em Frege⁵ e Wittgenstein⁶. A sentença (*Satz*) no vocabulário de Frege é uma entidade linguística, que como tal não porta os valores de verdade (verdadeiro ou falso). O portador mesmo dos valores de verdade é o pensamento (*Gedanke*), ou seja, o sentido (*Sinn*), deixado sensível pela sentença⁷.

Existem vários argumentos a favor da distinção dos dois primeiros itens em termos de uma distinção entre *medium* sensível e conteúdo semântico proposicional. O argumento mais comum e forte é aquele do caráter não essencialmente composto (i.e. não estruturado) da linguagem em contraste com o caráter essencialmente composto (estruturado) dos pensamentos.

Quando eu digo que a sentença como entidade linguística não é *essencialmente* composta, não quero dizer que uma frase não tem ou não pode ter uma estrutura reconhecível em diferentes ocasiões de uso. Isso seria simplesmente falso. Quero dizer que aquela estrutura não é essencial à expressão pela sentença de um conteúdo proposicional (de um pensamento) determinado. Uma sentença *não tem que ter* uma composição (estrutura) para isso. É claramente possível, por exemplo, expressar um conteúdo semântico proposicional, expresso por uma frase estruturada (i.e. composta de diferentes partes combinadas sin-

.....
⁴ Cf. Brandom, 2000, pp. 7-10.

⁵ Cf. Frege, 1999, p. 61; 1969, pp. 182, 222-223.

⁶ Cf. Wittgenstein, 1998; tradução para o português brasileiro, 1993, aforismos 3.1-3.12.

⁷ Para Frege, o fato de que o pensamento corresponda ao sentido expresso pela sentença não significa que toda sentença dotada de sentido expresse um pensamento. Apenas as frases declarativas e aquelas que podem ser traduzidas para o modo afirmativo são expressões de pensamento. Cf. Frege, 1999, p. 62.

taticamente de maneira apropriada), por meio de uma frase *não estruturada* (i.e. não composta de partes distintas). O caso das *palavras-frase* aqui é particularmente relevante. Suponha-se que em vez de dizer “os franceses elegeram Nicolas Sarkozy presidente da República em 2007” alguém diga “malucos!”. É claro neste caso que, dados uma estipulação arbitrária a respeito do sentido da palavra-frase e um contexto de enunciação linguístico e não linguístico apropriado, as duas “sentenças” podem ser consideradas como expressando o mesmo conteúdo semântico proposicional, mesmo que a segunda seja desprovida de composição⁸. Isso simplesmente não é possível no caso dos pensamentos. Eles *têm de ter* composição ou estrutura para valer como representações ou descrições verdadeiras ou falsas de situações no mundo. Explicaremos melhor essa ideia adiante.

Agora passemos aos dois últimos itens da tríade: pensamento e mundo (fato). Sua relação é frequentemente descrita na filosofia da lógica como uma relação de representação ou de descrição. Evidentemente, a descrição é um conceito que se aplica primeiramente a entidades linguísticas (sentenças) e apenas secundariamente a entidades não linguísticas, tais quais os pensamentos. No entanto, pode-se dizer que um pensamento *descreve* um fato particular do mundo, no sentido em que ele cumpre, além da tarefa de identificar discriminativamente um objeto individual (acerca do qual o pensamento é), a tarefa de qualificar ou caracterizar este objeto⁹. Diz-se de um objeto (referido de modo discriminativo por meio de um nome próprio ou de uma descrição definida) que ele é *tal e tal*. O candidato “natural” ao título de objeto próprio da segunda tarefa (descritiva) é justamente o *fato*: o que não simplesmente *é*, mas *é tal e tal*.

Outra maneira de caracterizar essa relação é dizer que o pensamento *representa* um fato no mundo. Mas nós deveríamos distinguir

.....

⁸ Sobre este ponto, ver Austin, 1950; retomado em 1970, pp. 124-5; Wittgenstein, 1995; tradução para o português brasileiro, 1979, §19-20; Evans, 1982, pp. 102-103. Nosso exemplo é uma adaptação de um exemplo de Austin.

⁹ Com respeito à distinção entre tarefas referencial e descritiva cumpridas por partes distintas de uma sentença predicativa (a parte-sujeito e a parte-predicado), cf. Strawson, 1950, pp. 320-344; retomado em Strawson, 1971, em especial seção IV.

aqui dois conceitos de representação que correspondem, em alemão, à distinção entre os verbos (*stell-*)*vertreten* e *darstellen*. O primeiro conceito é analisável em termos de uma relação de *substituição* entre duas entidades no sentido em que a primeira pode ser colocada no lugar da segunda ao referir-se a ela. Esse tipo de relação ocorre, segundo Wittgenstein, entre um pensamento e um fato no mundo, tal que refletida por uma notação completamente analisada¹⁰. Mas não é suficiente para assegurar a propriedade dos pensamentos de poderem ser avaliados como verdadeiros ou falsos, isto é, para dar conta da relação de *endividamento* (*answerability*) dos pensamentos ao mundo pelo seu valor de verdade¹¹. Isso requer outros tipos de relações de representação entre o pensamento e o mundo, a saber, uma relação normativa de identidade estrutural (e talvez, além disso, uma relação de isomorfismo lógico para dar espaço à dimensão *modal* real dos pensamentos).

Enfocaremos aqui a relação de representação entre o pensamento e o mundo como uma relação de identidade estrutural. Várias ideias estão envolvidas no conceito dessa relação.

- a. A ideia de que um pensamento pode ser pensamento a respeito de qualquer coisa apenas se ele é pensamento a respeito de um estado *determinado* do mundo; em outras palavras, apenas se ele individualiza de maneira suficientemente fina os fatos que podem valer como seus fazedores de verdade¹². E ele pode fazer isso apenas se antecipar o que pode valer como sua verificação ou falsificação por meio de condições de verdade (e de falsidade) determinadas¹³.
- b. A ideia de que ele pode fazer tudo isso apenas se nós admitirmos que exista uma relação de identidade estrutural entre o pensamento (singular) e o fato (singular), tal que a estrutura na qual consiste o pensamento (o pensamento, segundo essa concepção,

.....
¹⁰ Cf. Wittgenstein, aforismos 2.131 e 3.2.

¹¹ A noção de endividamento (do pensamento ao mundo) desempenha um papel central nas obras de J. McDowell e C. Travis.

¹² Este tipo de requerimento está por trás, por exemplo, da crítica do argumento dito do “estilingue” (*slingshot argument*) por Davidson, 1969.

¹³ Cf. Wittgenstein, 1998, aforismos 4.021- 4.024.

pode ser definido como uma configuração determinada de elementos representacionais) faça parte do estado do mundo que ele representa. “Fazer parte” no sentido em que a estruturação e a individualização dos fatos não podem ser feitas independentemente da estrutura fixa particular em que consiste o pensamento.

É claro que esse tipo de requerimento impõe um constrangimento muito forte simultaneamente sobre o que pode valer como pensamento ou representação (a saber, uma estrutura fixa particular) e sobre o que pode valer como verificador ou falsificador do pensamento (a saber, certo estado determinado das coisas no mundo). Nós poderíamos descartá-lo como um constrangimento excessivamente forte. É, por exemplo, o que faz Austin em seu artigo intitulado “Verdade”. Contudo, essa maneira tipicamente wittgensteiniana (do primeiro Wittgenstein, pelo menos) de conceber a relação entre os dois itens (pensamento e mundo) aponta para um ponto extremamente importante.

Parece difícil, de fato, dar conta do caráter essencialmente composto dos pensamentos, em contraste ao caráter não essencialmente composto das sentenças, sem admitir esse tipo de constrangimento enquanto requisito filosófico forte. Voltemos agora ao ponto anteriormente adiado.

Há duas maneiras ligadas (entre si) de entender esse ponto:

- i) Cada pensamento tem uma estrutura *própria* que o individualiza em virtude da estrutura na qual ele representa ou não adequadamente um estado de coisas determinado no mundo.
- ii) Mas cada pensamento só tem essa estrutura própria em virtude da estrutura globalmente inferencial *do pensamento em geral*.

Pode-se encontrar esse tipo de distinção, por exemplo, no Capítulo 3 do livro de Travis intitulado *Les liaisons ordinaires: Wittgenstein sur la pensée et le monde*¹⁴. Essa distinção nos parece bastante iluminadora. A ideia é a seguinte: cada pensamento é essencialmente composto no sentido em que ele tem partes que, combinadas de uma maneira determinada, representam um estado determinado do mundo. Mas

.....
¹⁴ Cf. Travis, 2003. Existe uma versão inglesa alterada da mesma série de conferências sob o título *Thought's Footing: A Theme in Wittgenstein's Philosophical Investigations*, Oxford, Clarendon Press, 2006.

essa composição apenas reflete a estrutura globalmente inferencial do sistema de pensamentos de que ele faz parte. Isso corresponde ao que Travis chama de “princípio wittgensteiniano de reflexão” (*ibid.*, p. 93).

Wittgenstein enunciou e adotou explicitamente esse princípio no início dos anos 1930, junto com a ideia segundo a qual a proposição (o pensamento) enquanto imagem dos fatos é essencialmente composta¹⁵. Evans também usa uma versão um pouco diferente da mesma ideia no trecho do Capítulo 4 das *Varieties of Reference* sobre a “condição de generalidade (*generality constraint*)”¹⁶. A ideia é a seguinte: os pensamentos em geral são compostos, no sentido em que sustentar o pensamento singular de que, por exemplo, “João está feliz”, envolve a dupla aptidão geral para pensar:

1. de alguém (João ou qualquer outra pessoa), que ela está feliz: *Fx* (instanciado pelos pensamentos singulares *Fa, Fb, Fc* etc.)
2. várias coisas diferentes acerca de João (que ele está feliz, triste, nervoso etc.): ϕa (instanciado pelos pensamentos singulares *Fa, Ga, Ha* etc.).

Em termos evansianos, quer dizer que cada pensamento é um complexo que resulta do exercício de duas capacidades conceituais distintas exercidas em duas ocasiões diferentes: quando dizemos “João está feliz” e “Amanda está feliz”. Em termos wittgensteinianos, quer dizer que o pensamento expresso pela sentença *Fa* e o pensamento expresso pela sentença *Fb* ou o pensamento expresso por *Fa* e o pensamento expresso por *Ga* são inferencialmente ligados dentro de um mesmo sistema de pensamentos. Em outras palavras, Evans e Wittgenstein sustentam a mesma ideia de que nós não podemos sustentar um pensamento determinado sem sermos capazes de sustentar um sistema completo de pensamentos inferencialmente ligados entre eles. A diferença é que Wittgenstein sublinha, em contraste com Evans, a importância do fator ontológico para distinguir ou identificar dois pensamentos (seu critério não é, como para Evans, um critério *conceitual*).

É claro que, em todo caso, segundo essa interpretação da distinção entre os três itens, o peso inteiro da análise do discurso informativo

.....
¹⁵ Cf. Wittgenstein, 1989, p. 90.

¹⁶ Cf. Evans, 1982, pp. 100-5.

está colocado sobre o segundo item (o pensamento). Não é uma surpresa, então, que todo o peso da crítica da legitimidade desse tipo de distinção seja colocado também sobre o item *b*.

2 ENTIDADES INTERMEDIÁRIAS ESTRANHAS: A CRÍTICA DAS SOMBRAS

Há várias maneiras de contestar a legitimidade da tríade linguagem-pensamento-mundo. Por exemplo, segundo as teorias *coerentistas* da verdade e da justificação, não é possível nem necessário recorrer a uma norma externa aos pensamentos (crenças) para determinar seu valor de verdade ou para justificá-los. A verdade é simplesmente uma questão de relação de coerência ou de consistência entre um pensamento (uma crença) singular e o sistema de pensamentos (de crenças) do qual ele faz parte. E nada pode valer como justificação (i.e. razão para sustentar) de um pensamento salvo *outro* pensamento (outra crença)¹⁷. Isso envolve, entre outras coisas, deixar de lado o mundo como entidade suscetível de desempenhar um papel na avaliação e justificação do conteúdo semântico das frases e, conseqüentemente, contestar a legitimidade da tríade¹⁸.

Mas isto não é, a bem dizer, a razão mais convincente para contestá-la. Uma razão mais convincente poderia ser alegada: parece difícil negar que o mundo possa desempenhar um papel justificativo, ao menos no sentido em que nós, quando julgamos que tal ou tal é o caso, somos racionalmente responsáveis pelo conteúdo proposicional afirmado, na relação entre nosso juízo e o mundo. É esta relação normativa entre o pensamento e o mundo que é capturada pela noção de endividamento do pensamento ao mundo¹⁹. A razão mais convincente, portanto, tem a ver com a noção de pensamento enquanto *entidade intermediária* entre a linguagem e o mundo. Existem, de fato, várias razões para contestar a legitimidade daquela

.....
¹⁷ A respeito deste ponto, cf. Davidson, in: Lepore, 1986, pp. 307-319.

¹⁸ Na verdade, em Davidson, o mundo (a experiência) ainda desempenha um papel, mas em sentido causal e não justificativo.

¹⁹ Para uma defesa de um “empirismo mínimo” neste sentido com base na teoria do conteúdo integralmente conceitual da experiência perceptiva, cf. McDowell (1996) 3ª Aula.

noção e, por transitividade, da tríade mesma. Serão expostas aqui apenas duas.

A primeira tem a ver com as relações de equivalência e de sinonímia fortes pressupostas pela noção de pensamento. Vimos que o pensamento corresponde àquilo que poderia ser identificado como o conteúdo semântico proposicional das sentenças (do discurso declarativo). Esse conteúdo recebe às vezes também o nome de *proposição*, as proposições sendo frequentemente concebidas, em filosofia da lógica, como o *significado* das frases. Considera-se aqui as palavras “pensamento” e “proposição” como sinônimas.

Um dos argumentos mais usados para justificar a distinção entre sentença (ou frase) e proposição é dizer que duas frases distintas podem ter o mesmo significado, quer dizer, expressar o mesmo conteúdo proposicional. E elas podem ter o mesmo significado porque existe uma relação de equivalência forte entre elas, tal que uma expressão componente da primeira pode ser substituída por uma expressão sinônima da segunda sem alterar o seu valor de verdade²⁰. É bem conhecido que existem objeções fortes contra esse tipo de uso absoluto (i.e. não relativizado) da noção lógica de equivalência e da noção de sinonímia envolvida na sua definição. Quine sublinha em particular o seguinte fato: não é possível mostrar que a substituição de duas expressões sinônimas em pares (*in pairs*) preserva o valor de verdade das sentenças nas quais elas são substituídas, ao passo que a substituição de duas expressões não sinônimas em pares (entre si) altera seu valor de verdade, independentemente de um contexto linguístico *modal* que permita estabelecer esse contraste. As noções de equivalência lógica e de sinonímia fortes podem ser esclarecidas, portanto, apenas recorrendo-se à noção ainda mais obscura de *necessidade* (QUINE, 1970, pp. 8-10).

Esse argumento de tipo cético contra o uso não crítico das noções de equivalência e de sinonímia é um argumento contra a tendência, em filosofia da lógica, de postular entidades intermediárias estranhas entre a linguagem e o mundo, como se fosse necessário admitir, além da

.....
²⁰ A substituição *salva veritate* de palavras ou expressões sinônimas é frequentemente invocada como critério de identidade, do ponto de vista do conteúdo semântico proposicional expresso por duas sentenças distintas.

sentença “*Der Schnee ist weiss*” e do objeto referido (a neve), dois elementos intermediários intangíveis (o significado da sentença e o fato), para dar conta do fato de que uma sentença não pode ser verdadeira apenas em virtude de si mesma (*ibid.*, p. 1 e seguintes). A rejeição da proposição como significado da sentença, eventualmente de sentenças distintas, significa a rejeição da ideia de que deveriam existir, além da entidade linguística perceptível e dos objetos do mundo, *sombras*, isto é, entidades misteriosas que tivessem paradoxalmente uma função semântica bem determinada. “Se eu posso transpor uma figura de linguagem de Wittgenstein, proposições foram projetadas como sombras das frases” (*ibid.*, p. 10).

A segunda razão de contestar a legitimidade da tríade, através do item *b* (o pensamento), é justamente vinculada à função semântica determinada das sombras. Wittgenstein iniciou esse tipo de crítica nos anos 1930 e a ampliou nas *Investigações filosóficas*, em parte contra sua primeira abordagem do problema da intencionalidade na época do *Tractatus*²¹. Mas foi Travis quem desenvolveu essa crítica acerca de uma maneira de conceber o papel semântico do pensamento, que ele chama de “platonista”. A concepção platonista do pensamento é, citando Travis:

A ideia segundo a qual existem estruturas — itens abstratos especificáveis — que fazem tudo que elas fazem ao responder às questões a respeito de *quando* haveria verdade de maneira completamente independente (...) de qualquer influência exterior. A respeito de *tais* questões, notavelmente, não importa saber como tais itens relacionam-se conosco, ou como são por nós relacionados em nossa lida com o mundo (Travis, 2000, pp. 14-15).

Uma *sombra*, segundo essa concepção, é, eu cito ainda, “uma forma especificável que tem que ter uma representação — uma maneira especificável *para* uma representação de representar — que não admite [vários] entendimentos” (*ibid.*, p. xii). Reconhecemos aqui a concepção do segundo item da tríade desenvolvida nesta seção, isto

.....
²¹ Cf. Moore, in: J. Klagge & A. Nordmann, 1993, p. 59; Wittgenstein, 1958, §§94-97 e 428.

é, a ideia de que o conteúdo semântico proposicional expresso pela sentença tem de ter uma estrutura específica fixa, para cumprir sua função normativa de representação dos fatos no mundo *au ceci près*. Em especial, uma sombra neste sentido tem as duas propriedades semânticas seguintes:

- a. É ela quem cumpre a função representacional da linguagem. As entidades linguísticas (as sentenças) representam fatos determinados do mundo *por meio* de um conteúdo semântico fixo, que faz parte da estrutura do conteúdo representacional.
- b. É ela quem prescreve a identidade do fazedor de verdade da sentença de maneira *unívoca*, independentemente de qualquer processo simbólico de entendimento ou de interpretação²².

A principal objeção (“contextualista”) contra esse tipo de concepção é dizer que não existe uma maneira fixa e unívoca de entender o conteúdo semântico proposicional expresso por uma sentença declarativa independentemente do *contexto* (no sentido amplo) ou das *ocasiões* de uso da declaração. Por exemplo, não existe apenas uma maneira de entender uma sentença tal que “a chaleira é preta”, no sentido em que várias configurações diferentes podem valer como fazedores de verdade relevantes da mesma sentença²³. Pode ser uma chaleira *globalmente* preta mas com punho cromo, pode ser uma chaleira branca mas cheia de poeira etc. É literalmente impossível antecipar os estados do mundo que valem como fazedores de verdade daquela sentença. Portanto, a ideia de um conteúdo semântico proposicional fixo fazendo a mediação entre a linguagem e o mundo é completamente dispensável.

3 O PROBLEMA TRANSCENDENTAL DO CONTATO DO PENSAMENTO COM O MUNDO COMO FALSO PROBLEMA FILOSÓFICO

Resumindo, na primeira parte foram examinados e desenvolvidos argumentos a favor da ideia segundo a qual uma entidade intermedi-

.....
²² A respeito deste ponto, cf. Wittgenstein, 1958, p. 36.

²³ Eu peço emprestado o exemplo a Travis, 1985, pp. 187-229; retomado em Travis, 2008.

ária (a saber: o pensamento) seria requerida para assegurar a função representacional da linguagem. Na segunda parte, desenvolvemos argumentos contra a legitimidade e a necessidade de postular a existência de tais entidades, contestando, portanto, a legitimidade da tríade ela mesma.

No primeiro caso, os argumentos apoiavam-se sobre o seguinte pressuposto: existe um abismo a ser atravessado por um terceiro item (o pensamento) entre a linguagem e o mundo. No segundo caso, embora a existência de um terceiro elemento não seja mais considerada legítima, a possibilidade de uma volta desse tipo de suposição é deixada em aberto enquanto a *imagem* que está por trás da formulação do problema filosófico não está ressaltada e explicitamente criticada. A imagem que está por trás do problema filosófico é aquela de, citando McDowell, “um abismo ontológico entre o tipo de coisa que nós podemos querer dizer (*one can mean*), ou em geral (...) pensar (*think*) e o tipo de coisa que pode ser o caso (*that can be the case*)” (McDOWELL, 1996, p. 26). E o problema filosófico mesmo é o problema de saber *como* o pensamento *pode* entrar em contato com o mundo. Este problema é tipicamente *transcendental*, isto é, um problema acerca *das condições de possibilidade* de um tal contato.

E, obviamente, não é suficiente dizer que o contato do pensamento com o mundo acontece por meio da linguagem, já que o mesmo problema reaparece, neste caso, a respeito da linguagem: por quais meios a linguagem pode entrar em contato com o mundo? Pretender resolver o problema da intencionalidade em termos linguísticos é simplesmente colocar o mesmo problema sob outra forma, já que a mesma ameaça de regresso *ad infinitum* reaparece no caso da relação entre a linguagem e o mundo por meio de um terceiro item:

Em resposta à pergunta “O que *p* o instrui a fazer?”, não me resta senão dizê-lo, isto é, apresentar outro sinal. (...) Isto ainda significa: cedo ou tarde, há um salto do sinal para aquilo que é designado (WITGENSTEIN, 2005, p. 52. Tradução nossa).

É preciso, por conseguinte, erradicar a imagem que está por trás do suposto problema transcendental. A ideia que este artigo defende é a seguinte: o que está errado é a maneira de colocar o problema,

em vez das várias soluções encaradas para resolvê-lo. Estas são em vão, não incorretas nem erradas. O problema mesmo provém de uma imagem filosófica da qual é muito difícil desfazer-se. Pode-se seguir aqui uma sugestão irônica importante de Wittgenstein nas *Investigações filosóficas*:

“O pensamento, este estranho ser” — mas não nos parece estranho, quando pensamos. O pensamento não nos parece misterioso enquanto pensamos, mas apenas quando dizemos retrospectivamente: “Como foi possível?” Como foi possível que o pensamento tratasse *ele mesmo* desse objeto? Parece-nos como se tivéssemos, com ele, captado a realidade (WITTGENSTEIN, 1995, § 428).

O alvo de Wittgenstein aqui não é tal ou tal solução ao problema da intencionalidade (*como* o pensamento *pode* captar a realidade?), mas o ambiente de mistério que cerca o pensamento na sua relação com o mundo tão logo paremos de exercer a atividade de pensar. Ele sugere ainda que o problema transcendental (“Como foi possível?”) é o resultado de um juízo retroativo que transforma o truísmo: pensar é pensar alguma coisa a respeito do mundo (*ibid.*, § 95), em um problema metafísico de *relação* entre duas *entidades* misteriosas.

Meu objetivo agora é mostrar que essa maneira de pôr o problema em termos tipicamente transcendentais é fundamentalmente errada e enganosa, ao focalizar sobre um problema particular que exemplifica bem isso. O problema é saber se o pensamento pode entrar em contato com o mundo de maneira mais direta que a que consiste em especificar o objeto do pensamento de maneira descritiva, ou seja, por meio de uma condição a ser satisfeita de maneira única pelo objeto referido²⁴. Esse problema deu origem a debates muito vigorosos na área da filosofia contemporânea da linguagem e da mente sobre a contraposição entre dois tipos de pensamentos — no sentido semântico “fregeano” de proposições (*Sätze*) expressas por frases usadas no modo declarativo — e, conseqüentemente, dois tipos de estados

.....
²⁴ Tipicamente, essa condição é expressa na linguagem por meio de uma descrição definida do tipo “o tal e tal” em posição de sujeito gramatical numa sentença de tipo predicativo (*S é P*).

mentais apontando para o conteúdo proposicional (o item *b*): gerais vs. singulares.

O ponto importante aqui é que a maneira geralmente privilegiada de abordar o problema do pensamento singular é a maneira *transcendental*, isto é, em termos de condições a serem satisfeitas pelo pensamento para ser irredutivelmente a respeito de indivíduos no mundo. Por exemplo, é claro que esta é a abordagem de Strawson (1959) em *Individuals*, mesmo que seja uma abordagem metafísica descritiva, que nunca conteste essa possibilidade. E é também a abordagem de Evans (1980; 1985) em seu artigo intitulado “Things Without the Mind”. O problema nesse contexto é saber quais são os traços da estrutura de nosso pensamento a respeito do mundo que asseguram que esse pensamento seja acerca de indivíduos no mundo e nosso esquema conceitual (de referência aos indivíduos) seja globalmente um esquema *realista*. Para Strawson (1959), esses traços envolvem a primazia de certas categorias ontológicas de particulares, os corpos materiais e as pessoas, do ponto de vista da identificação e da reidentificação destes indivíduos.

Mas o ponto mais específico em que temos interesse aqui é o contraste entre um contato direto da mente com o mundo assegurado por um tipo de relação epistêmica especialmente estreita ou “íntima”, a relação russelliana de familiaridade (*acquaintance*) ou qualquer outra relação epistêmica equivalente, e um contato mais indireto assegurado por meio de “sentidos fregeanos” identificados a condições descritivas a serem satisfeitas pelo objeto específico do pensamento. Esse contraste é conhecido na literatura sobre o problema do pensamento singular referencial sob a forma de uma contraposição entre duas concepções, *russelliana* vs. *fregeana*, dos próprios constituintes do conteúdo proposicional expresso por sentenças singulares (do tipo “João está feliz”). A concepção russelliana é a concepção segundo a qual existem pensamentos que são irredutivelmente acerca de um indivíduo particular (no mundo), além de ser também acerca de propriedades instanciadas por esse indivíduo, em virtude do fato de esse indivíduo ser um constituinte direto ou imediato do pensamento mesmo. A representação formal apropriada da forma lógica do conteúdo proposicional expresso por uma frase declarativa (autônoma ou encaixada num relatório de atitude epistêmica do tipo: “A acredita que *p*”) é a de um

par ordenado objeto indivíduo-propriedade: (o, P) . A concepção fregeana é a concepção segundo a qual todo pensamento a respeito de indivíduos concretos no mundo é descritivo, isto é, mediatizado por uma condição descritiva (um conceito) a ser satisfeita pelo indivíduo, mas cuja contribuição ao valor de verdade do conteúdo proposicional expresso é independente do fato de que ela seja ou não satisfeita²⁵. A representação apropriada da forma lógica do conteúdo proposicional seria, neste caso, a seguinte: sentido completo ou incompleto de t , sentido incompleto da expressão predicativa, onde t designa um termo singular qualquer (nome próprio, demonstrativo ou descrição definida) cujo sentido é dado por uma descrição ou série de descrições definidas (do tipo “o tal e tal”)²⁶. Segundo essa concepção, apenas um sentido pode ser constituinte do sentido completo expresso pela frase em seu uso declarativo, não o próprio indivíduo referido pelo termo singular no contexto de uma sentença singular²⁷.

Dependendo da aceitação da posição singularista, isto é, a posição segundo a qual existem ou devem existir proposições/pensamentos singulares ou *de re*, a resposta à questão de saber como a mente pode entrar em contato diretamente com particulares no mundo filosófico será tipicamente colocada em termos transcendentais no sentido em que se tratará de determinar as condições a serem satisfeitas pelo conteúdo proposicional ou pelos estados mentais, apontando para estes como sendo realmente singulares ou *de re*. No entanto, é possível mostrar que esse modo de colocar o problema (o problema da possibilidade de um contato imediato da mente com o mundo como problema transcendental) se apoia em uma falsa antinomia entre duas maneiras supostamente irredutíveis uma à outra pela mente de entrar em contato com o mundo: ou “diretamente”, por meio de uma rela-

.....
²⁵ Para uma apresentação geral da contraposição, cf. Fitch & Nelson, 2009. A fonte da contraposição é certamente o artigo de D. Kaplan intitulado “How to Russell a Frege-Church”, *The Journal of Philosophy*, vol. LXXII, nº 19, 1975, pp. 716-729. Ver, em especial, p. 724.

²⁶ A melhor descrição da teoria fregeana da estrutura do conteúdo proposicional é provavelmente a de J. Perry em “Frege on Demonstratives”, *The Philosophical Review*, v. 86, 1977, pp. 474-497

²⁷ Pode-se acrescentar que as duas concepções pressupõem uma concepção determinada da proposição como entidade estrutural. Cf. King, 2008.

ção epistêmica especial (a de familiaridade ou qualquer relação equivalente) que torna o particular apreendido um constituinte próprio do conteúdo proposicional, ou “indiretamente”, por meio de um sentido que torna o conteúdo proposicional expresso um pensamento geral (ou puramente qualitativo). Se, por outro lado, essas duas maneiras da mente de entrar em contato com o mundo não são irreduzíveis uma à outra, mas ao contrário, dois modos perfeitamente compatíveis por um pensamento de abordar os particulares no mundo (além de ser também acerca de propriedades instanciadas por estes particulares), é claro que o problema transcendental desaparece enquanto problema filosófico. Há sentido perguntar *como* um contato imediato ou direto da mente com os particulares no mundo é *possível* apenas se há sentido imaginar um contato que não seja imediato ou direto; tipicamente, segundo certas interpretações da noção fregeana de sentido, um contato por meio de uma condição descritiva ou propriedade identificadora²⁸. Mas se um sentido, no sentido fregeano, não é um meio de identificar o objeto de maneira única que se interpõe entre o pensamento e seu objeto intencional, mas simplesmente uma maneira de o objeto ser dado ou apresentado enquanto referência de um termo singular (um aspecto, isto é, da referência e não uma segunda referência), fica óbvio que o problema das condições de possibilidade de um tal contato (“direto”), por contraste com outro tipo de contato (“indireto”), não pode ser um problema propriamente dito.

Tudo depende, na verdade, da maneira de interpretar a distinção fregeana entre *Sinn* (sentido) e *Bedeutung* (significado ou referência) (FREGE, 1892, pp. 25-50). Se interpretarmos um *Sinn* como sendo, para Frege, uma maneira de especificar a referência (*Bedeutung*), que não depende do fato de que a condição seja efetivamente satisfeita (se admitimos, em outras palavras, alguma coisa tal que pensamentos autênticos sem valor de verdade), um pensamento no sentido de Frege não pode ter um objeto singular no mundo como seu elemento constituinte. Se, por outro lado, interpretarmos um *Sinn* como uma

.....
²⁸ Estou pensando aqui nas interpretações de J. Perry e D. Kaplan nos artigos já citados. Para uma interpretação semelhante, embora mais ontológica, da noção fregeana de sentido (como “propriedade identificadora”), cf. Chateaubriand, 2001, Capítulo 11, pp. 375-407; 2007, pp. 199-215.

maneira especial de pensar na referência (*Bedeutung*) – que depende do fato de que um termo singular tenha uma referência e que se mostra quando precisamos sua referência²⁹ – um pensamento sem valor de verdade não é, segundo essa concepção, um pensamento mesmo, não há razões, neste caso, para negar a possibilidade de sentidos “fregeanos” *de re*, isto é, de sentidos que sejam existencialmente dependentes do objeto referido³⁰. Ou melhor, não faz sentido, neste caso, conceber o *Sinn* como uma entidade intermediária entre a expressão linguística singular e sua referência, ou entre a mente e os particulares no mundo. Vale a pena aqui mostrar uma longa citação de Evans:

Em vista disto, pode-se apreciar a atitude das pessoas que persistem em considerar erroneamente um sentido fregeano como sendo necessariamente um *intermediário* entre o pensador e o referente, como sendo algo que deve, de certo ponto de vista, *se interpor* ou de alguma forma tornar indireto aquilo que poderia ser direto. Não mais do que uma maneira de pensar num objeto tem de se interpor diante do ato de pensar num objeto ou de tornar o ato de pensar num objeto indireto, uma maneira de dançar é suscetível de se interpor diante do ato de dançar ou de tornar o ato de dançar em qualquer maneira indireto (EVANS, 1985, pp. 302-3. Tradução nossa).

De maneira geral, o problema do contato do pensamento com o mundo torna-se um problema de tipo transcendental *apenas* se e *enquanto* nós tentarmos sair do domínio do *sentido* para encarar uma maneira mais direta para o pensamento ser *à propos* do seu objeto. Se não existe tal maneira, como mostra Wittgenstein (1995, p. 258 e seguintes), através da sua crítica da ideia de uma ostensão privada nas *Investigações filosóficas*, o problema da conexão entre os três itens da tríade torna-se novamente apenas um truísmo: um pensamento vale como pensamento particular apenas se ele for um pensamento acerca

.....
²⁹ É a concepção do sentido defendida por G. Evans em “Understanding Demonstratives” (1981) e em *The Varieties of Reference*, 1982, pp. 22-30. Cf. também McDowell, 1977, pp. 159-185.

³⁰ Sobre a noção de sentido *de re*, cf. Evans, 1981, 1982; McDowell, 1984, pp. 283-294; 2005, pp. 42-65.

de um fato particular, mesmo que não tenha apenas uma configuração de coisas no mundo que valha como fazedora-de-verdade relevante e também não tenha apenas uma configuração de traços conceituais que valha como pensamento relevante.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. Truth. In: AUSTIN, J. L. **Philosophical papers**. 2nd. ed. Oxford: Clarendon Press, 1970.

BERLIN, I. Herder and the enlightenment. In: WASSERMAN, E. (Ed.). **Aspects of the eighteenth-century**. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1965.

BRANDON, R. **Articulating reasons**: an introduction to inferentialism. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

CHATEAUBRIAND, O. **Logical forms, part I**: truth and description. Campinas: Unicamp, 2001. (Coleção CLE).

CHATEAUBRIAND, O. The truth of thoughts: variations on fregean themes. **Grazer Philosophische Studien**, v. 75, p. 199-215, 2007.

DAVIDSON, D. A coherence theory of truth and knowledge. In: LEPORE, E. (Ed.). **Truth and interpretation**: perspectives on the philosophy of Donald Davidson. Oxford: Blackwell, 1986. p. 307-319.

DAVIDSON, D. Reality without reference. **Dialectica**, v. 31, p. 247-253, 1977.

DAVIDSON, D. True to the facts. **The Journal of Philosophy**, v. 66, p. 748-764, 1969.

EVANS, G. Things without the mind: a commentary upon chapter two of Strawson's individuals. In: EVANS, G. **Collected papers**. Oxford: Clarendon Press, 1985.

EVANS, G. Things without the mind: a commentary upon chapter two of Strawson's individuals. In: STRAATEN, Z. Van (Ed.). **Philosophical subjects**: essays presented to P. F. Strawson. Oxford: Clarendon Press, 1980.

EVANS, G. Understanding demonstratives. In: EVANS, G. **Collected papers**. Oxford: Oxford University Press, 1985. p. 291-321.

EVANS, G. Understanding demonstratives. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Ed.). **Meaning and understanding**. Berlin: De Gruyter, 1981.

EVANS, G. **The varieties of reference**. Oxford: Clarendon Press, 1982.

- FITCH, G.; NELSON, M. Singular propositions. In: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford encyclopedia of philosophy**. Spring 2009ed. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/propositions-singular/>>.
- FREGE, G. Der gedanke: eine logische untersuchung. **Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus**, v. 2, p. 1918-1919.
- FREGE, G. **Nachgelassene schriften und wissenschaftlicher briefwechsel**. Hamburg: Felix Meiner, 1969.
- FREGE, G. O pensamento. Tradução por C. Ferreira Costa. In: COSTA, C. **Estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- FREGE, G. Über sinn und bedeutung. **Zeitschrift für Philosophie und Philosophische Kritik**, v. 100, p. 25-50, 1892.
- KAPLAN, D. How to Russell a frege-church. **The Journal of Philosophy**, v. 72, n. 19, p. 716-729, 1975.
- KING, J. C. Structured propositions. In: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford encyclopedia of philosophy**. Fall 2008 ed. Disponível: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/propositions-structured/>>.
- MCDOWELL, J. De re senses. In: MCDOWELL, J. **Meaning, knowledge, and reality**, Cambridge: Harvard University Press, 1998. Ensaio 10.
- MCDOWELL, J. De re senses. **Philosophical Quartely**, v. 34, p. 283-294, 1984.
- MCDOWELL, J. Evans's frege. In: BERMÚDEZ, J. L. (Ed.). **Thought, reference, and experience: themes from the philosophy of Gareth Evans**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 42-65.
- MCDOWELL, J. **Mente e mundo**. Tradução por J. V. G. Cuter. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.
- MCDOWELL, J. **Mind and world: with a new introduction**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- MCDOWELL, J. On the sense and reference of a proper name. **Mind**, v. 86, p. 159-185, 1997.
- MCDOWELL, J. On the sense and reference of a proper name. In: MCDOWELL, J. **Meaning, knowledge, and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 1998. Ensaio 8.

MOORE, G. E. Wittgenstein's lectures in 1930-33. In: KLAGGE, J.; NORDMANN, A. (Ed.). **Ludwig Wittgenstein: philosophical occasions 1912-1951**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1993.

PERRY, J. Frege on demonstratives. **The Philosophical Review**, v. 86, p. 474-497, 1977.

QUINE, W. O. **Philosophy of logic**. 2nd. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

STRAWSON, P. F. **Individuals: an essay in descriptive metaphysics**. London: Methuen, 1959.

STRAWSON, P. F. **Logico-linguistic papers**. London: Methuen, 1971.

STRAWSON, P. F. On referring. **Mind**, v. 59, p. 320-344, 1950.

TRAVIS, C. **Les liaisons ordinaires: Wittgenstein sur la pensée et le monde**. Paris: Vrin, 2003.

TRAVIS, C. On what is strictly speaking true. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 15, p. 187-229, 1985.

TRAVIS, C. On what is strictly speaking true. In: TRAVIS, C. **Occasion-sensitivity: selected essays**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

TRAVIS, C. **Thought's footing: a theme in Wittgenstein's philosophical investigations**. Oxford: Clarendon Press, 2006.

TRAVIS, C. **Unshadowed thought: representation in thought and language**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **The blue and brown books: preliminary studies for the 'philosophical investigations'**. Oxford: Blackwell, 1958.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Tradução por J. C. Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

WITTGENSTEIN, L. **Logisch-philosophische Abhandlung/Tractatus logico-philosophicus**. Kritische ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis: Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 3**. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

WITTGENSTEIN, L. **Observações filosóficas**. Tradução por A. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophische Bemerkungen**: Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 2. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophische untersuchungen**: Werkausgabe, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp, 1995.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução por L. H. Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 1993.

NÚMEROS ANTERIORES

EDIÇÃO 8

FATORES QUE INFLUENCIAM O AMBIENTE DA ASSISTÊNCIA
À SAÚDE NO BRASIL – Modelo atual e novas perspectivas
Flávia Poppe

AÇÃO AFIRMATIVA: POLÍTICA PÚBLICA E OPINIÃO
João Feres Júnior

A ARQUITETURA NA 'ESTÉTICA' DE LUKÁCS
Juarez Duayer

PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR PARA O SERVIÇO PÚBLICO NO BRASIL
Marcelo Abi-Ramia Caetano

TRANSFERÊNCIAS DE RENDA FOCALIZADAS NOS POBRES –
O BPC versus o Bolsa Família
Sonia Rocha

EDIÇÃO 9

INTELECTUAIS E ESTRUTURA SOCIAL: UMA PROPOSTA TEÓRICA
Daniel de Pinho Barreiros

CULTURAS URBANAS E EDUCAÇÃO – Experimentações da cultura
na educação
Ecio Salles

RELAÇÕES INTERNACIONAIS – Uma introdução ao seu estudo
Franklin Trein

A EVOLUÇÃO FAZ SENTIDO. INCLUSIVE NA ATIVIDADE FÍSICA?
Hugo Rodolfo Lovisoló

'DESIGNERS', SUJEITOS PROJETIVOS OU PROGRAMADOS?
Marco Antonio Esquef Maciel

EDIÇÃO 10

CIÊNCIA, SAÚDE E CINEMA: TERRITÓRIOS COMUNS
Alexandre Palma

CONFIGURAÇÃO DO MOVIMENTO SERINGUEIRO
NA AMAZÔNIA BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1970-1980 –
Elementos para pensar políticas públicas sustentáveis
Cláudia Conceição Cunha

IMAGENS OBSESSIVAS EM AUGUSTO DOS ANJOS
Ivan Cavalcanti Proença

A LONGEVIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA O MUNDO DO TRABALHO
Lucia França

ESCOLAS DE SAMBA: CONFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA
Máslava Teixeira Valença

EDIÇÃO 11

O SIGNIFICADO AMBIENTAL DO QUADRO JURÍDICO-INSTITUCIONAL
DIANTE DA PRESENÇA DE ESPÉCIES EXÓTICAS NO BRASIL
Anderson Eduardo Silva de Oliveira

MUSEUS: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
Andréa F. Costa
Maria das Mercês Navarro Vasconcellos

PROTEÇÃO SOCIAL DOS IDOSOS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA
Graziela Ansiliero
Rogério Nagamine Costanzi

GLOBALIZAÇÃO E CONVERGÊNCIA EDUCACIONAL
Análise comparativa das ações recentes para a reforma
dos sistemas educacionais no Brasil e nos Estados Unidos
Rafael Parente

INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE

Em busca de abordagens avaliativas e de efetividade

Regina Bodstein

EDIÇÃO 12

HOMICÍDIO JUVENIL E SEUS DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS

Uma interpretação econométrica para o Brasil

Lisa Biron

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E O CONCEITO DE SOCIEDADE CIVIL EM GRAMSCI

Estratégias para o enfrentamento da crise socioambiental

Maria Jaqueline Girão Soares de Lima

UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO RECENTE DA TAXA DE DESEMPREGO SEGUNDO DIFERENTES CLASSIFICAÇÕES

Marina Ferreira Fortes Águas

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Uma análise de eficiência

Vívian Vicente de Almeida

Obtenção de exemplares:
Assessoria de Divulgação e Promoção
Departamento Nacional do SESC
adpsecretaria@sesc.com.br
Tel.: (21) 21365149
Fax: (21) 21365470

Esta revista foi composta nas tipologias Zapf Humanist 601 BT, em corpo 10/9/8,5, e ITC Officina Sans, em corpo 26/16/9/8, e impressa em papel off-set 90g/m², na 52 Gráfica e Editora Ltda.